

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume **103** número **263** jan./abr. **2022**

RBEP

p-ISSN 0034-7183
e-ISSN 2176-6681



República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Adriano Souza Senkevics – Inep, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Alexandre Marques Jaloto Rego – Inep, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Eleny Brandão Cavalcante – Ufopa, Santarém, Pará, Brasil
Geranilde Costa e Silva – Unilab, Redenção, Ceará, Brasil,
Juarez José Tuchinski dos Anjos – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Raquel Salcedo Gomes – UFRGS, Tramandaí, Rio Grande do Sul, Brasil
Reginaldo Fernando Carneiro – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Ana Maria Saul – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – São Paulo, São Paulo, Brasil
Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas (FCC) – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Cipriano Luckesi – Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Universidade do Estado da Bahia (Uneb) – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jacira Helena do Valle Pereira Assis – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Maria Clara Di Pierro – Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, São Paulo, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Universidade Federal do Amazonas (Ufam) – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco, Brasil

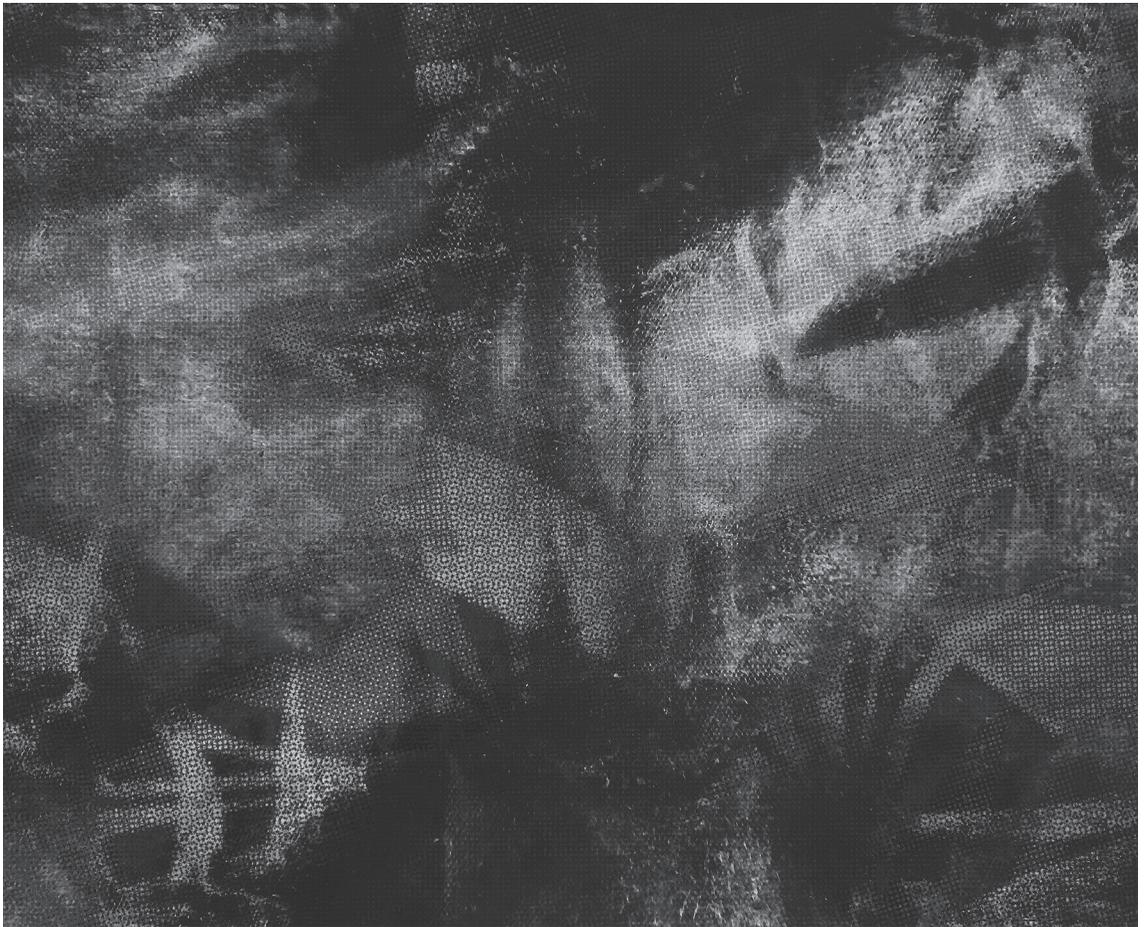
Internacional:

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

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 103 número 263 jan./abr.2022

RBEP

p-ISSN 0034-7183
e-ISSN 2176-6681



DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES
Priscila Pereira Santos – priscila.santos@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etiene Lima de Souza – clara.souza@inep.gov.br
Louise Moraes – louise.moraes@inep.gov.br
Roberto Ternes Arrial – roberto.arrial@inep.gov.br
Sílvia Cordeiro Araújo – silvia.araujo@inep.gov.br
Tânia Maria Castro – tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:
Aline Ferreira de Souza
Andréa Alcântara
Jair Santana Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Ricardo Cezar Blezer
Soledad Del Carmen Diaz Courbis
Stephanie Sales Rodrigues Nonato
Thaiza Carvalho

REVISÃO E TRADUÇÃO

Espanhol:
Jessyka Vásquez

Inglês:
Emanuely Dias Monteiro Guimarães
Walkiria de Moraes

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Lilian dos Santos Lopes
Lívia Rodrigues Batista
Nathany Brito Rodrigues
Raphael Vinícius da Costa

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

CAPA

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Erika Janaina de Oliveira Saraiva Santos
Raphael C. Freitas

EDITORIA | 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) 2022-3077, 2022-3078 – editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

TIRAGEM: 850 exemplares

INDEXADA EM:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Directory of Open Access Journal (DOAJ)
Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)
Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)
E-Revistas
Hispanic American Periodicals Index (HAPI)
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)
Scientific Electronic Library Online (SciELO)
Qualis/Capes: Educação – A2
Ensino – A1

Publicada *online* em abril de 2022

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

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 abr. 1980 a abr. 1983.
Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,
n. 140, set. 1976.
Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>
ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (*online*)

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

Editorial

- Inep: 85 anos de contribuições à sociedade brasileira* 11
Bernadete A. Gatti

Seção Comemorativa Inep 85 Anos

- O processo de institucionalização da pesquisa educacional
no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:
argumentos, debates e iniciativas* 17
Aline de Carvalho Moura
Siomara Moreira Vieira Borba

- Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias
da informação e comunicação nos resultados do Enem* 37
Claudio Gomes
Adriana Backx Noronha Viana

- A "forma diferente de abordagem" do Enade 2017: análise e
discussão a partir da percepção de estudantes concluintes
de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo* 61
Claudia Pereira do Carmo Murta
Jacir Silvio Sanson Junior

<i>O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950</i>	87
Juarez José Tuchinski dos Anjos	

Estudos

<i>Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica</i>	95
Heitor Lopes Negreiros	
Amarílio Ferreira Neto	
Wagner dos Santos	

<i>Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo –1995-2018</i>	117
Márcia Aparecida Jacomini	
Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella	
Felipe Alencar	
Sergio Stoco	

<i>Diretrizes norteadoras para uma avaliação da práxis docente</i>	138
Alanna Oliveira Pereira Carvalho	
Ana Paula de Medeiros Ribeiro	

<i>A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco</i>	160
Adair de Aguiar Neitzel	
Cleide Jussara Müller Pareja	
Amanda Demétrio dos Santos	

<i>Pedagogia freireana e neurociência educacional: um diálogo possível</i>	181
Jorge Alejandro Santos	
Maria Julia Hermida	

<i>Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos</i>	201
Renato Marcondes	
Silvio Luiz Rutz da Silva	

Relatos de Experiência

<i>Artesanato como ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas</i>	221
Catia Helena de Almeida Lima Massari	
Maria Angélica Miglino	

Diretrizes para Autores	241
--------------------------------------	-----

Editorial

Inep: 85 years of contributions to Brazilian society 11
Bernadete A. Gatti

Inep 85 years Commemorative Section

The institutionalization process of educational research in Brazil from the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: arguments, debates and initiatives 17
Aline de Carvalho Moura
Siomara Moreira Vieira Borba

Exploring the availability of information and communication technologies effects on Enem results..... 37
Cláudio Gomes
Adriana Backx Noronha Viana

The "different approach" of Enade 2017: analysis and discussion from the perception of near-graduating students of Philosophy at the Federal University of Espírito Santo 61
Claudia Murta
Jacir Silvio Sanson Junior

<i>Inep and the planning of Brasília's public education system in the 1950s</i>	87
Juarez José Tuchinski dos Anjos	

Studies

<i>Subjects in the Management Team of the Ministry of Education (1995-2002): formative trajectories and academic production</i>	95
---	----

Heitor Negreiros

Amarílio Ferreira Neto

Wagner Santos

<i>(Non)democratic management in the São Paulo state educational policy – 1995-2018</i>	117
---	-----

Márcia Aparecida Jacomini

Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella

Felipe Alencar

Sergio Stoco

<i>Guidelines for an assessment of teaching praxis</i>	138
--	-----

Alanna Oliveira Pereira Carvalho

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

<i>The future Language and Literature teacher's initial training: focusing on reading mediation</i>	160
---	-----

Adair Aguiar Neitzel

Cleide Jussara Muller Pareja

Amanda Demétrio dos Santos

<i>Freirean pedagogy and educational neurosciences: a possible dialogue</i>	181
--	-----

Jorge Alejandro Santos

Maria Julia Hermida

<i>Jean Piaget in higher education? The use of Piagetian operative activities in the last 50 years</i>	201
--	-----

Renato Marcondes

Silvio Luiz Rutz da Silva

Experience Reports

<i>Handicraft as a complementary tool for the teaching-learning of Morphological Sciences</i>	221
---	-----

Catia Helena de Almeida Lima Massari

Maria Angélica Miglino

Instructions for Authors	241
---------------------------------------	-----

Editorial

- Inep: 85 años de contribuciones a la sociedad brasileña.....* 11
Bernadete A. Gatti

Sección Conmemorativa 85 años Inep

- El proceso de institucionalización de la investigación educativa
en Brasil desde la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:
argumentos, debates e iniciativas.....* 17

Aline de Carvalho Moura
Siomara Moreira Vieira Borba

- Explorando los efectos de la disponibilidad de las tecnologías
de la información y comunicación en los resultados del Enem.....* 37

Claudio Gomes
Adriana Backx Noronha Viana

- La "forma diferente de enfoque" del Enade 2017: análisis y discusión
a partir de la percepción de los estudiantes que están concluyendo
la carrera de Filosofía de la Universidad Federal de Espírito Santo* 61

Claudia Pereira do Carmo Murta
Jacir Silvio Sanson Junior

<i>El Inep y la planificación del sistema educativo público de Brasilia en la década de 1950</i>	87
Juarez José Tuchinski dos Anjos	

Estudios

<i>Sujetos del equipo directivo del Ministerio de Educación (1995-2002): trayectorias formativas y producción académica</i>	95
Heitor Lopes Negreiros	
Amarílio Ferreira Neto	
Wagner dos Santos	

<i>Gestión (no)democrática en la política educativa del estado de São Paulo – 1995-2018</i>	117
Márcia Aparecida Jacomini	
Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella	
Felipe Alencar	
Sergio Stoco	

<i>Directrices orientadoras para una evaluación de la praxis docente</i>	138
Alanna Oliveira Pereira Carvalho	
Ana Paula de Medeiros Ribeiro	

<i>La formación inicial del (la) futuro(a) profesor(a) de Letras: la mediación de lectura en foco</i>	160
Adair de Aguiar Neitzel	
Cleide Jussara Müller Pareja	
Amanda Demétrio dos Santos	

<i>Pedagogía freireana y neurociencia educativa: un diálogo posible</i>	181
Jorge Alejandro Santos	
Maria Julia Hermida	

<i>¿Jean Piaget en la educación superior? El uso de las actividades operatorias piagetianas en los últimos 50 años</i>	201
Renato Marcondes	
Silvio Luiz Rutz da Silva	

Relatos de Experiencia

<i>Artesanía como herramienta complementaria a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Morfológicas</i>	221
Catia Helena de Almeida Lima Massari	
Maria Angélica Miglino	

Directrices para Autores	241
---------------------------------------	------------

Inep: 85 anos de contribuições à sociedade brasileira

Bernardete A. Gatti*

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.5335>

Este número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP abre a série de publicações que se seguirão em comemoração aos 85 anos de existência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Analisam-se, nos artigos selecionados para este número, temas variados relativos ao espectro de atuação do Instituto, abrindo possibilidades para reflexões e contrapontos.

A memória institucional é fator que sustenta seu sentido próprio e seu sentido social, por isso, embora já devidamente documentada, relembro inicialmente as raízes que permitiram ao Inep constituir seu arcabouço como instituição que reflete sobre a educação com base em conhecimentos. Mesmo variando em seu perfil no decorrer e em decorrência de conjunturas histórico-sociais, e hoje sendo prevalentemente uma agência de avaliação, nunca deixou de disseminar análises sobre variados aspectos relevantes à educação em geral e aos processos educacionais.

Nos anos 1920/30, movimentos de renovação social agitaram a vida cultural no Brasil e novos horizontes foram buscados nas artes e nas ciências. A consolidação de algumas universidades, nas quais as ciências começavam a florescer no Brasil, coloca no cenário nacional intelectuais profundamente interessados nos destinos de nossa Nação, que tomava corpo com sua territorialidade expandida, sua população crescente, a industrialização despontando, começando a alterar as relações sociais e de trabalho vigentes, bem como as perspectivas culturais e educacionais.

* Pesquisadora colaboradora da Fundação Carlos Chagas (FCC). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <gattibe@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9297-726X>>.

A demanda da população por educação formal se apresenta e, apesar das lutas por meios diversos, ante a lentidão de resposta governamental a essa necessidade, 26 intelectuais preocupados com a educação do povo brasileiro se movimentam e, a partir de análises das condições necessárias à educação e ao desenvolvimento do País, produzem o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Lançado em 1932, assumido como um instrumento de ação política, reivindicava a expansão da escola pública, qualificada por pedagogias renovadas, e a formação superior para os professores, entre outros aspectos. Entre os que assinavam o documento, e tentaram conseguir a concretização de seus propósitos, estavam grandes expressões da cultura nacional, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Noemy da Silveira, Cecília Meireles, Paschoal Lemme, Sampaio Dória, Frota Pessoa, Almeida Júnior, entre outros. Brandão (1999) sinaliza que a intelectualidade via na educação o único meio de incorporar a população brasileira no processo de construção do País, bem como de construção do espírito de cidadania com base na cultura e na ciência. Pouco se obteve à época, em razão dos interesses predominantes e da estreiteza de visão dos políticos brasileiros daquele período.

Dois dos signatários desse documento, não por acaso, seriam, no futuro, diretores do hoje Inep, que abriga a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP. Lourenço Filho foi o primeiro diretor-geral desse Instituto, que iniciou seus trabalhos em 1938 e se denominava Instituto Nacional de Pedagogia. Lourenço Filho permaneceu na função de seu dirigente até 1946. Ali instalou uma seção de psicologia aplicada para o desenvolvimento de pesquisas psicopedagógicas. A influência do pensamento de Dewey e outros estudiosos da aprendizagem humana se fez presente. Havia constante preocupação com a formação de professores, expressão de perspectivas de seu diretor-geral. O Inep estendeu, então, suas ações, com a organização de estágios e cursos de aperfeiçoamento para professores de Psicologia e coordenadores de serviços educacionais. Lourenço Filho foi homem de grande cultura geral e psicopedagógica, e, entre tantas ações docentes e produções educacionais em que se envolveu, destaque sua preocupação constante com o processo de alfabetização das crianças. Publicou, em 1928, a *Cartilha do Povo*; nos anos 50, a cartilha *Upa! Cavalinho*, deixando uma coleção composta por essa cartilha e seis livros para a formação de escritores e leitores: a *Série de Leitura Graduada Pedrinho*. Suas preocupações também se voltaram para as zonas rurais, e, em 1948, implementou a Campanha Nacional de Educação Rural. Foi alvo de críticas acirradas por ter integrado o governo no período da ditadura de Getúlio Vargas, período do chamado Estado Novo.

Anísio Teixeira assumirá a direção do Instituto em 1952, em auspicioso momento de uma retomada da democracia no Brasil. Permaneceu nessa função até 1964, quando, com o advento do governo militar, foi afastado e aposentado compulsoriamente. Em 2001, seu nome se incorporou na denominação do Instituto, em homenagem a todo o seu percurso em prol da educação pública e à sua ação renovadora nesse órgão, especialmente na ênfase dos trabalhos de pesquisa e na formação de pesquisadores em

educação. Foi um grande batalhador pela escola pública para todos, uma escola laica e com qualidade, em que a formação integral do educando era a meta. Na direção do Inep, destaco a realização das Campanhas: Inquérito e Levantamento do Ensino Médio; e Livro Didático e Manuais de Ensino. A realização mais importante em sua gestão, no entanto, foi a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais de Pesquisa em Educação em Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, vinculados ao Inep. A pesquisa educacional era rarefeita à época e esses centros aglutinaram estudiosos, tiveram a contribuição de pesquisadores internacionais, muitos dos quais latino-americanos, e deram vida a pesquisas, publicações importantes e cursos, não só sobre metodologias de investigação científica, mas também sobre teorias pedagógicas e política educacional. Foram o germe que frutificou depois nas universidades e nos programas de pós-graduação.

Tive a oportunidade de vivenciar por dentro o universo desta revista participando, de 2008 a 2013, da sua Editoria Científica. Nesse período, buscou-se consolidar sua vocação científica colocando-a no sistema SciELO. O número 234, de 2012, comemorou os 75 anos do Inep, com artigos de proeminentes pesquisadores que perscrutaram aspectos de sua contribuição científico-social, analisando seus percursos, os avatares e os entusiasmos dos tempos que atravessou. Lembro aqui dois desses artigos que demarcam horizontes. Dermeval Saviani, no estudo "O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep", apresenta uma aguçada análise de aspectos marcantes da trajetória do Inep, arrolando suas produções e comentando aspectos educacionais, epistêmicos, metodológicos e políticos que marcaram a existência do Instituto, abordando em tópico específico a trajetória da RBEP desde 1944, quando de seu primeiro número. Lembra que a revista foi lançada como um órgão oficial das pesquisas do Ministério da Educação. Detalha e caracteriza as produções publicadas até o primeiro número de 2012, "mostrando a passagem de seu perfil original de órgão oficial do Ministério da Educação (MEC) para a condição de revista organizada segundo o padrão corrente dos periódicos científicos" (Saviani, 2012, p. 291). Na conclusão de seu texto, faz observações levantando problemas quanto ao domínio, cada vez maior, das avaliações estruturadas e uniformes e seus números em detrimento de análises multifacetadas com base em pesquisas de profundidade, por exemplo, como anteriormente se propôs, e não se realizou, no *Programa Diagnóstico do Setor Educação*, projeto do Inep proposto em 1990. Expressou, então: "... oxalá esse Instituto venha a se inspirar em seu patrono e restabeleça a perspectiva original que o configurou como uma agência de pesquisas pedagógicas voltada para o conhecimento preciso dos problemas educacionais do País, tendo em vista o encaminhamento adequado de sua solução" (Saviani, 2012, p. 317). Outro artigo desse número, de autoria de Silke Weber, traz uma análise das questões abordadas nos artigos publicados na RBEP entre 1997 e 2011 sobre políticas educacionais, mostrando as diferentes ênfases em perspectivas havidas, discutindo os embates acerca dos sentidos que se apresentavam sobre "qualidade educacional", bem como o debate sobre

a relação entre Estado e educação, e os problemas das interpretações de dados educacionais. Ao concluir a análise dos artigos, diz: “A tônica que parece perpassar o conjunto dos textos examinados é de que as políticas educacionais estabelecidas nas diferentes esferas de governo, de caráter reformador ou não, mesclam demandas de contextos determinados com as linhas gerais do debate internacional a respeito da educação. Em todo caso, é admitido tratar-se de processo de longa duração cujas tensões e contradições, que envolvem relações de poder e conflitos, são passíveis de ser ressignificadas pelos diversos atores envolvidos” (Weber, 2012, p. 347).

Os textos dos artigos do número comemorativo dos 75 anos do Inep, que analisam as produções publicadas mais especialmente nas duas décadas anteriores, ainda ressoam no presente pelas suas contribuições e pela sua atualidade, tendo o potencial de nos despertar para compreensões relativas a situações histórico-político-epistêmicas, para problemas e para possíveis caminhos na lida educacional. Weber (2012, p. 348) assim se expressa sobre os artigos estudados: “... têm como premissa a educação como direito social básico ao compartilhamento de conhecimentos, cultura, arte, tecnologia produzidos pela humanidade ao longo de sua história, e a escola, como instância de formação e exercício de cidadania. Nessa perspectiva, caberia às políticas educacionais dar materialidade a tal direito, apresentando-se, por conseguinte, o estudo crítico de seu processo feito pela comunidade acadêmica, expressão do compromisso com a consolidação de valores democráticos calcados na justiça e na ética.” Um chamamento ao futuro que cabe ainda hoje. Educação se faz em tempos largos, não há imediatismo na formação do humano. Assim, a contribuição e influência de estudos e pesquisas também se faz em tempos largos, por mediações diversas, por reinterpretções territorializadas.

Para a comemoração dos 85 anos do Inep, adotou-se outro caminho: selecionar, por meio de pareceres, artigos que utilizaram informações produzidas pelo Inep, em atendimento à chamada pública efetivada em 2021; e, também, resgatar textos já publicados na RBEP que evidenciam a atuação do Inep em outros momentos da história. Ambas as estratégias viabilizaram a composição da *Seção Comemorativa*, que estará presente nas três edições da RBEP este ano. Nesta edição, especificamente, a *Seção Comemorativa* apresenta três estudos inéditos, o primeiro aborda a RBEP e o processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil e os dois seguintes contribuem com questões ligadas às avaliações nacionais (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade; Exame Nacional do Ensino Médio – Enem). Na sequência, é exibido um documento histórico, em segunda edição, que rememora uma ação do Inep em 1959: o planejamento do sistema de ensino do Distrito Federal.

Além dessa *Seção Comemorativa*, fazem parte deste número sete trabalhos que propiciam reflexões acerca das trajetórias formativas, da vida acadêmica de dirigentes do Ministério da Educação e da cultura político-educacional, adentrando em aspectos da formação de professores, de posições pedagógicas freirianas, da neurociência e piagetianas. Espera-se que esse conjunto de produções, e as ideias trazidas à luz, provoque diálogos,

debates, constitua memória e alavanque o aperfeiçoamento de ações nas políticas públicas.

Referências

AZEVEDO, Fernando et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRANDÃO, Zaia. *A inteligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: CDAPH-IFAN/EDUSF, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012.

WEBER, Silke. A Rbep e as políticas educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 323-352, maio/ago. 2012.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas

Aline de Carvalho Moura^{I,II}
Siomara Moreira Vieira Borba^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4815>

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa empírica e bibliográfica com base na análise dos artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), tendo como objetivo identificar e apresentar a forma como a produção científica foi considerando suas relações com a política de desenvolvimento científico no Brasil, no decênio de 1950. Nesse sentido, apresenta-se como questão central: quais foram as temáticas mais abordadas nas pesquisas publicadas no decênio de 1950 e sua relação com as políticas de desenvolvimento da época? Considerando o problema e o objetivo dessa pesquisa, o caminho empreendido deu-se pela leitura e análise dos 194 artigos publicados no período de 1950-1959, na RBEP, elaborando-se a partir das temáticas mais publicadas na revista, uma análise sobre a relação entre os primeiros passos do processo de institucionalização da pesquisa no Brasil e o que se disseminava como conhecimento no campo da educação. Como resultados, foram elaborados gráficos e tabelas que demonstram uma profunda articulação entre o que vinha sendo produzido e disseminado como conhecimento no campo da educação e os interesses sócio-político-econômicos do Estado no processo de desenvolvimento no país.

Palavras-chave: institucionalização; pesquisa educacional; RBEP.

^I Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <licacmoura@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-6186-605X>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <siomaraborba@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4441-5868>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Abstract

The institutionalization process of educational research in Brazil from the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: arguments, debates and initiatives

This article presents an empirical and bibliographic research based on the analysis of the articles published by the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), aiming to identify and present the way scientific production has been considering its relations with the scientific development policy in Brazil, in the 1950s. In this sense, it presents itself as a central question: what were the themes most addressed in the research published in the 1950s and their relationship with the development policies of the time? Considering the problem and the objective of this research, the path taken was through the reading and analysis of the 194 articles published in the period 1950-1959, in RBEP, elaborating from the themes most published in the magazine, an analysis on the relationship between the first steps of the research institutionalization process in Brazil and what was spreading as knowledge in the field of education. As a result, graphs and tables were drawn up that demonstrate a deep articulation between what was being produced and disseminated as knowledge in the field of education and the socio-political-economic interests of the State in the development process of the country.

Keywords: educational research; institutionalization; RBEP.

Resumen

El proceso de institucionalización de la investigación educativa en Brasil desde la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas

Este artículo presenta una investigación empírica y bibliográfica basada en el análisis de los artículos publicados por la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), con el objetivo de identificar y presentar la forma en que la producción científica ha estado considerando sus relaciones con la política de desarrollo científico en Brasil, en la década de 1950. En este sentido, se presenta como una pregunta central: ¿Cuáles fueron los temas más abordados en la investigación publicada en la década de 1950 y su relación con las políticas de desarrollo de la época? Considerando la problemática y el objetivo de esta investigación, el camino recorrido fue a través de la lectura y análisis de los 194 artículos publicados en el período de 1950-1959, en RBEP, elaborando, a partir de los temas más publicados en la revista, un análisis sobre la relación entre los primeros pasos del proceso de institucionalización de la investigación en Brasil y lo que se estaba difundiendo como conocimiento en el campo de la educación. Como resultado, se elaboraron gráficos y tablas que demuestran una profunda articulación entre lo que se estaba produciendo

y difundiendo como conocimiento en el campo de la educación y los intereses socio-político-económicos del Estado en el proceso de desarrollo del país.

Palabras clave: institucionalización; investigación educativa; RBEP.

Introdução

Este artigo é um recorte de pesquisa de doutoramento finalizada que trata do processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil. Essa pesquisa de doutoramento é fruto de uma pesquisa maior, desenvolvida com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), que discute o processo de investigação em educação, suas questões teórico-metodológicas e processos institucionais.

O entendimento da produção intelectual sobre algum tema em determinado contexto histórico revela a necessidade de compreensão das estruturas iniciais que auxiliaram ou dirigiram o processo de construção de argumentos, debates e iniciativas sobre um campo de conhecimento. Nesse sentido, este artigo, com base na análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), tem como objetivo identificar e apresentar a forma como a produção científica no campo da educação foi desenvolvida a partir das relações com a política de desenvolvimento científico no Brasil, no decênio de 1950.

Para nortear esse trabalho foi levantada uma problemática que, de forma direta e/ou indireta, pareceu direcionar a pesquisa aqui apresentada, no intuito de compreender a relação do que se produzia como conhecimento científico e as intencionalidades ou funcionalidades do conhecimento científico em prol dos objetivos maiores do sistema, onde o conhecimento passou a fazer parte de uma espécie de indústria fomentada pelo anseio de modernização do Estado.

Partindo da hipótese de uma vinculação entre o conhecimento científico e os interesses sócio-político-econômico-institucionais do Estado, no período em questão, este artigo apresenta as temáticas mais abordadas nas pesquisas publicadas no decênio de 1950 e sua relação com as políticas de desenvolvimento da época, bem como suas articulações no processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil.

Apontamentos metodológicos da pesquisa

Considerando o problema e o objetivo desta pesquisa, optamos por uma investigação empírica e bibliográfica onde trabalhou-se, principalmente, com base nos artigos publicados no periódico RBEP. A base de análise constituiu-se a partir de todos os artigos publicados na RBEP, no decênio de 1950, ou seja, 1950-1959, sendo este o material empírico a ser analisado.

A escolha do periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos para essa pesquisa está fundada em sua natureza de periódico especializado que

constitui uma fonte privilegiada para o estudo e a pesquisa de inúmeras questões sobre a educação. Apresenta uma constância de publicação desde sua criação, em 1944, até os dias atuais e tem importância reconhecida como periódico, em especial, no período estudado, 1950-1959. Nessa perspectiva, tornou-se fonte principal dessa pesquisa, uma vez que disponibilizou artigos e documentos que registraram as questões mais abordadas nas pesquisas publicadas na década de 1950.

O trabalho com periódicos deve considerar o processo de escolha do recorte sobre um determinado objeto e a opção e utilização de alguns autores, em detrimento de outros, que contribuam para uma melhor discussão sobre o tema abordado para a pesquisa que se apresenta. Por isso, foi necessário fazer um levantamento inicial com a finalidade de um reconhecimento de nossa fonte principal, ou seja, a RBEP na década de 1950, para estabelecer um caminho de leitura dentro de um total de 194 artigos publicados, distribuídos em 20 volumes, 39 números, mais 2 catálogos publicados nos anos de 1952 e 1959, que traziam um demonstrativo sobre as publicações dos anos anteriores.

Metodologicamente, após o levantamento dos títulos e materiais publicados, foram lidos todos os artigos da RBEP, publicados de 1950 a 1959, que na época se encontravam na seção Idéias e debates da Revista. A busca pelo material publicado nos anos de 1950 a 1959 foi realizada nas seguintes bibliotecas: Biblioteca do Centro de Educação e Humanidades (CEH)/A Comunicação Social, Educação, Nutrição e Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, na parte de periódicos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), campus Praia Vermelha e na Biblioteca Central do Gragoatá, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Após a leitura de todo material, cada um dos artigos foi resumido, uma vez que, à época, não era exigida, para publicação de um artigo, a apresentação de um resumo. Após a preparação dos resumos, foram identificadas as temáticas articuladas, de alguma forma, com o processo de institucionalização que vinha se edificando, principalmente, a partir da inauguração do Instituto Nacional de Pedagogia (Inep) que, atualmente, conhecemos como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, instituto responsável pela criação do periódico RBEP e, posteriormente, pela inauguração de outros órgãos importantes para o processo de institucionalização da pesquisa em educação.

A escolha do decênio de 1950, como recorte dessa pesquisa, é justificada pela importância institucional desse período, devido a criação de órgãos importantes para o processo de institucionalização da pesquisa científica no Brasil.

Para implementar, organizar e consolidar as atividades de pesquisa foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 17 de abril de 1951, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 11 de julho do mesmo ano. Essas iniciativas significaram um passo decisivo para o estabelecimento de um sistema institucional voltado para o desenvolvimento

científico e tecnológico no país (Brasil, 2016). Segundo Martins (2003), a criação do CNPq e da Capes foi um divisor de águas no processo de institucionalização da pesquisa no Brasil.

Outro fator importante para a escolha deste recorte temporal foi a nova ênfase do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ou seja, investigações aplicadas, estudando obstáculos e resultados efetivos das políticas educacionais da época. No ano de 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do Inep, dando maior atenção às questões da pesquisa. Com o objetivo de estabelecer centros de pesquisa como uma forma de fundar bases científicas para a reconstrução educacional do Brasil, Anísio Teixeira decidiu pela criação de centros de pesquisas em algumas regiões do país (Brasil, 2016).

Outro ponto que explica a decisão de pesquisar o período 1950-1959 foi a criação do Centro de Documentação Pedagógica (CDP), em 1953. Segundo Rothen (2005), apesar de Anísio Teixeira não ter fundado o Inep, ele refunda o Inep com a criação do CDP, que tinha a função de “integrar a atividade de pesquisa e de documentação, facilitando a sistematização dos trabalhos e a posterior divulgação de seus resultados” (Rothen, 2005, p.196).

Além disso, considerando a preocupação com a pesquisa, outro aspecto que contribuiu para a escolha desse recorte foi a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) pelo Decreto nº 38.460, em dezembro de 1955, pouco antes da posse de Juscelino Kubitschek como novo presidente da República. O CBPE, com sede no Rio de Janeiro, tinha o objetivo de buscar o fortalecimento da pesquisa e descentralizar as ações do Instituto (Rothen, 2005). Juntamente com o CBPE, foram fundados os Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs), nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Salvador e Porto Alegre.

O período abordado por este trabalho foi marcado por grande desenvolvimento econômico-político-social no país, que constituiu um pano de fundo importante para o entendimento e a contextualização do momento de criação tanto da Capes, quanto do CNPq, do CBPE e dos CRPEs.

Após justificar o material empírico investigado, ou seja, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o recorte temporal articulado aos processos econômico-político-sociais da sociedade brasileira referentes ao decênio de 1950 e as condições metodológicas do desenvolvimento desta pesquisa, partiremos para o debate específico sobre a importância da pesquisa educacional no cenário desenvolvimentista do Brasil de 1950-1959, e sobre as temáticas mais abordadas e suas vinculações com o contexto da sociedade, naquele momento.

A pesquisa educacional na RBEP na década de 1950

O objetivo deste tópico é apresentar a RBEP como periódico institucional que carrega um viés político-institucional desde sua criação em 1944. Falar sobre a pesquisa educacional na RBEP significa, neste momento, falar sobre a própria Revista, que em sua concepção mais geral traz a temática

educacional em todas as suas nuances, apresentando a complexidade e vastidão do campo da educação no Brasil e em outros países.

Publicada há mais de 75 anos, a RBEP, editada pelo Inep, possui nota máxima no Qualis Periódicos Capes no quadriênio 2013-2016, tendo qualificação A1 na área 'Ensino' e A2 em 'Educação'. A revista científica figurava como publicação B1 desde 2010. Segundo dados da pesquisa apresentada pelo Inep, a elevação do padrão de qualidade da Revista é resultado de uma série de ações da Diretoria de Estudos Educacionais (Direde) do Inep nos últimos anos, como investimento na capacitação da equipe, maior captação de artigos internacionais, indexação em bases de dados nacionais e internacionais, participação da equipe em eventos na área da Educação e a migração para uma versão mais atualizada do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer) (Brasil, 2017).

Mas, nem sempre foi assim, até porque, no decênio de 1950, não tinha avaliação, nem Qualis, nem indexação, nem Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas. O que existia eram estudiosos, intelectuais e pesquisadores que investigavam a área da educação e publicavam os mais variados temas de pesquisa que circulavam por inúmeros Seminários, Conferências, Palestras dentre outros eventos na área da educação, a fim de identificar, publicar, discutir e muitas vezes criticar o sistema educacional.

A RBEP na década de 1950 procurava ser um espelho da situação do sistema educacional frente à realidade brasileira, pois tentava traduzir as várias vertentes de pensamento que circulavam na sociedade, trazendo também, um grande contingente de estudos estrangeiros, no intuito de não só apresentar a forma de organização da educação em outros países, mas também com um propósito de analisar as boas iniciativas estrangeiras, a fim de pensar novas perspectivas para a educação no Brasil.

Muitos educadores e importantes intelectuais das mais diversificadas concepções de pensamento deixaram suas marcas na RBEP ao longo de sua história. Mas, na década de 1950, com toda a efervescência política, econômica, social e cultural, a RBEP publicou trabalhos de educadores envolvidos, política e intelectualmente, com o debate sobre a educação brasileira, os quais, até hoje, são referências para se pensar e discutir o campo da educação, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros. Muitos foram os documentos impressos e eventos que foram transcritos e registrados, naquela década.

Nesse trabalho, a RBEP é apresentada como fonte privilegiada de estudo e pesquisa, pois através das temáticas que eram publicadas à época e dos autores que assinavam essas publicações, pode-se perceber o seu importante papel na história da educação brasileira, uma vez que através de suas publicações, foi capaz de citar, indicar, revelar e registrar inúmeras perspectivas sobre a qualidade do ensino, a forma de estruturação e planejamento da educação e, ainda, pensar em políticas educacionais na década de 1950. Segundo Braghini (2005, p. 5), a RBEP:

É, pois, uma fonte privilegiada de estudo, porque em suas páginas conflui um universo selecionado de pensadores, intelectuais, modelos pedagógicos, discussões históricas, leis, análises e críticas sobre as

leis, histórico de acontecimentos e fatos relevantes para o cenário educacional. As análises que envolvem a conjuntura do momento da escrita são profundas, amplamente debatidas pelos articuladores, pesquisadores e convidados da RBEP.

Ainda para Braghini (2005), a RBEP, desde sua origem, tinha o objetivo de ser órgão de divulgação dos princípios fundamentais e mais modernos da educação, no intuito de desenvolver uma consciência pública esclarecida, onde a finalidade era explicar para o público leitor como funcionavam e deveriam ser aplicados os princípios educacionais: "Ela propunha, a uma "consciência esclarecida", os métodos mais modernos, que ela mesma divulgava" (Braghini, 2005, p. 17).

As publicações da RBEP não tinham como objetivo, somente, divulgar as produções pesquisadas por órgãos governamentais que estabeleciam diretrizes para a educação, mas atuavam como um registro das bases do governo feitos pelos indivíduos que se articulavam para que fossem estabelecidas diretrizes governamentais. Tratava-se de:

Um registro humano, não de normas pré-estabelecidas por um Estado superior que ditava as regras, mas de um grupo que recebia aval do Estado, sua chancela, para que ali fosse produzido o conhecimento e as ordenações em nome dele, para finalmente chegar às páginas da RBEP como um bem público, modelar, a ser publicado. Os colaboradores da RBEP, por este motivo, não eram meros divulgadores, justificadores de idealizações do campo administrativo ou legislativo. Os diretores-gerais e os tecnocratas não estavam ali, simplesmente, para representar um enredo já acabado. O trabalho deles era, exatamente, fazer do governo uma instituição funcional. Na verdade, como intelectuais e técnicos, esses colaboradores foram os articuladores de uma política educacional na medida em que eram colocados estrategicamente em postos de trabalho ligados às direções e atuando para o funcionamento das entidades voltadas para a pesquisa, de modo que o levantamento de dados e a posição de um ideal de país ligavam-se aos acontecimentos do país (Braghini, 2005, p. 25).

A RBEP, enquanto periódico institucional, não só acompanhou as transformações da educação brasileira, mas também desempenhou um papel disseminador de uma ideologia própria para o período 1950-1959. O que fica para pensar, em relação às articulações e desarticulações que giravam em torno da RBEP, é: qual o conhecimento que se dispunha divulgar? Quais as temáticas abordadas nas publicações no decênio de 1950?

A fim de responder a estas perguntas, foi realizada uma leitura de todos os artigos publicados no período de 1950-1959, num total de 194 artigos, onde se pôde apontar as temáticas que estavam sendo abordadas. A partir dessa leitura, foram elaborados resumos¹ de cada um destes artigos, com o objetivo de apresentá-los, mesmo de forma sucinta e auxiliar em pesquisas futuras sobre o tema, pois através dos resumos pode-se ter uma noção do que estava sendo estudado e pesquisado em cada um dos artigos. No que diz respeito aos resumos, cabe alguns apontamentos sobre a forma como foram feitos, e para isso, cabe apresentar alguns traços da RBEP referentes ao período de estudo.

Quanto às normas de publicação, à época, não foi encontrada uma formatação definida para os artigos. Assim, eram publicados artigos de

¹ Os resumos referentes aos 194 artigos publicados encontram-se no anexo 2 na tese de doutoramento intitulada, "O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: argumentos, debates e iniciativas.

duas páginas, de dez, vinte, trinta e de mais de sessenta páginas. Por isso, para realizar o trabalho foi preciso ler e resumir os artigos publicados na seção Idéias e debates, no período 1950-1959.

Da mesma forma, como não existiam indicações de formatação dos artigos naquele período, também não havia resumo ou palavras-chave que pudessem identificar as temáticas abordadas, apenas título, texto e algumas notas de referência, pois referências bibliográficas, até 1952, no número 46 da Revista, também não eram exigidas. Mesmo depois das primeiras indicações de aparecimento de notas de rodapé e referência bibliográfica, estas ainda não eram regras, pois apenas alguns artigos registravam esses dados.

Atualmente, para publicação de um trabalho no periódico RBEP, é indicada uma série de normas para submissão de artigos, o que não ocorria na década de 1950. Não se pôde identificar se existia alguma regra definida, pois nos editoriais da Revista não foram identificadas nenhuma informação sobre normas de publicação. Foram analisados do número 38 ao número 76 do periódico e nenhuma informação de norma para publicação foi encontrada. Em alguns números ainda era informada uma Orientação Pedagógica, quando os números eram específicos sobre algum assunto, mas de maneira geral, o sumário era apresentado no início da publicação e em seguida a seção Idéias e debates, que é o foco da análise desse trabalho.

Os autores que colaboraram com o periódico, naquele período, mostravam não só uma heterogeneidade de temas, perspectivas e olhares sobre a área da educação e o sistema educacional em seus meandros mais específicos, mas acrescentaram novas questões à forma de conceber a educação. A educação passou a ser vista como possibilidade real de transformação, dentro de um processo de socialização, o que repercutiu na ideia de uma busca científica aos parâmetros próprios da educação. Com isso, pensando mais criticamente a educação, a industrialização, a urbanização, as relações raciais e especificidades regionais, todo o processo de desenvolvimento e modernização, tudo cabia no novo conceito de educação. Nesse sentido, vimos a necessidade de apresentar as temáticas mais abordadas, no período, com o intuito de pensar as articulações entre a Revista, a produção de conhecimento, o processo de institucionalização da pesquisa e os interesses políticos, administrativos, econômicos e científicos do Estado.

Temáticas mais abordadas no periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na década de 1950

Com base na leitura dos 194 artigos publicados na RBEP, foram identificadas as temáticas educacionais recorrentes nessa publicação, no período de 1950-1959. Pode-se destacar um total de 15 temáticas. Dentre elas encontram-se, em ordem alfabética: Administração Pública; Antropologia da Educação; Biografia; Didática; Educação Rural; Estrutura e Organização Educacional; Filosofia da Educação; Financiamento da Educação; Formação

de Professores; História da Educação; Pesquisa Educacional; Planejamento Educacional; Política Educacional; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação. Abaixo, seguem tabela e gráfico com demonstrativos dessas temáticas através de números.

Tabela 1 - Temáticas educacionais publicadas na RBEP na década de 1950

Temática	nº artigos	%
Administração Pública	5	2,58%
Antropologia da Educação	1	0,52%
Biografia	5	2,58%
Didática	15	7,73%
Educação Rural	13	6,70%
Estrutura e Organização Educacional	39	20,10%
Filosofia da Educação	26	13,40%
Financiamento da Educação	3	1,55%
Formação de Professores	6	3,09%
História da Educação	8	4,12%
Pesquisa Educacional	6	3,09%
Planejamento Educacional	5	2,58%
Política Educacional	24	12,37%
Psicologia da Educação	25	12,89%
Sociologia da Educação	13	6,70%
Total	194	100,00%

Fonte: Elaboração própria.

A partir da leitura e dos números apresentados, é possível identificar algumas preocupações que estavam presentes no debate sobre educação naquele momento: Estrutura e Organização Educacional, com 39 artigos e um percentual de 20,10%; Filosofia da Educação, com 26 artigos e um percentual de 13,40%; Psicologia da Educação com 25 artigos e um percentual de 12,89%; Política Educacional com 24 artigos e um percentual de 12,37%. Frente as novas perspectivas que cabiam à educação, era preciso primeiro perceber a forma como se estruturava, não só como área, mas como sistema e pensar sobre novas formas de organização, depois, compreendê-la como área, através de uma perspectiva filosófica, para depois se orientar buscando métodos, metodologias, técnicas para seu aprimoramento diante das necessidades da sociedade a partir de métodos e técnicas fundadas na Psicologia da Educação para, por fim, propor políticas educacionais próprias para que o ideal educacional se sobrepusesse como o melhor caminho do cenário brasileiro.

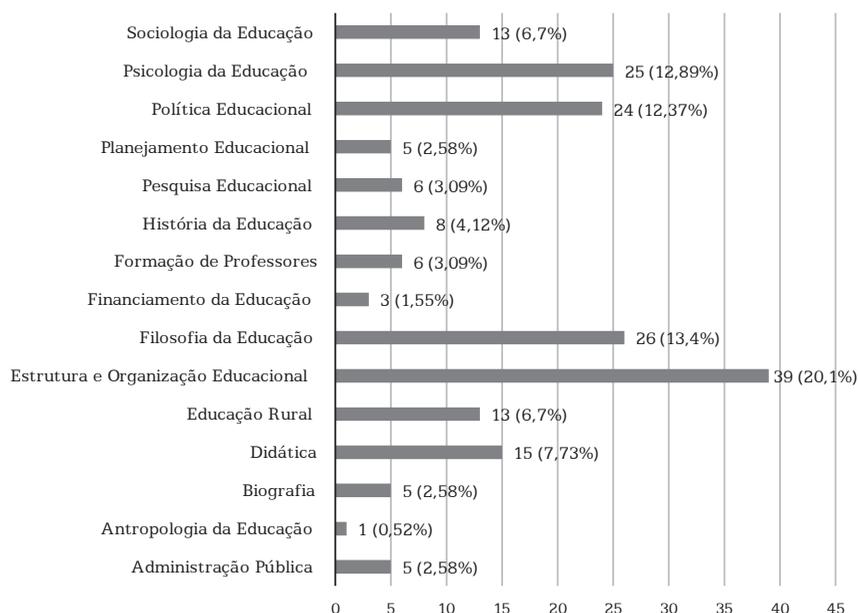


Gráfico 1 – Temáticas educacionais publicadas na RBEP na década de 1950

Fonte: Elaboração própria.

A tabela e o gráfico acima apresentam, em números, as temáticas que foram publicadas na década de 1950. Dentre elas, as diferenças quantitativas são evidentes, traduzindo as preocupações da época. Em um período no qual a estrutura e a organização educacional precisavam ser consideradas tendo em vista o desenvolvimento da sociedade brasileira, os debates e estudos evidenciavam a forma de estruturação e organização da educação considerando que a organização da educação brasileira, de uma forma ou de outra, deveria acompanhar as formas de organização da sociedade em pleno desenvolvimento.

A valorização crescente da educação aparecia de muitas maneiras nos artigos, onde se percebia sua relação cada vez mais próxima com as novas diretrizes políticas, econômicas, sociais e culturais. O argumento central girava em torno da ideia de que o crescimento econômico, por si só, de nada adiantaria sem um desenvolvimento educacional à altura.

Os artigos analisados versavam sobre temas variados, em sua maioria, dentro da nova perspectiva posta à educação. Era necessária uma visão completa e complexa da educação, e nesse sentido, tornava-se importante pesquisar as temáticas certas e mais urgentes ao processo de desenvolvimento e modernização. Com isso, vimos a necessidade de apresentar alguns apontamentos sobre cada uma dessas temáticas, que seguirá em ordem alfabética.

A Administração Pública na década de 1950 se caracterizava dentro de um período de administração para o desenvolvimento, onde as funções assumidas por ela estavam voltadas para atender as demandas

sociais. A Administração Pública destacava-se, assim, por atuar como representante do Estado na busca do bem comum em todas as instâncias da vida em sociedade. Com o predomínio da ideologia do desenvolvimento, a Administração Pública era vista como um ator central para que o desenvolvimento e a modernização pudessem se concretizar no Brasil. Logo, estudar e pesquisar essa temática caminhavam na mesma direção dos interesses maiores da nação.

Já a Antropologia da Educação, apesar do espaço reduzido a apenas 1 artigo em toda década de 1950, apresenta o nascimento da preocupação com a relação entre educação e antropologia, revelando a importância básica de um estudo de educação na análise antropológica de um povo.

As Biografias trouxeram a identificação e a apresentação de alguns nomes importantes no cenário educacional, que mereciam destaque por seus papéis e êxitos no campo educacional. Dentre os muitos nomes importantes que caberiam homenagens, receberam destaque naquele período, através de publicação na RBEP: Lourenço Filho, Roquete Pinto, Mauro Augusto Teixeira de Freitas, Afonso Celso e Vicente Rodrigues.

A área da Didática também foi discutida e analisada em diferentes trabalhos, traduzindo a preocupação com a prática de ensino em algumas disciplinas e com os objetivos de algumas áreas do conhecimento em determinados segmentos e níveis de educação.

As discussões sobre a Educação Rural fazem parte dos 10 primeiros artigos publicados naquele período, mostrando que a preocupação com a educação não se limitava mais aos grandes centros urbanos, e que a educação rural precisava ser compreendida e modificada para melhor atender as necessidades individuais e coletivas.

Estrutura e Organização Educacional foi o tema com maior número de publicações - 39 artigos. Os autores apresentavam a educação não só como área de atuação para as transformações da sociedade, mas discutiam as formas de estruturação e organização do sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis, comparando o Brasil com outros países e reconhecendo essa temática como urgente para que pudessem ser aplicadas medidas capazes de transformar a educação brasileira e assim, alcançar o ideal de desenvolvimento de uma população bem educada e preparada para produzir no momento de crescimento do país.

O tema da Filosofia da Educação considerava a condição de humanidade que faz com que a educação seja mais que um treinamento ou ajustamento acadêmico, ressaltando o potencial da educação como processo capaz de pensar o homem em todas as suas potencialidades, tanto no plano individual quanto no plano coletivo na compreensão do ser no mundo. Os artigos examinam o conceito de educação entendendo a educação como capaz de promover a libertação humana, considerando as crises na educação e suas possíveis soluções.

A discussão sobre o Financiamento da Educação abordava a importância de se investir na educação, uma vez que ela era apontada como caminho para o crescimento nacional. Além disso, os artigos pontuavam os problemas de distribuição e redistribuição de verba para educação a partir

do dinheiro que vinha do auxílio federal e das porcentagens estaduais e municipais a fim de financiar a educação do povo brasileiro.

A temática referente à Formação de Professores se embasava na crítica e, ao mesmo tempo, na preocupação com a preparação do pessoal docente para as novas exigências postas à educação em nome do avanço nacional. A todo momento se questionava, nos artigos, o preparo para o ensino. Foram publicados dois artigos que traziam os retratos da formação de professores na Europa e Estados Unidos, apresentando as reais funções do professor no sistema educacional, apontando que a formação de professores deve andar junto com os avanços da educação e da sociedade na qual está inserida.

História da Educação: Como caminhar nas pesquisas educacionais e compreender seus problemas sem analisar a História da Educação? Foram 8 artigos publicados na tentativa de desvelar o passado da educação brasileira, a fim de racionalizar a situação naquele momento, suas crises, problemas e transformações, com o intuito de promover melhoras e soluções ao quadro que se instaurava no cenário educacional.

A temática da Pesquisa Educacional fora representada em 6 artigos. Dos 6 textos sobre essa temática, 5 deles foram publicados no número 63, volume 26, em julho/setembro de 1956, cujo tema era a pesquisa educacional. Esse número continha 7 artigos, sendo um voltado às políticas educacionais e o outro voltado para a organização educacional a partir de um olhar sobre a pesquisa científica no Brasil. Desses 5 artigos, apenas 3 tinham a palavra "pesquisa educacional" no título, os outros 2 continham as palavras "pesquisa" e "educação", mas atrelados à ciência e ao planejamento.

O único dos 6 artigos publicados nesse decênio que ficou fora dessa edição foi publicado dois anos antes, no número 53, de 1954, cujo autor J. Roberto Moreira tratava da pesquisa educacional pensando o valor da ciência e os estudos educacionais. A forma como a temática da pesquisa educacional foi proposta, nos artigos de 1950-1959, demonstra a importância de um olhar diferenciado para as pesquisas educacionais em seu sentido mais crítico.

Já no que diz respeito à temática Planejamento da Educação, os artigos traçavam planos, programas e pensavam os problemas e as soluções para as questões do ensino no Brasil, identificando o planejamento, principalmente, como uma função burocrática e de controle do trabalho de outras pessoas, tanto no âmbito da organização do sistema de ensino quanto no interior das escolas, como estratégia de organização.

Os artigos referentes à Política Educacional, no período estudado, abordam as políticas educacionais no Brasil, bem como apresentam as políticas educacionais em outros países. Grande parte dos artigos publicados sobre essa temática apresenta as discussões sobre as leis vigentes ou as que, ainda, estavam sendo discutidas para virarem leis, ou seja, trazia alguns pareceres e protocolos de análises de leis. Na verdade, os artigos apresentavam algumas medidas planejadas, outras implementadas pelo governo no campo da educação, além de mostrar como as políticas educacionais tinham o poder de intervir nos processos formativos da

sociedade brasileira, naquele período. A importância em se discutir a Política Educacional reflete a necessidade de intervenção do Estado nos assuntos educacionais, a fim de que as políticas estivessem de acordo com os interesses econômicos, sociais e culturais da sociedade. Somente com uma política forte, presente e atuante no cenário educacional seria possível o crescimento do país.

A Psicologia da Educação fez parte de um grande contingente de publicações na década de 1950. Essa temática aparecia nos artigos mostrando que em toda atividade educativa, ou por parte dos alunos ou por parte dos professores, existia uma série de processos de natureza psicológica e que a compreensão desses processos é imprescindível não só para atender o ato educativo, mas para atuar nele. A Psicologia da Educação apareceu de inúmeras formas, desde os artigos que falavam sobre o desenvolvimento humano, em especial da criança e sua relação com a educação, até as técnicas e métodos mais gerais da Psicologia que buscavam descrever os processos psicológicos presentes na educação, principalmente, quando falavam das psicotécnicas vinculadas não só ao processo educativo, mas também no que se referia à orientação profissional e educacional. Todos os artigos apresentavam a Psicologia como uma área capaz de realizar técnicas e métodos capazes de melhorar a educação em prol de mudanças individuais e na sociedade.

Por fim, nos artigos referentes à Sociologia da Educação, existia a preocupação de afirmar que a educação se dá em um contexto de determinada sociedade e que esta oportuniza a compreensão e caracterização da relação entre o homem, a sociedade e seu papel enquanto indivíduo histórico desta sociedade. Além disso, os artigos expunham os processos estruturais, institucionais e organizacionais nos quais a sociedade se baseia para prover a educação dentro de uma determinada ideologia, assim como a seus indivíduos.

No que diz respeito às duas últimas temáticas a Psicologia da Educação e a Sociologia da Educação, um importante ponto precisa ser apresentado. Através da revisão de literatura e estudos e pesquisas bibliográficos empreendidos, é possível identificar, na década de 1950, a passagem de uma perspectiva psicológica para uma perspectiva sociológica nas pesquisas no campo da educação. Uma das justificativas para essa mudança foi a alteração de direção do Inep. A direção de Lourenço Filho e Murilo Braga era marcada por um viés mais psicológico. Ao assumir a direção, Anísio Teixeira imprime uma dimensão mais sociológica no debate e na pesquisa sobre a educação. Uma outra justificativa para essa mudança de perspectiva é o próprio processo de desenvolvimento da sociedade brasileira naquele período, onde se passa a pensar os sujeitos dentro de uma visão de sociedade e não só individualmente.

Com base em tudo que foi lido nas publicações da RBEP de 1950-1959, e, principalmente, pensando sobre as mudanças sociais no Brasil, os dilemas referentes ao processo de desenvolvimento e modernização que se firmaram como ideologia na década de 1950 (Fernandes, 2008) e a relação entre a educação e as transformações estruturais da sociedade brasileira

(Fernandes, 1966), são entendidas aqui como razão para a mudança de uma perspectiva psicológica para uma perspectiva sociológica, o próprio conjunto de todas as articulações entre a nova visão de educação que surgia na década de 1950 e a implementação da ideologia desenvolvimentista, naquele período.

A educação que passava a ser vista sob o olhar de promotora de mudanças radicais na sociedade pelo seu poder socializador, dentro de uma proposta de formação global para o indivíduo como ser produtivo, juntamente com as ideias de educação democrática, auxilia a mudança da percepção da sociedade em relação ao homem puro, simples e meramente psicobiológico. O homem, a partir das novas concepções de mundo que adentravam o país como um grito de liberdade e soberania, passa a ser visto não só como 'o homem', mas como homem social, político, economicamente produtivo e culturalmente capaz, que precisa caminhar de mãos dadas às transformações da sociedade.

O mundo mudava, a sociedade brasileira mudava, as instituições mudavam e os indivíduos precisavam mudar. A educação foi porta de entrada e saída para tantas transformações, além de janelas para a produção de conhecimento que passava a ser condição essencial naquele processo. A mudança de foco nas pesquisas não se deu por mera conveniência ou naturalidade, ou por simples mudança de poder na direção de determinadas instituições, mas ocorreu por necessidade. As pessoas que estudavam e pesquisavam não se podiam fazer alheias ou indiferentes aos processos de mudanças na sociedade.

A visão da pesquisa, em especial da pesquisa educacional passa a considerar essa nova sociedade, esse novo homem e esse novo momento da história dentro de uma relação de interdependência. Como afirma Silva (2002), o alargamento da concepção de educação como socialização teve repercussão direta na produção científica, não só do CBPE, mas em toda a produção da época. O fato de enxergar o Brasil como um todo, suas regiões, suas diferenças, seus problemas, sua história e suas potencialidades, promoveu não só a mudança de um viés psicológico para um viés sociológico, mas promoveu mudanças em toda a concepção de fazer ciência e pesquisa em educação.

Muitas mudanças foram publicadas na RBEP frente as mais diversificadas temáticas e frente as mais variadas interpretações da realidade e do novo contexto de sociedade que se apresentava. De forma direta ou indireta, os textos publicados na Revista entre 1950-1959 demonstram as preocupações com a educação, sua relação com as transformações da sociedade brasileira e o papel desse campo para os interesses do Estado.

Os interesses para além da educação

A relação entre o que se produzia como conhecimento e sua inserção no panorama nacional é analisada agora não do ponto de vista das suas implicações num contexto educacional propriamente dito, mas na

perspectiva do desenvolvimento nacional, isto é, o enfoque das condições de produção da pesquisa educacional para atender aos fins da educação é substituído por uma abordagem do papel da pesquisa educacional na produção para desenvolvimento social e cultural, mas, principalmente, político e econômico.

Para Fernandes (1966), a educação pode ser um fator de progresso ou um instrumento opressor, de direcionamento e/ou aprisionamento ideológico. Tudo depende do uso que a sociedade fizer dela como instrumento social e como força cultural:

A educação é verdadeiramente uma força de grande poder, mas que ela seja boa ou má depende, não das leis da aprendizagem, mas da concepção de vida ou de civilização que ela exprime" [...] a educação jamais pode ser um processo autônomo, independente de tempo e lugar, conduzido de acordo com as suas próprias leis. Tem havido tantas educações na história quantas têm sido as sociedades humanas. Ela constitui parte integrante de uma cultura ou de uma civilização, como um sistema econômico ou político. A própria maneira em que se concebe a educação, quer o seu objetivo seja escravizar, quer seja liberar a mente, é expressão da sociedade a que serve (Fernandes, 1966, p. 612).

Fernandes (2008), quando analisa o papel do Estado na organização da vida política, o que ao longo de sua reflexão acaba esbarrando nas instituições, apresenta o que ele denomina como "demora cultural" (p.101), que se caracteriza na presunção de que, quando o ritmo das mudanças das diferentes esferas culturais e institucionais não é homogêneo, acontece um desequilíbrio na integração delas entre si. A partir do momento que isso ocorre, são produzidos atritos e tensões resultantes das próprias condições de mudança: "As expectativas de comportamento antigas e as recém-formadas coexistem, inevitavelmente, durante algum tempo, criando fricções nos ajustamentos dos indivíduos às situações sociais que são por elas reguladas socialmente" (Fernandes, 2008, p. 101).

Nesse sentido, em meio às tensões que nascem nos momentos de mudanças, passam a coexistir disputas de interesses, uma vez que, como dito por Fernandes (2008), as mudanças não acontecem em todas as instancias da vida em sociedade, ao mesmo tempo. Daí resulta ou uma apatia à espera de novas mudanças que deem conta, por si só, de resolver essas tensões ou uma corrida em busca de poder para que essas tensões sejam sanadas na direção de determinados interesses.

Ainda na concepção de Fernandes (2008, p. 102), a partir daí, resultam dois caminhos a serem seguidos pelos homens públicos:

Um, que vem sendo seguido e pressupõe uma filosofia política baseada na crença no futuro e nos efeitos dos processos espontâneos da evolução da sociedade brasileira. Outro, que implica a escolha de uma ética de responsabilidade e a decisão de ampliar, onde for possível a previsão e a intervenção racional, as articulações orgânicas que devem existir entre Estado e a nação na sociedade brasileira.

No caso do Brasil, se pensarmos na década de 1950 e nos anos de seu entorno, devido às inúmeras transformações pelas quais passou a sociedade

brasileira, defender o primeiro caminho seria se isentar, de maneira cruel, em face dos problemas do país, pois as desigualdades, principalmente, sociais e culturais não só iriam aumentar como iriam influir em todo o processo de crescimento da nação, já que o Estado continuaria a exprimir mais os interesses econômicos e os ideais políticos da classe dominante, abandonando os interesses essenciais do povo.

Com isso, a opção seria o segundo caminho, ou seja, seria feita a opção pela responsabilidade em ampliar onde for possível sua intervenção, na tentativa de articular os interesses do Estado e os interesses da coletividade, a fim de alcançar os interesses da nação.

Segundo Silva (2002), nos anos de 1950, a ênfase no desenvolvimentismo abriu novas esferas de atuação para que os interesses tanto do Estado quanto do povo fossem atingidos, sendo a educação, um caminho para isso, especialmente, em se tratando dos novos diálogos abertos entre o campo da educação e as ciências sociais, em particular, após a criação CBPE, em 1955.

À época, a educação tanto para o governo quanto para o povo era o caminho para mudanças, para o crescimento e para o pleno desenvolvimento. O discurso de uma educação democrática passou a ecoar nos mais diferentes núcleos da sociedade brasileira. Entretanto, como afirma Fernandes (2008), "a educação para a democracia começa nas práticas políticas - não termina nelas" (p, 103). Daí, as obrigações e as funções especiais do governo.

Segundo Bianchetti (2009), o protagonismo do Estado na emergência e no desenvolvimento das instituições de educação, no Brasil, é decorrência de seu papel e sua trajetória ao longo da própria história da educação no contexto dos processos por que passou a sociedade brasileira.

Sendo assim, o papel da educação, na sociedade brasileira, segundo Fernandes (2008), não se restringe à instrução propriamente dita, pois seu papel é muito mais amplo. Cabe às instituições, que fazem parte do corpo dessa educação, tornarem esse papel mais amplo possível. De qualquer forma, o "ajustamento do ensino brasileiro aos fins pressupostos por uma educação orientada segundo as inspirações definidas acima exige uma estratégia" (Fernandes, 2008, p. 111). O que se entende a partir da ideia de uma educação que é orientada, segundo as aspirações definidas acima, é que educação é pensada segundo as aspirações do Estado, que são definidas pelo próprio Estado:

De qualquer forma, a intervenção do Estado, com propósitos definidos de ajustar o sistema educacional brasileiro às necessidades mais urgentes da vida política nacional, poderia alcançar dois efeitos presumíveis. Primeiro, criar condições dinâmicas essencialmente favoráveis à transição de uma ordem democrática incipiente para uma ordem democrática plenamente construída. [...]. Segundo, concorrer ativamente para que essas condições dinâmicas se reproduzam similarmente, provocando efeitos socializadores relativamente uniformes, nos diferentes tipos de comunidades brasileiras (Fernandes, 2008, p. 111).

Com base na citação, o mais complicado é saber se a educação, enquanto sistema escolar, poderia chegar, de fato, a toda população brasileira, em suas diversas camadas, pois, no discurso, isso é possível. Já na prática,

dependeria de uma organização de meios e fins na educação nacional, principalmente, no que diz respeito às políticas que seriam implementadas:

A educação sistemática se apresenta, sociologicamente, como um fator suscetível de ser controlado, dentro de certos limites, e que exprime alterações ocorridas ou provocáveis em uma coletividade como um todo. Isso no que diz respeito à situação brasileira. As evidências discutidas permitem supor que as possibilidades de manipular a educação como uma técnica de criação ou de controle de ajustamentos e de valores políticos democráticos dependem, fundamentalmente, da organização do sistema educacional brasileiro tendo em vista necessidades educativas de alcance nacional, que, no entanto, não foram atendidas até o presente (Fernandes, 2008, p. 113).

Partindo da ideia de que a educação é suscetível a ser controlada, mesmo que dentro de certos limites, é necessário que sejam pensadas estratégias para que isso aconteça de forma tênue, mas eficiente.

Todo o debate até aqui empreendido sobre as articulações entre Estado e educação, vai ao encontro da ideia de que, sendo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um periódico institucional de grande visibilidade política no decênio de 1950, por ser uma revista criada pelo Inep, que é um órgão subordinado ao Ministério da Educação, e, em contrapartida, ao governo federal, seria ela uma estratégia inteligente de disseminar uma determinada ideologia, trazendo convicções nada ingênuas ou neutras para o campo da educação.

Com isso, acredita-se que as temáticas abordadas pela Revista, bem como os autores colaboradores que, à época, em sua quase totalidade, sendo convidados, assinavam as publicações da RBEP, de alguma forma, com vinculação direta ou indireta aos setores públicos da sociedade, emitiam mais que seus interesses de pesquisa, mas imprimiam, naquelas páginas, um interesse maior, um interesse do Estado.

Generalizar esses autores e as publicações como um todo seria pretencioso ou até mesmo errado, pois com base nas leituras dos artigos, muitos deles diziam respeito aos interesses de pesquisa dos estudiosos da época, o que em muitas ocasiões iam na direção contrária do que se esperava em um determinado contexto pelos dirigentes ligados à Revista. Segundo Silva (2002), por exemplo, após a criação e implementação efetiva das atividades do CBPE, a partir da segunda metade da década de 1950, muitos autores “ao invés de engajarem-se em um projeto comum aplicado, valeram-se do orçamento para pesquisar seus temas individuais – relevantes, por certo, mas sem pertinência para os objetivos originais do Centro” (Silva, 2002, p. 178).

O compromisso com uma política prática para o campo da educação tornou-se um imperativo para que, de fato, ocorresse no país uma transformação que o levasse a um patamar de nação desenvolvida. Com isso, a pesquisa passou a ser um condicionante significativo nesse processo e a RBEP, um espaço institucional de larga influência para que essa pesquisa se disseminasse.

Para Almeida (1989), partindo de um olhar nos estudos das Ciências Sociais, é possível que se manifestem tensões quando se pensa as imbricações

no conteúdo de determinada produção e determinados interesses. Para a autora, a discussão sobre a relevância política do conhecimento produzido e sobre seu compromisso com a ação transformadora, constitui-se em tema relevante.

A produção, disseminação e apropriação de conhecimentos educacionais, desde sua história, organização, planejamento, administração até suas configurações políticas, desempenharam um papel central na sociedade brasileira, na década de 1950, tornando estratégica a reflexão sobre as temáticas publicadas e sobre as repercussões das mesmas no cenário político, social, cultural e econômico do país.

Considerações gerais

Apesar da demarcação de um determinado tempo/espço para a construção desta pesquisa, que se caracterizou, principalmente, pela análise dos artigos publicados pela RBEP, no decênio de 1950, no contexto em que se configurava a sociedade brasileira, ainda assim, precisamos ratificar que não se trata de uma pesquisa histórica ou sobre a história da educação, mas sobre a compreensão de um contexto que justifique a articulação entre as temáticas produzidas para o campo da educação e os interesses do Estado.

O processo de investigação aqui empreendido tentou estabelecer conexões não só entre as temáticas da RBEP e a educação, mas pensar o processo de institucionalização da pesquisa educacional e as instituições representativas do Estado que permeavam as produções no campo da educação. Analisando-se os dados pesquisados e levantados com os seus condicionantes históricos, produz-se uma tensão que possibilita ver, entre outros aspectos da realidade no recorte temático e temporal, o desenho por de trás das intencionalidades aparentes, as tendências que se propagam para atender um fim, e as articulações e desarticulações entre as instituições produtoras de tal cena e contexto.

Para pensar o processo de institucionalização da pesquisa no Brasil, as instituições que colaboraram nessa trajetória e o contexto em que se configuravam, torna-se necessário um olhar direcionado para a pesquisa educacional no Brasil, nesse contexto e no período escolhido para o recorte da pesquisa.

Após leitura e análise dos 194 artigos publicados de 1950-1959, pela RBEP, e elaboração de gráfico e tabela para visualização das temáticas no campo da educação, percebemos uma profunda articulação entre o que vinha sendo produzido e disseminado como conhecimento no campo da educação e os interesses sócio-político-econômicos do Estado no processo de desenvolvimento no país. Pode-se identificar que, naquele período, as temáticas mais abordadas nas pesquisas e os autores que assinavam a maior parte das publicações tinham algumas relações com o Estado.

Partindo da afirmação de Anísio Teixeira em seu texto "A administração pública brasileira e a educação", no ano de 1956, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, "O Estado, como organização, busca a centralização como forma de exercício do seu domínio – não para

produzir, mas para controlar” (p.4), compreendemos que uma das formas de centralizar e controlar o que vinha sendo discutido e pensado sobre a educação, desde seu papel, sua identidade, suas relações e articulações sócio-político-econômicas e suas possibilidades de ação, seria a criação de uma instituição que regulasse os debates, as ideias e abrangesse as problemáticas voltadas para a educação.

A RBEP como iniciativa do Inep e, conseqüentemente, do Ministério da Educação, nos pareceu uma boa opção ou estratégia para que o Estado realizasse seus objetivos. Apesar de perceber, a partir da leitura dos artigos publicados no período de 1950-1959 nesse periódico, muitas articulações e desarticulações entre um emaranhado de interesses, ficou uma dúvida sobre os direcionamentos da Revista. Foi a RBEP que, através de suas publicações, acompanhou as transformações da educação brasileira, que por sua vez, se modificavam em nome das transformações da sociedade, ou foram as imposições governamentais sobre a educação brasileira que se fizeram acompanhar na Revista?

Que existia algum tipo de relação, bem próxima, entre o Estado, a educação, a Revista, dentre outras instituições da época, não se pode negar, mas o exato ponto de onde partiam, ou a direção precisa para onde essas relações caminhavam ou desembocavam, não se pode revelar nesse trabalho, se é que é possível fazê-la.

A proposta deste trabalho consiste no argumento de que a conjuntura na qual os artigos eram publicados influenciava não só na escolha pelas temáticas trabalhadas, mas também no próprio desenvolvimento da pesquisa. Em nosso entendimento, as opções e escolhas não se deram de forma neutra e ingênua, mas se constituíram dentro de uma lógica de produção que foi legalizada e legitimada ao longo dos processos de institucionalização da pesquisa científica no Brasil.

Referências

ALMEIDA, M. H. T. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio. *História das Ciências Sociais no Brasil*. p. 188-216, 1989.

BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de Programas de Pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar. *Dilemas da Pós-graduação: gestão e avaliação*. p. 15-99, 2009.

BRAGHINI, K. M. Z. *O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação de mestrado defendida em 2005. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP). *Um pouco da história do INEP*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP). *Notícias*. Disponível em: <[http:// portal.inep.gov.br](http://portal.inep.gov.br). Acesso em: 03 de dezembro de 2017.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERNANDES, F. *Mudanças sociais no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Global, 2008.

MARTINS, C. B. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: *CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV*. Org: FERREIRA, M. e MOREIRA, R. L. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. CPDOC, Brasília: CAPES, 2003.

ROTHEN, J. C. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, nº 212, p. 189-224, jan./abr, 2005.

SILVA, G. M. D. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

TEIXEIRA, A. A administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 61, p. 3-23, jan./mar. 1956.

Recebido em 27 de fevereiro de 2021.

Aprovado em 09 de setembro de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nos resultados do Enem

Cláudio Gomes^{I, II}

Adriana Backx Noronha Viana^{III, IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4731>

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a associação entre a disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e o desempenho escolar mensurado pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por meio da regressão linear, foi testado um modelo que, de um lado, relaciona a disponibilidade desses recursos, tanto na escola como na residência dos estudantes, com a nota do Enem por escola e, de outro, controla os efeitos do nível socioeconômico dos alunos e das características das unidades escolares. Os dados foram coletados no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a amostra contou com 9.228 escolas públicas brasileiras cujos alunos participaram da prova do Enem 2015. Os resultados obtidos evidenciaram uma associação positiva e significativa entre a disponibilidade de computadores (nas escolas e na residência dos estudantes) e de telefone celular (na residência dos estudantes) e a nota do Enem por escola.

Palavras-chave: acesso à tecnologia; Exame Nacional do Ensino Médio; tecnologia educacional; utilização do computador.

^I Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <claudio.gomes@usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-9620-7262>>.

^{II} Mestre em Administração pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <backx@usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-7727-0656>>.

^{IV} Doutora em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

Abstract

Exploring the availability of information and communication technologies effects on Enem results

This research aims to investigate the association between the availability of information and communication technologies (ICTs) and school performance measured by the National High School Exam (Enem) score. Through linear regression, a model was tested that, on the one hand, relates the availability of these resources, both at school and at the students' homes, with the Enem score per school and, on the other hand, controls the effects of the socioeconomic level of the students and the characteristics of school units. The study data were collected on the website of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) and the sample included 9.228 Brazilian public schools whose students participated in the Enem 2015 test. The results showed a positive and significant association between the availability of computers (in schools and student homes) and cellphones (in student homes) and the Enem score by school.

Keywords: access to technology; computer use; educational technology; National High School Exam.

Resumen

Explorando los efectos de la disponibilidad de las tecnologías de la información y comunicación en los resultados del Enem

Esta investigación tiene como objetivo investigar la asociación entre la disponibilidad de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y el rendimiento escolar medido por la nota del Examen Nacional de Educación Secundaria (Enem). Mediante regresión lineal, se probó un modelo que, por un lado, relaciona la disponibilidad de estos recursos, tanto en la escuela como en el hogar de los estudiantes, con la nota del Enem por escuela y, por otro lado, controla los efectos del nivel socioeconómico de los estudiantes y de las características de las unidades escolares. Los datos del estudio fueron recolectados en el sitio web del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep) y la muestra incluyó a 9.228 escuelas públicas brasileñas cuyos alumnos participaron en la prueba del Enem 2015. Los resultados obtenidos mostraron una asociación positiva y significativa entre la disponibilidad de computadoras (en las escuelas y en el hogar de los estudiantes) y de teléfonos celulares (en el hogar de los estudiantes) y la nota del Enem por escuela.

Palabras clave: acceso a la tecnología; Examen Nacional de Educación Secundaria; tecnología educativa; uso de computadora.

Introdução

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) são “ferramentas eficazes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem” (Kundu; Bej; Dey, 2020, p. 214). Ademais, elas “assumem importante papel como apoio pedagógico para auxiliar na melhoria da estrutura básica da educação” (Albino; Souza, 2016, p. 102). Assim, as TICs conquistaram um papel significativo entre as prioridades da educação na atualidade (Alderete; Di Meglio; Formichella, 2017; Ferraro, 2018; Steffens, 2014). Essas tecnologias são relevantes no processo de ensino-aprendizagem não apenas por seu indiscutível *status* como o principal meio de acesso à informação, mas também por sua função na mudança da maneira de ensinar e de aprender nas sociedades complexas e interconectadas dos dias de hoje (Román; Murillo, 2014). Essa percepção é compartilhada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que observa que as TICs agregam valor aos processos de aprendizagem e à organização e gestão das instituições de ensino (Ferraro, 2018).

Nos anos 2000, vários países europeus fizeram investimentos para promover o uso das TICs na educação (Steffens, 2014). Na América Latina, os governos têm feito investimentos para prover computadores, softwares educativos e acesso à internet para as escolas públicas nas últimas décadas (Román; Murillo, 2014) com o objetivo de reduzir a exclusão digital e os impactos que ela gera no desenvolvimento das sociedades dos países dessa região (Muñoz; Ortega, 2015). Entre esses programas estão “Una Laptop por Chico”, no Peru (Alderete; Di Meglio; Formichella, 2017) e na Costa Rica (Meza-Cordero, 2017); “Computadoras para Educar” e “Agenda de Conectividad”, na Colômbia (Castro Aristizábal; Castillo Caicedo; Escandón Barbosa, 2012); “Plan de Tecnologías para una Educación de Calidad”, no Chile (Muñoz; Ortega, 2015); “Um computador por aluno” (Souza; Teixeira; Carminati, 2015) e “Banda larga nas escolas” (Silveira Bonilla, 2010), no Brasil.

Existem inúmeros estudos empíricos que investigam as TICs e o desempenho escolar. No entanto, não há consenso sobre o efeito causal desses recursos no desempenho educacional. Alderete, Di Meglio e Formichella (2017), Ferraro (2018), Castro Aristizábal, Castillo Caicedo e Escandón Barbosa (2012) exploraram a associação entre a disponibilidade das TICs na escola e na residência e o desempenho escolar na Colômbia, revelando que esses recursos contribuíram positivamente para o rendimento dos alunos. Román e Murillo (2014) estudando vários países latino-americanos também encontraram resultados positivos das TICs no desempenho escolar, sendo o efeito dessas tecnologias na escola maior do que na residência dos estudantes. Em contrapartida, Cordero Ferrera, Manchón López e Garcia Valiñas (2011) e Meza-Cordero (2017) não encontraram evidências de que a disponibilidade de computadores nas escolas tenha influência nos resultados do teste *Programme for International Student Assessment* (Pisa).

No Brasil, as pesquisas realizadas obtiveram resultados divergentes. O trabalho de Sprietsma (2012), que investigou o efeito da disponibilidade e do uso das TICs na escola no desempenho acadêmico dos alunos, revelou uma associação negativa com o desempenho nos testes de Matemática e Leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). De maneira similar, Firpo e Pieri (2012) verificaram uma relação negativa entre o desempenho de alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e a participação ou não de sua escola no Programa Tonomundo, que equipou as escolas participantes com laboratórios de informática com computadores e acesso à internet e treinou os professores para o uso desses equipamentos. Kubota, Silva e Demoliner (2013), em seu estudo sobre a influência das TICs disponíveis na escola nas notas do Saeb e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), observaram uma correlação positiva entre as TICs na escola e o desempenho dos alunos descrita no Quadro 1. Na mesma linha, Löbler *et al.* (2010, p. 80), em seu trabalho que adotou uma abordagem mista, empregando um *survey* com alunos do ensino médio e entrevistas com os diretores das escolas em uma cidade de médio porte no Rio Grande do Sul onde estudavam esses alunos, sobre o impacto do acesso e do uso das TICs na escola nos resultados do Enem, concluíram que as TICs “têm forte impacto sobre a educação, especificamente a do ensino médio, refletindo no desempenho dos alunos, o que pode ser mensurado e visualizado através da performance destes no Enem”.

Assim, diante dos resultados divergentes dos estudos empíricos anteriores, tem-se como questão de pesquisa: Quais os efeitos da disponibilidade das TICs nas escolas e na residência dos estudantes no seu desempenho acadêmico medido pelo desempenho médio do Enem por escola? Este estudo, tomando como referência alunos de escolas públicas que participaram da prova do Enem, investiga se a disponibilidade das TICs, tanto nas unidades escolares como nas residências, tem relação com o desempenho escolar dos alunos, medido por intermédio da nota média do Enem por escola. Dessa forma, este artigo visa contribuir com o debate sobre a influência das TICs no desempenho escolar.

Tecnologias da informação e comunicação (TICs)

As TICs correspondem a todos os recursos tecnológicos envolvidos nos processos informacionais e de comunicação, que incluem desde rádio e televisão até as novas tecnologias digitais, como computadores e internet (Asli *et al.*, 2012). Essas tecnologias estão em toda parte e afetam a maioria das atividades humanas, transformando as maneiras de se comunicar, trabalhar e aprender (Marques; Jesus, 2012).

Acerca de seu uso na educação, quando utilizadas apropriadamente, essas tecnologias podem promover o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino por meio de aprendizagem ativa e conectada à vida real (Asli *et al.*, 2012). Pérez Alcalá, Ortiz Ortiz e Flores Briseño (2015) argumentam que o uso das TICs na educação “tem promovido novas

estratégias e, portanto, novos papéis para alunos e professores, modificando suas formas de comunicação e interação na relação educacional” (p. 195). Para Albino e Souza (2016), essas tecnologias atuam como ferramenta de aprendizagem a qualquer hora dentro e fora da sala de aula de forma continuada (aprendizagem ubíqua); possibilitam a formação de comunidades de colaboração entre estudantes e docentes; ampliam as oportunidades de atualização pedagógica dos professores; e possibilitam a criação de novos canais de comunicação entre escolas, professores e pais.

Apesar de a incorporação dessas tecnologias no campo da educação ter sido lenta (Castillo, 2008), existem estudos que sustentam sua importância (Roman; Murillo, 2014; Alderete; Formichella, 2016). De modo que, segundo Castilho (2008, p. 171), “já não se debate mais sobre sua necessidade, mas sim as vantagens que a sua utilização oferece”.

A inclusão das TICs no processo de ensino-aprendizagem requer que certos pré-requisitos sejam cumpridos, entre eles o acesso a essas tecnologias (Martínez Sánchez, 2003). Entretanto, ainda que o acesso às TICs represente um pré-requisito para o seu uso, o aproveitamento desses recursos pelos estudantes não depende apenas das oportunidades de acesso, mas também do tipo de atividade desenvolvida por meio dessas tecnologias. Dessa forma, pode-se falar em dois tipos de exclusão digital: a primeira, referente ao acesso, e uma segunda, relacionada à diferença no uso e à capacidade de tirar benefícios delas (Alderete; Formichella, 2016).

No tocante às TICs na educação, existe um interesse crescente em investigar a influência do telefone celular no desempenho escolar (Kates; Wu; Coryn, 2018). Parte dos estudos foca as possíveis distrações dos alunos causadas por seu uso em classe. A revisão de literatura de Chen e Yan (2016) apontou que a desatenção causada pelo celular em sala de aula prejudica o aprendizado. Lopes e Pimenta (2017), em uma revisão de literatura sobre seu uso em classe, concluem que ele tanto produz benefícios como cria desafios para o processo de ensino.

Em contraste com a quantidade de pesquisas sobre os efeitos da internet, muito menos estudos existem sobre o celular e o seu impacto na educação (Kates; Wu; Coryn, 2018). Grossi e Fernandes (2014), em um estudo qualitativo sobre o celular como recurso de aprendizagem, concluíram que suas diversas funções podem ser usadas no ensino: o bloco de notas para anotações de atividades realizadas em aula, o gravador de voz para registrar instruções dadas pelo professor e o serviço de mensagens para aviso de atividade, entre outras.

Desempenho escolar

A medida pelo desempenho em testes padronizados tem uma forte correlação com o crescimento econômico dos países (Cordero-Ferrera; Pedraja Chaparro; Salinas Jiménez, 2008). Essa associação é explicada pela Teoria do Capital Humano, que afirma que investimentos em saúde e educação podem melhorar as competências e habilidades das pessoas,

tornando-as mais produtivas, o que aumenta seus salários e influencia o progresso econômico e as taxas de crescimento dos países (Viana; Lima, 2010).

O desempenho escolar tem sido medido de diferentes maneiras, seja por meio de notas, do número de reprovações de um estudante, do número de anos de estudo até uma determinada idade e de resultados em testes padronizados (Mahendra; Marin, 2015). Em geral, os resultados dos estudantes em testes padronizados são usados como medida do resultado do processo educacional (Hanushek, 1979). Segundo Alderete e Formichella (2016, p. 223), “o desempenho dos estudantes é determinado por vários fatores exógenos e endógenos que interagem entre si e envolvem ambientes sociais, familiares e escolares”. Alderete, Di Meglio e Formichella (2017), na investigação que realizaram sobre a associação entre as TICs e o desempenho escolar, utilizaram como embasamento uma função de produção educativa definida por Levin (1974) apresentada na Equação 1, a qual relaciona diversos recursos que afetam a aprendizagem com o resultado educacional obtido.

$$D = f [F, S, P, O, I] \quad (1)$$

Em que:

- D: desempenho escolar, em geral, mensurado por escores em um ou mais testes padronizados;
- F: características familiares (*status* socioeconômico e estrutura familiar);
- S: recursos escolares (qualidade dos professores, instalações e currículo, entre outros);
- P: características socioeconômicas do ambiente do estudante;
- O: outras influências externas que representam efeitos residuais da comunidade e outras influências educacionais;
- I: aptidão dos estudantes, geralmente, omitida por falta de uma medida confiável.

Biagi e Loi (2013) apresentaram um modelo que relaciona o uso das TICs com o desempenho escolar. Esse modelo inclui entre os fatores determinantes do uso das TICs pelos alunos: os escolares (disponibilidade de TICs nas escolas, proporção aluno-professor, atitude de professores em relação às TICs, entre outros) e os familiares (nível socioeconômico e educacional dos pais e estrutura familiar).

Quanto aos fatores familiares, em sua revisão sistemática da literatura, Mahendra e Marin (2015) concluíram que os estudos analisados mostraram a importância do ambiente familiar no desempenho escolar. Identificaram por meio de análise do conteúdo dos artigos examinados dimensões do ambiente familiar, entre elas as culturais e socioeconômicas. Ademais, o nível socioeconômico dos alunos é frequentemente associado ao seu desempenho escolar (Hanushek, 1997). Corroborando essa observação, Sirin (2005), em uma meta-análise sobre o nexo do nível socioeconômico

com o desempenho escolar, observou uma relação de média a forte entre ambos os aspectos. Esse pesquisador constatou, ainda, que a renda e a educação dos pais são a forma mais comum de operacionalizar o fator nível socioeconômico familiar.

Outro aspecto correlacionado com o rendimento escolar apontado na literatura é a formação do professor. Alves (2008) nota que a formação docente apresenta impacto positivo no desempenho escolar. Concordando com essa observação, Carmo et al. (2014) concluem que a adequação entre a formação docente e a disciplina ensinada tem efeito positivo no rendimento escolar. A centralidade do docente em uma educação de qualidade é destacada por Setúbal (2010, p. 363): “para que o desempenho escolar de nossos alunos alcance melhores resultados, são necessários professores bons, competentes, comprometidos e apoiados pedagogicamente [...]”.

O Quadro 1 exhibe pesquisas que examinaram o impacto das TICs no desempenho escolar.

Quadro 1 - Estudos examinando os efeitos das TICs no desempenho escolar

(continua)

Autores	Desempenho escolar	País do estudo	Determinantes	Efeito no desempenho escolar
Alderete e Formichella (2016)	Resultados do teste Pisa de Matemática de 2012.	Argentina	Nível socioeconômico da família e educacional dos pais, informações dos estudantes e das escolas, TICs na escola (disponibilidade) e TICs na residência (disponibilidade).	(+) Computador escola. (+) Computador residência. (+) Internet residência.
Alderete, Di Meglio e Formichella (2017)	Resultados do teste Pisa de 2012.	Espanha	Nível socioeconômico da família e educacional da mãe, informações dos estudantes e das escolas, TICs na escola e na residência (uso e disponibilidade).	(-) TICs escola. (-) Uso de TICs escola. (+) TICs residência. (-) Uso de TICs residência.
Castro Aristizábal, Castillo Caicedo, Escandón Barbosa (2012)	Resultados do teste Pisa de 2006 e 2009.	Colômbia	Nível socioeconômico da família e educacional dos pais, TICs na escola e na residência.	(+) Computador escola. (+) Computador residência. (+) Internet residência.

Quadro 1 - Estudos examinando os efeitos das TICs no desempenho escolar

(conclusão)

Autores	Desempenho escolar	País do estudo	Determinantes	Efeito no desempenho escolar
Kubota, Silva e Demoliner (2013)	Notas do Saeb e do Enem de 2011.	Brasil	TICs na escola (uso na prática pedagógica, disponibilidade de computador e disponibilidade de internet).	(+) Uso de computador escola. (+) Computador escola. (+) Internet escola.
Muñoz e Ortega (2015)	Notas do Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) de Lenguagem e Matemática.	Chile	Nível socioeconômico da família e educacional dos pais, informações dos estudantes, TICs na escola e na residência.	(+) Computador residência. (-) Internet residência. (ns) Computador escola. (ns) Banda larga escola.

Fonte: Elaboração própria.

Nota: a) Indicador de uso das TICs para estudar ou para fazer tarefas, disponível na base de dados do teste Pisa; (ns) não significativo.

Os estudos sistematizados no Quadro 1 foram usados para fundamentar a discussão dos achados desta investigação.

Método da pesquisa

A seguir, são descritos os métodos de coleta, tratamento e análise dos dados da pesquisa e os procedimentos de busca de artigos para a revisão da literatura. Tanto o tratamento como a análise dos dados foram efetuados por meio de software.

Revisão da literatura

A pesquisa bibliográfica foi efetuada a partir das seguintes buscas por artigos revisados por pares: na base *Scielo*, por estudos cujo título atendia o critério de pesquisa ("desempenho escolar" Ou "desempenho acadêmico" Ou "desempenho educacional") e (TIC Ou "tecnologias da informação e comunicação" Ou computador Ou internet Ou celular); na base *Web of Science*, por estudos cujo título atendia o critério de pesquisa ("educational performance" Ou "academic performance" Ou "school performance" Ou "educational achievement") e (ICT Ou "information and communication technology" Ou computer Ou internet Ou cellular Ou mobile); e no sítio *Google*

Scholar, por estudos que continham os termos (“*educational performance*” Ou “*academic performance*” Ou “*school performance*” Ou “*educational achievement*”) e (ICT Ou “*information and communication technology*”). Em seguida, foi feita a triagem dos resultados das buscas por meio da leitura do título e do resumo. Além disso, foram incluídos alguns artigos que constavam das referências de estudos selecionados no processo de triagem.

Coleta e tratamento dos dados

A pesquisa utiliza dados secundários coletados no *site* do Inep:

- “Enem por escola 2005 a 2015” (Brasil. Inep, 2018): resultados do Enem de escolas que possuem pelo menos dez alunos concluintes do ensino médio e que tiveram pelo menos 50% de participação desses alunos nessa prova. Essa informação foi divulgada até 2015.
- “Censo Escolar 2015” (Brasil. Inep, 2015a): informações das TICs nas escolas (número de computadores para uso dos alunos, acesso à internet e à banda larga).
- “Enem 2015” (Brasil. Inep, 2015b): dados sobre cada participante do Enem, incluindo informações sobre disponibilidade das TICs na residência do participante (computador, telefone celular e acesso à internet), renda familiar e nível de escolaridade dos pais.

O Quadro 2 apresenta as variáveis utilizadas na pesquisa.

Quadro 2 – Resumo das variáveis

(continua)

Variável	Tipo	Descrição	Autor(es)	Fonte de dados
ENEM	Dep.	Média aritmética das notas das provas do Enem por escola.	Zanchettin (2018)	Enem por escola
TXPA	Contr.	A taxa de participação é a razão entre o total de alunos da escola, que tenham participado do Enem, e o número de matriculados nos anos finais do ensino médio da escola.	Zanchettin (2018)	
FDOC	Contr.	Adequação da formação docente é a proporção de professores de cada unidade escolar que lecionam no ensino médio e possuem formação adequada à disciplina ministrada.	Carmo <i>et al.</i> (2015); Zanchettin (2018)	

Quadro 2 – Resumo das variáveis

(continuação)

Variável	Tipo	Descrição	Autor(es)	Fonte de dados
TXPE	Contr.	Permanência na escola para o ensino médio é a porcentagem de participantes que cursaram todo o ensino médio na escola.	Brasil (2015d)	Enem por escola
TXAB	Contr.	Taxa de abandono dos alunos no ensino médio.	Zanchettin (2018)	
INSE	Contr.	Nível socioeconômico das escolas ^(a) .	Brasil (2015c); Zanchettin (2018)	
PEEM	Contr.	Porcentagem dos pais dos alunos ⁽ⁱ⁾ cujo maior nível de escolaridade atingido é o ensino médio completo. Calculada a partir das respostas às questões Q001 ^(b) e Q002 ^(c) .	Muñoz e Ortega (2015)	Enem 2015
PEES	Contr.	Porcentagem dos pais dos alunos ⁽ⁱ⁾ cujo maior nível de escolaridade atingido é o ensino superior completo. Calculada a partir das respostas às questões Q001 ^(b) e Q002 ^(c) .	Muñoz e Ortega (2015)	
RMED	Contr.	Renda média do domicílio dos alunos ⁽ⁱ⁾ . Calculada a partir da resposta à questão Q006 ^(d) .	Blanden e Gregg (2004); O'Connell (2019)	
RURD	Contr.	<i>Dummy</i> de escola rural: rural (1), urbana (0).	Brasil (2019b)	
COMC	Ind.	Porcentagem dos alunos ⁽ⁱ⁾ que possuem computador em casa. Calculada a partir da resposta à questão Q024 ^(e) .	Muñoz e Ortega (2015); Alderete e Formichella (2016)	
INTC	Ind.	Porcentagem dos alunos ⁽ⁱ⁾ que possuem acesso à internet em casa. Calculada a partir da resposta à questão Q025 ^(f) .	Alderete e Formichella (2016)	

Quadro 2 – Resumo das variáveis

(conclusão)

Variável	Tipo	Descrição	Autor(es)	Fonte de dados
CELC	Ind.	Porcentagem dos alunos ⁽ⁱ⁾ que possuem telefone celular em casa. Calculada a partir da resposta à questão Q022 ^(g) .	Sung, Chang e Liu (2016)	Enem 2015
INTE	Ind.	Disponibilidade de internet na escola: disponível (1), não disponível (0).	Kubota, Silva e Demoliner (2013)	Censo Escolar 2015
BLGE	Ind.	Disponibilidade de banda larga na escola: disponível (1), não disponível (0).	Kubota, Silva e Demoliner (2013)	
COME	Ind.	Razão entre o número de computadores para uso dos alunos e o de matrículas da escola ^(h) .	Kubota, Silva e Demoliner (2013); Muñoz e Ortega (2015); Alderete e Formichella (2016)	

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2015a, 2015b, 2018).

Nota: ^(a) Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas é um constructo latente que sintetiza, de maneira unidimensional, várias informações relacionadas com a renda familiar e a escolaridade dos pais. ^(b) Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou? ^(c) Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou? ^(d) Qual é a renda mensal de sua família? ^(e) Na sua residência tem computador? ^(f) Na sua residência tem acesso à internet? ^(g) Na sua residência tem telefone celular? ^(h) O número de matrículas de cada escola foi obtido por meio da totalização por escola do número de alunos que está disponível na tabela "Turmas" do Censo escolar. ⁽ⁱ⁾ Participantes no Enem da escola.

As variáveis derivadas dos dados do "Enem 2015" foram totalizadas por escola. Além disso, a fim de selecionar apenas os participantes do Enem 2015 que finalizariam o ensino médio nesse ano, os dados dessa fonte foram filtrados por meio da questão Q046 - "Você já concluiu ou está concluindo o ensino médio?". Com relação aos campos Q022, Q024 e Q025 dessa coleção de dados, realizou-se a mudança do tipo da variável, de alfanumérico para binário (0: não possui o recurso e 1: possui um ou mais recursos), e, em seguida, os dados foram consolidados por escola, por meio do cálculo da porcentagem de alunos participantes do Enem que possuem cada uma das TICs (Q022-celular, Q024-computador e Q025-internet) na sua residência. No que diz respeito aos campos Q001 e Q002, relativos ao nível educacional dos pais, realizou-se a mudança do tipo dessas variáveis, de alfanumérico para numérico (número de pais que tenham completado o ensino médio, mas não a faculdade, e número de pais que tenham completado a faculdade, mas não a pós-graduação), e, depois, esses dados foram consolidados por escola, produzindo duas variáveis que medem a

porcentagem dos alunos participantes do Enem, de acordo com o maior nível de escolaridade atingido pelos pais (ensino médio completo e ensino superior completo). Finalmente, com relação ao campo Q006 (renda familiar), foi realizada a mudança dessa variável do tipo alfanumérico para o valor médio do intervalo de renda e foi efetuado o cálculo da renda média das famílias dos alunos participantes do Enem por escola.

Após a junção dos três conjuntos de dados, empreendida por meio do código identificador da escola e da seleção das escolas públicas, o conjunto resultante totalizou 9.228 registros, que representam as escolas públicas que possuem pelo menos dez alunos concluintes do ensino médio e cuja participação na prova do Enem 2015 foi maior ou igual a 50%.

Método de análise dos dados

Inicialmente, foi feito o exame de estatísticas descritivas e, na seqüência, realizada a verificação das correlações de Pearson entre as medidas para examinar se existe associação entre a variável dependente e as independentes e averiguar se existem correlações relevantes entre as variáveis independentes e as de controle.

Em seguida, foram executados os modelos de regressão linear pelo método de mínimos quadrados ordinários (MQO). Para cada modelo, foram verificados os pressupostos do método por meio dos testes: Breusch-Pagan, para a homocedasticidade, Jarque-Bera, para a normalidade dos resíduos, e *Variance Inflation Factor* (VIF), para a multicolinearidade. Estimadores robustos devem ser usados caso a análise dos resíduos da regressão indique violação da premissa de homocedasticidade.

Inicialmente, foi examinado o modelo de controle composto somente pelas variáveis relacionadas com as características das escolas (TXPA, FDOC, TXPE, TXAB e RURD) e socioeconômicas dos estudantes (INSE, PEEM, PEES e RMED). Em seguida, testaram-se dois modelos que integram as variáveis relacionadas com as TICs na residência dos estudantes (COMC, INTC e CELC) e na escola (COME, INTE e BLGE), o primeiro sem a inclusão da variável RURD e o segundo com a sua inclusão. Finalmente, realizou-se a exclusão das variáveis que não exibem associação significativa ($p\text{-value} > 0,01$) com a variável dependente (ENEM) para elaborar o modelo que foi empregado para analisar a relação entre as variáveis independentes e a dependente, o que foi feito por meio do valor e da significância dos coeficientes de regressão padronizados das variáveis.

Resultados e discussões

Esta seção apresenta os resultados e as análises. A Tabela 1 mostra as estatísticas descritivas das variáveis do estudo.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas (N = 9.228)

Variáveis	Mín.	Máx.	Média	Mediana	Desvio-padrão	Coefficiente de variação (CV)
ENEM	406,50	721,95	495,45	492,09	31,62	6,4%
TXPA	0,50	1,00	0,69	0,66	0,13	19,6%
FDOC	0,00	1,00	0,60	0,62	0,17	28,2%
TXPE	0,00	1,00	0,79	0,82	0,15	19,5%
TXAB	0,00	0,86	0,06	0,05	0,06	100,2%
INSE	1,00	6,00	3,04	3,00	1,04	34,1%
PEEM	0,00	0,83	0,27	0,27	0,12	44,6%
PEES	0,00	0,40	0,05	0,04	0,05	89,9%
RMED	185,41	9218,35	1620,47	1492,46	709,97	43,8%
COMC	0,00	1,00	0,98	0,99	0,06	6,6%
INTC	0,00	1,00	0,61	0,65	0,24	38,8%
CELC	0,00	1,00	0,65	0,70	0,23	35,1%
COME	0,00	7,88	0,04	0,03	0,10	230,2%
INTE	0,00	1,00	0,98	1,00	0,15	15,1%
BLGE	0,00	1,00	0,86	1,00	0,35	40,4%
RURD	0,00	1,00	0,05	0,00	0,23	417,4% ^a

Fonte: Elaboração própria.

Nota: ^a Variável *dummy* não contínua.

Pela análise da Tabela 1, percebe-se que a nota média do Enem por escola tem baixa variabilidade (6,4%), o que sinaliza que as escolas públicas da amostra tiveram um desempenho homogêneo na prova do Enem 2015. Com relação à presença das TICs na escola, observa-se que a média de computadores é de 4,0 para cada 100 alunos com grande dispersão (CV = 230%). Desse modo, essa variável contínua foi *winsorizada* nos percentis de 2,5% e 97,5%, a fim de mitigar os efeitos dos *outliers*. Além disso, a disponibilidade de acesso à internet é de 98% e a de banda larga é de 86%. Vale destacar que a heterogeneidade da disponibilidade de banda larga (CV = 40,4%) é maior que a disponibilidade de acesso à internet (CV = 15,1%). Acerca da presença das TICs na residência dos estudantes, a disponibilidade de computadores é bastante elevada, com valor médio de 98%, enquanto o acesso à internet e a disponibilidade de celular estão acima de 60%. Com relação às variáveis de controle, a formação docente indica que, em média, 60% dos professores possuem formação adequada à disciplina ministrada, com dispersão de 28,2%. Essa dispersão está em linha com os achados de Alves (2008). Esse autor observa que no Brasil existe grande variabilidade no nível de formação dos docentes, principalmente quando são consideradas na amostra escolas das diferentes regiões do País. No tocante ao nível de instrução, em média, 5% dos pais

possuem ensino superior completo, número que corresponde à metade do percentual de brasileiros com ensino superior completo ou equivalente, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do 4º trimestre de 2015 (Instituto, 2019), que é de 10,6%; por outro lado, em média, 27% dos pais possuem ensino médio completo, valor superior ao percentual de brasileiros com ensino médio completo ou equivalente, segundo a Pnad Contínua do 4º trimestre de 2015 (IBGE, 2019), de 22,7%. Finalmente, nota-se que na amostra apenas 5% das escolas são rurais.

A Tabela 2 apresenta os coeficientes de correlação de Pearson entre as variáveis empregadas no estudo. A nota média do Enem das escolas é significativamente correlacionada com todas as variáveis. Segundo a classificação de Pett, Lackey e Sullivan (2003), a correlação dessa variável com a variável RMED (0,71) é forte; com as variáveis CELC (0,63), PEES (0,63), INTC (0,60) e INSE (0,56) é moderada; com as variáveis PEEM (0,46), TXPA (0,44), FDOC (0,33) e TXAB (-0,31) é baixa; e com as demais variáveis é fraca. Além disso, existe uma correlação muito forte e significativa entre as variáveis independentes CELC e INTC (0,93) e uma correlação forte e significativa entre as variáveis CELC e INSE (0,80), CELC e RMED (0,72), INTC e INSE (0,78), INTC e RMED (0,71), e INSE e RMED (0,77). Esses valores demonstram que famílias com maior nível socioeconômico têm maior acesso às TICs (computadores, internet e celulares). Adicionalmente, esses resultados indicam potencial multicolinearidade entre essas variáveis, o que deve ser testado pelo coeficiente VIF.

Tabela 2 – Coeficientes de correlação de Pearson (N = 9.228)

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ENEM (1)	1														
TXPA (2)	0,44**	1													
FDOC (3)	0,33**	0,05**	1												
TXPE (4)	0,15**	0,10**	-0,03**	1											
TXAB (5)	-0,31**	-0,28**	-0,06**	-0,15**	1										
INSE (6)	0,56**	0,04**	0,33**	0,01	-0,25**	1									
PEEM (7)	0,46**	0,15**	0,29**	-0,12**	-0,25**	0,54**	1								
PEES (8)	0,63**	0,30**	0,21**	0,01	-0,25**	0,49**	0,50**	1							
RMED (9)	0,71**	0,19**	0,29**	0,05**	-0,25**	0,77**	0,50**	0,69**	1						
COMC (10)	0,19**	-0,01	0,14**	0,00	-0,04**	0,27**	0,25**	0,13**	0,19**	1					
INTC (11)	0,60**	0,11**	0,34**	0,04**	-0,29**	0,78**	0,60**	0,46**	0,71**	0,30**	1				
CELC (12)	0,63**	0,11**	0,33**	0,08**	-0,31**	0,81**	0,58**	0,46**	0,72**	0,32**	0,93**	1			
COME (13)	0,27**	0,32**	-0,03**	0,22**	-0,16**	-0,01	-0,03**	0,16**	0,13**	-0,01	0,04**	0,09**	1		
INTE (14)	0,06**	0,02	0,05**	0,04**	-0,00	0,07**	0,04**	0,01	0,04**	0,04**	0,07**	0,08**	0,04**	1	
BLGE (15)	0,13**	0,01	0,09**	0,02*	-0,06**	0,18**	0,13**	0,08**	0,14**	0,07**	0,18**	0,19**	0,03**	0,38**	
RURD (16)	-0,07**	0,04**	-0,10**	0,07**	-0,04**	-0,12**	-0,16**	-0,08**	-0,08**	-0,15**	-0,15**	-0,11**	0,12**	-0,10**	-0,17**

Fonte: Elaboração própria.

Nota: ** indicam a significância no nível de 5% e 1%, respectivamente.

Com relação às premissas da regressão linear pelo método MQO, verificou-se que não foi satisfeito o pressuposto de homocedasticidade (p -value do teste Breusch-Pagan < 0,001), de modo que os resultados da regressão foram ajustados por meio de estimadores robustos. Com relação ao p -value do teste de Jarque-Bera ser menor que 0,001, ainda que ele indique que a premissa de normalidade dos resíduos também não foi atendida, é importante destacar que a violação desse pressuposto não tem efeitos relevantes nos resultados quando a amostra é grande, isto é, quando o número de observações por variável é maior do que 10 (Schmidt; Finan, 2018), caso desta pesquisa, que contém 9.228 observações (659 observações por variável preditora).

Na Tabela 3, são exibidos os resultados da regressão linear. O p -value do teste-F do Modelo 1, menor que 0,001, mostra que ele é estatisticamente significativo. Por meio da análise dos coeficientes, pode-se concluir que todas as variáveis de controle desse modelo, exceto RURD, são significativamente relacionadas com a nota média do Enem por escola (p -value < 0,001). A comparação dos resultados dos Modelos 2a e 2b indica que a inclusão da variável RURD não impacta os resultados. O p -value do teste F dos Modelos 2a e 2b, menor que 0,001, também indica que eles são estatisticamente significativos; entretanto, os valores máximos dos indicadores VIF evidenciam multicolinearidade, como foi sinalizado nas análises dos coeficientes de correlação. Os valores do indicador VIF devem ser inferiores a 5, a fim de descartar a existência de multicolinearidade (Fávero *et al.*, 2009). Além disso, as variáveis TXAB, INTC, INTE e BLGE e RURD não são significativamente relacionadas com a variável dependente. Assim, procedeu-se à remoção, uma a uma, começando pela INTC. Depois de cada remoção, foi feita a reavaliação da significância das variáveis remanescentes no modelo. Após a remoção das variáveis INTE, TXAB, BGLE e RURD, todas as que permaneceram exibem associação significativa com a variável dependente. Na Tabela 3, é exposto o Modelo 2, resultante do processo de ajuste. O p -value do teste F desse modelo, menor que 0,001, indica que ele é estatisticamente significativo. Além disso, o valor do indicador VIF de todas as variáveis preditoras, inferior a 5, mostra que ele não apresenta problema de multicolinearidade.

Tabela 3 – Resultados da regressão linear

(continua)

Variáveis	Sinal esperado	(1)		(2a)		(2b)		(2 Ajustado)	
		β	p -value	β	p -value	β	p -value	β	p -value
Intercepto ^a		375,7***	<0,001	368,7***	<0,001	369,7***	<0,001	369,6***	<0,001
TXPA	+	0,28***	<0,001	0,25***	<0,001	0,25***	<0,001	0,25***	<0,001
FDOC	+	0,12***	<0,001	0,11***	<0,001	0,11***	<0,001	0,11***	<0,001
TXPE	+	0,10***	<0,001	0,07***	<0,001	0,07***	<0,001	0,07***	<0,001
TXAB	-	-0,03***	<0,001	0,00 ^{ns}	0,530	0,00 ^{ns}	0,459	-	-

Tabela 3 – Resultados da regressão linear

(conclusão)

Variáveis	Sinal esperado	(1)		(2a)		(2b)		(2 Ajustado)	
		β	<i>p-value</i>	β	<i>p-value</i>	β	<i>p-value</i>	β	<i>p-value</i>
INSE	+	0,06***	<0,001	-0,06***	<0,001	-0,06***	<0,001	-0,05***	<0,001
PEEM	+	0,07***	<0,001	0,03**	0,001	0,03**	0,001	0,03**	0,001
PEES	+	0,16***	<0,001	0,17***	<0,001	0,17***	<0,001	0,17***	<0,001
RMED	+	0,42***	<0,001	0,34***	<0,001	0,34***	<0,001	0,34***	<0,001
RURD	-	-0,01 ^{ns}	0,227	-	-	-0,01 ^{ns}	0,150	-	-
COMC	+	-	-	0,02**	0,004	0,02**	0,007	0,02**	0,005
INTC	+	-	-	-0,01 ^{ns}	0,728	-0,01 ^{ns}	0,624	-	-
CELC	+	-	-	0,25***	<0,001	0,25***	<0,001	0,25***	<0,001
COME	+	-	-	0,09***	<0,001	0,09***	<0,001	0,09***	<0,001
INTE	+	-	-	0,00 ^{ns}	0,546	0,00 ^{ns}	0,602	-	-
BLGE	+	-	-	0,01 ^{ns}	0,103	0,01 ^{ns}	0,284	-	-
R ²		0,644		0,672		0,672		0,672	
R ² Ajustado		0,643		0,671		0,671		0,671	
Mudança R ²		-		0,03***		0,03***		-	
Estatística-F		1851,0***		1346,0***		1257,0***		1885,0***	
Máx. VIF		3,70		9,40		9,40		3,90	

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Significância * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; e ^{ns} não significativo. ^a Coeficiente não padronizado.

O coeficiente de determinação (R^2) do Modelo 2 (ajustado) aumenta significativamente ($p\text{-value} < 0,001$) em relação ao Modelo 1 (de controle), indicando que a inclusão das variáveis que medem a disponibilidade das TICs na residência e na escola melhora o ajuste do modelo de regressão. Além disso, as variáveis da disponibilidade de computador (COMC) e celular (CELC) na residência dos estudantes e de computador na escola (COME) exibem o efeito positivo e fortemente significativo na nota média do Enem por escola.

Usando o Modelo 2 (ajustado), o exame dos coeficientes padronizados permite explorar a importância relativa de cada variável. A variável de controle renda média (RMED) tem maior efeito sobre a nota média do Enem por escola. Os efeitos das variáveis independentes que medem a disponibilidade das TICs são mais fracos, porém, também são relevantes e significativos.

No que tange às variáveis de controle, relacionadas com as características socioeconômicas, nota-se que a renda familiar (RMED) tem influência no desempenho escolar maior que o nível educacional dos pais

(PEES, PEEM) e maior, também, que o indicador socioeconômico (INSE). Esses resultados são similares aos da pesquisa de O'Connell (2019) sobre o impacto do *status* socioeconômico nos resultados do teste Pisa de 65 países, entre eles o Brasil, que concluiu que, em países mais pobres, a renda familiar tem maior efeito que a educação dos pais nos resultados educacionais.

No tocante às variáveis de controle relacionadas com as características das escolas, nota-se que a taxa de participação (TXPA) apresenta um efeito superior ao do indicador de permanência na escola (TXPE) e ao de adequação da formação docente (FDOC), o que poderia indicar que essa variável captura fatores não observáveis associados à motivação dos estudantes para ingressar no ensino superior. No que diz respeito à adequação da formação docente, vale ressaltar que a associação positiva e significativa com a nota do Enem está em linha com os achados de Carmo *et al.* (2014) que apontam que ela tem influência positiva sobre o desempenho dos estudantes medido por meio das notas do Enem 2013. Além disso, esses autores observam que o desempenho escolar pode ser melhorado, sem grandes mudanças nas redes de ensino, por intermédio de uma política de adequação entre a formação docente e a disciplina ministrada. Na mesma linha, Alves (2008) notou que a formação docente tem impacto positivo e significativo no desempenho escolar quando considerados dados relativos a alunos da 4ª série do ensino fundamental das capitais que participaram do Saeb nos anos de 1999, 2001 e 2003. Por outro lado, Américo e Lacruz (2017) observaram que a adequação da formação docente não tem impacto na nota do Saeb de alunos dos anos finais do ensino fundamental de escolas estaduais no Espírito Santo. Esse achado divergente pode ser devido à não inclusão no modelo de regressão de variáveis como renda familiar e nível educacional dos pais dos alunos, bem como ao recorte do estudo que se limitou a escolas estaduais capixabas.

Acerca da associação da disponibilidade de computador nas escolas e na residência dos estudantes com o desempenho escolar, os resultados obtidos estão em linha com os achados do estudo de Román e Murillo (2014) que analisou dados de 16 países latino-americanos, incluindo o Brasil, os quais revelam que alunos do 6º ano que frequentam escolas com computadores ou que possuem computador em casa têm melhor desempenho em testes de Leitura e Matemática. Os achados deste estudo também concordam com aqueles obtidos por Castro Aristizábal, Castillo Caicedo e Escandón Barbosa (2012) que mostram uma associação positiva do desempenho de estudantes colombianos no teste Pisa de 2006 e 2009 tanto com a existência de computador na residência desses estudantes quanto com a sua disponibilidade nas instituições de ensino. Além disso, acerca da presença de computador em casa, os achados da pesquisa corroboram o estudo de Wainer, Vieira e Melguizo (2015) que relatou uma associação positiva entre a presença de computador em casa e os resultados de alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental na prova do Saeb em 2007, 2009 e 2011. Entretanto, os resultados do presente estudo não concordam com os de Sprietsma (2012), visto que esse pesquisador encontrou uma relação negativa entre a existência de laboratório de informática na escola e o desempenho de alunos brasileiros no Saeb. Porém, a diferença metodológica na forma

de medir a disponibilidade de computadores na escola dessa pesquisa poderia justificar a discrepância.

O valor positivo e significativo da associação da disponibilidade de telefone celular na residência dos estudantes não deveria ser interpretado apenas como uma consequência de suas condições socioeconômicas, uma vez que o viés de confusão em decorrência desses fatores foi minimizado pela inclusão no modelo das variáveis de renda familiar e nível educacional dos pais. Os recursos disponíveis no celular permitem vários usos didáticos (Grossi; Fernandes, 2014). Na revisão da literatura sobre o uso do celular em classe de Lopes e Pimenta (2017), os achados sugerem que seu uso como ferramenta educacional tem efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Em contraste, a recente meta-análise de Kates, Wu e Coryn (2018), sobre o uso do celular no desempenho escolar, encontrou um efeito negativo muito baixo; entretanto, a amostra analisada era heterogênea e continha pesquisas que incluíam alunos do ensino fundamental até a universidade.

Considerações finais

O estudo foi desenvolvido com o objetivo de explorar o efeito da disponibilidade das TICs, tanto na escola pública quanto na residência dos estudantes, no desempenho escolar. Com essa finalidade, variáveis que medem a disponibilidade das TICs foram relacionadas com a variável dependente que representa o desempenho escolar mensurado pela nota média do Enem por escola. Por fim, também foram incluídas variáveis de controle no modelo, dado que características das escolas e das famílias podem afetar o desempenho escolar dos alunos.

Os resultados evidenciam que a disponibilidade de celular e de computador na residência dos estudantes e de computador na escola exerce uma influência significativa e positiva no desempenho escolar mensurado por meio da nota média do Enem por escola. O efeito positivo dessas TICs sinaliza que estudantes que frequentam escolas com uma proporção maior de computadores por aluno e que têm acesso a computador e celular em casa alcançam melhores notas no Enem, o que resulta em uma maior nota média do Enem por escola. Cumpre salientar que a inclusão da renda familiar e do nível educacional dos pais como variáveis de controle visa mitigar os efeitos de confusão provocados por esses fatores. Cabe ressaltar que esses achados devem ser considerados com a devida cautela em vista das limitações do estudo apresentadas a seguir.

Acerca da metodologia empregada, apesar da inclusão de variáveis para controlar os efeitos das características socioeconômicas nas escolas e nos alunos, o modelo de regressão ainda poderia estar capturando a influência de outras variáveis não consideradas. Ademais, o método pressupõe uma relação linear entre a variável dependente e os regressores, o que muitas vezes pode não ocorrer em relações complexas como a investigada na presente pesquisa.

Finalizando, o estudo tem como limitação não explorar o efeito do uso das TICs na escola, na residência dos estudantes e no desempenho escolar, uma vez que as fontes de dados utilizadas somente contêm informações sobre a disponibilidade desses recursos. Vale reforçar que a pesquisa investiga a associação entre disponibilidade das TICs e desempenho escolar. Portanto, não é possível garantir que os alunos tiveram acesso e/ou usaram as TICs que estavam disponíveis nas escolas e em suas residências. Nesse contexto, recomenda-se que pesquisas futuras utilizem dados do teste Pisa, que possui informações que permitem estimar o uso das TICs no processo de ensino. Desse modo, poder-se-ia analisar o efeito do uso das TICs no desempenho educacional medido pelos resultados do Pisa de estudantes brasileiros. Outra possibilidade seria cruzar os dados do TIC Educação do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) com os dados do Enem, de maneira a não investigar apenas a presença ou não das TICs, mas também seu uso na escola e na residência dos estudantes do ensino médio.

Referências

- ALBINO, R.; SOUZA, C. A. Avaliação do nível de uso das TICs em escolas brasileiras: uma exploração dos dados da pesquisa "TIC Educação". *Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 16, n. 43, p. 101-125, abr./jun. 2016.
- ALDERETE, M. V.; DI MEGLIO, G.; FORMICHELLA, M. M. ICT access and educational performance: ¿a relationship enhanced by ICT use? An analysis for Spain. *Revista de Educación*, [Madrid], n. 377, p. 53-79, jul./sept. 2017.
- ALDERETE, M. V.; FORMICHELLA, M. M. El acceso a las TIC en el hogar y en la escuela: su impacto sobre los logros educativos. *Revista de Economía del Rosario*, Bogotá, v. 19, n. 2, p. 221-242, jul./dic. 2016.
- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008.
- AMÉRICO, B. L.; LACRUZ, A. J. Contexto e desempenho escolar: análise das notas na Prova Brasil das escolas capixabas por meio de regressão linear múltipla. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 5, p. 854-878, set./out. 2017.
- ASLI, A. E. et al. Effect of the use of Information and Communication Technologies ICT resources on the scholastic performance of middle school students in biology and geology courses. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, [S.l.], v. 55, p. 1113-1117, Oct. 2012.

BIAGI, F.; LOI, M. Measuring ICT use and learning outcomes: evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education*, [S.l.], v. 48, n. 1, p. 28-42, Mar. 2013.

BLANDEN, J.; GREGG, P. Family income and educational attainment: a review of approaches and evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, Oxford, v. 20, n. 2, p. 245-263, June 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar: microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2015*. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar: microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2015*. Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Enem: microdados 2015*. Brasília, DF: Inep, 2015b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Enem por escola: 2005 a 2015*. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/microdados/enem_por_escola/2005_a_2015/microdados_enem_por_escola.zip>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Nota técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)*. Brasília, DF: Inep, 2015c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Nota técnica: indicador de permanência na escola (ensino médio)*. Brasília, DF: Inep, 2015d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2015/nota_tecnica_indicador_permanencia_escola.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CARMO, E. F. et al. A ampliação do indicador de formação docente na melhoria do desempenho escolar. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 1, n. 1, p. 11-32, 2015.

CARMO, E. F. et al. Um estudo da relação entre a adequação na formação docente e o desempenho escolar no ensino médio regular. *Educação e Fronteiras*, Dourados, MS, v. 4, n. 12, p. 24-37, set./dez. 2014.

CASTILLO, S. Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, [México], v. 11, n. 2, p. 171-194, jul. 2008.

CASTRO ARISTIZÁBAL, G.; CASTILLO CAICEDO, M.; ESCANDÓN BARBOSA, D. M. Las Tecnologías de la Información y Comunicación como determinante en el rendimiento académico escolar: Colombia 2006-2009. *Investigaciones de economía de la educación*, [S.l.], n. 7, p. 889-904, jul. 2012.

CHEN, Q.; YAN, Z. Does multitasking with mobile phones affect learning? A review. *Computers in Human Behavior*, [S.l.], v. 54, p. 34-42, Jan. 2016.

CORDERO-FERRERA, J. M.; MANCHÓN LÓPEZ, C.; GARCÍA VALIÑAS, M. A. Los resultados educativos españoles en PISA 2009 y sus condicionantes. In: ASOCIACIÓN DE ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN. *Investigaciones de Economía de la Educación*. [S.l.]: EconPapers, 2011. v. 6. p. 70-87.

CORDERO-FERRERA, J. M.; PEDRAJA-CHAPARRO, F.; SALINAS-JIMÉNEZ, J. Measuring efficiency in education: an analysis of different approaches for incorporating non-discretionary inputs. *Applied Economics*, [S.l.], v. 40, n. 10, p. 1323-1339, 2008.

FÁVERO, L. P. L. et al. *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. 646 p.

FERRARO, S. Is information and communication technology satisfying educational needs at school? *Computers & Education*, [S.l.], v. 122, p. 194-204, July 2018.

FIRPO, S. P.; PIERI, R. G. Avaliando os efeitos da introdução de computadores em escolas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Inovação*, Campinas, SP, v. 11, n. esp., p. 153-190, jul. 2012.

GROSSI, M. G. R.; FERNANDES, L. C. B. E. Educação e tecnologia: o telefone celular como recurso de aprendizagem. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 35, p. 47-65, set./dez. 2014.

HANUSHEK, E. A. Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 141-164, June 1997.

HANUSHEK, E. A. Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *The Journal of Human Resources*, Madison, v. 14, n. 3, p. 351-388, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua trimestral: tabela 5919 - população, por níveis de instrução*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5919>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

KATES, A. W.; WU, H.; CORYN, C. L. S. The effects of mobile phone use on academic performance: a meta-analysis. *Computers & Education*, [S.l.], v. 127, p. 107-112, Dec. 2018.

KUBOTA, L. C.; SILVA, A. M. P.; DEMOLINER, V. L. Análise exploratória do impacto das TICs nas notas do Saeb e Enem. In: REUNIÃO DA ABAVE, 7., 2013, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: Associação Brasileira de Avaliação Educacional, 2013. p. 295-310.

KUNDU, A.; BEJ, T.; DEY, K. N. An empirical study on the correlation between teacher efficacy and ICT infrastructure. *International Journal of Information and Learning Technology*, [s.l.], v. 37, n. 4, p. 213-238, 2020.

LEVIN, H. M. Measuring efficiency in educational production. *Public Finance Review*, Budapest, v. 2, n. 1, p. 3-24, Jan. 1974.

LÖBLER, M. L. et al. Acesso e uso da tecnologia da informação em escolas públicas e privadas de ensino médio: o impacto nos resultados do Enem. *Sistemas & Gestão*, Niterói, v. 5, n. 2, p. 67-84, maio/ago. 2010.

LOPES, P. A.; PIMENTA, C. C. C. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: benefícios e desafios. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 3, n. 1, p. 52-66, 2017.

MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Ambiente familiar e desempenho escolar: uma revisão sistemática. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 40, p. 41-57, 2015.

MARQUES, A. C. C.; JESUS, A. Uma reflexão sobre o projeto um computador por aluno - UCA. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 18., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2012. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2129/1895>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. El profesorado ante las nuevas tecnologías. In: CABERO ALMENARA, J., et al. (eds.). *Medios y herramientas de comunicación para la educación universitaria*. Panamá: EDUTEC, 2003.

MEZA-CORDERO, J. A. Learn to play and play to learn: evaluation of the one laptop per child program in Costa Rica. *Journal of International Development*, [S.l.], v. 29, n. 1, p. 3-31, Jan. 2017.

MUÑOZ, R. E.; ORTEGA, J. A. ¿Tienen la banda ancha y las TIC un impacto positivo sobre el rendimiento escolar?: evidencia para Chile. *El Trimestre Económico*, Ciudad de México, v. 82, n. 325, p. 53-87, enero/marzo 2015.

O'CONNELL, M. Is the impact of SES on educational performance overestimated? Evidence from the PISA survey. *Intelligence*, [S.l.], v. 75, p. 41-47, July/Aug. 2019.

PÉREZ ALCALÁ, M. del S.; ORTIZ ORTIZ, M. G.; FLORES BRISEÑO, M. M. Redes sociales en educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Entre Ríos, v. 26, n. 50, p. 188-206, mayo 2015.

PETT, M. A.; LACKEY, N. R.; J. SULLIVAN, J. J. *Making sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003. 368 p.

ROMÁN, M.; MURILLO, F. J. Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 869-895, out./dez. 2014.

SCHMIDT, A. F.; FINAN, C. Linear regression and the normality assumption. *Journal of Clinical Epidemiology*, [S.l.], v. 98, p. 146-151, June 2018.

SETÚBAL, M. A. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos?. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010.

SILVEIRA BONILLA, M. H. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 34, p. 40-60, jun. 2010.

SIRIN, S. R. Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, [S.l.], v. 75, n. 3, p. 417-453, Sept. 2005.

SOUZA, L. L.; TEIXEIRA, L. C. T.; CARMINATI, C. J. Um computador por aluno: um dos ícones da modernização da escola brasileira na segunda década do século XXI. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 379-404, jul./set. 2015.

SPRIETSMA, M. Computers as pedagogical tools in Brazil: a pseudo-panel analysis. *Education Economics*, [D.l.], v. 20, n. 1, p. 19-32, 2012.

STEFFENS, K. ICT use and achievement in three European Countries: what does PISA tell us? *European Educational Research Journal*, [S.l.], v. 13, n. 5, p. 553-562, Oct. 2014.

SUNG, Y.-T.; CHANG, K.-E.; LIU, T.-C. The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: a meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, [S.l.], v. 94, p. 252-275, Mar. 2016.

VIANA, G.; LIMA, J. F. Capital humano e crescimento econômico. *Interações*, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010.

WAINER, J.; VIEIRA, P.; MELGUIZO, T. The association between having access to computers and Internet and educational achievement for primary students in Brazil. *Computers & Education*, [s.l.], v. 80, p. 68-76, Jan. 2015.

ZANCHETTIN, F. O fim da divulgação dos resultados do Enem por escola: uma breve reflexão sobre a avaliação das políticas públicas e o acesso à informação. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 5, p. 971-985, set./out. 2018.

Recebido em 14 de dezembro de 2020.

Aprovado em 7 de outubro de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A “forma diferente de abordagem” do Enade 2017: análise e discussão a partir da percepção de estudantes concluintes de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo

Claudia Murta^{I, II}

Jacir Silvio Sanson Junior^{III, IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4998>

Resumo

Em resposta ao Questionário de Percepção da Prova relativo ao Enade aplicado em 2017, concluintes do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), oferecido na modalidade a distância, entre os anos de 2014 e 2019, indicaram a “forma diferente de abordagem do conteúdo” como principal fator de suas dificuldades na prova. O objetivo deste estudo é compreender o sentido dessa expressão, procurando determinar a que ela se refere e quais aspectos do ensino e da formação em Filosofia ela mobiliza. A identificação desses elementos repercute no interesse de contribuir com os estudos filosóficos no âmbito da graduação, visando remediar eventuais carências de conteúdo programático, afloradas pelos resultados do Enade. Esta análise se pauta em fonte documental relativa à apreciação do Questionário de Percepção de 143 estudantes, divulgada pelo Relatório de Curso do Inep. As informações são examinadas em conjunto com os dados coletados pelo Colegiado de Curso, que, por meio de pesquisa realizada com a ferramenta Formulários Google, angariou as respostas enviadas por 66 concluintes. O teste de hipóteses dedutivas, em parceria com a análise estatística de itens, sugere que a “forma diferente de abordagem” está relacionada com o campo filosófico de Lógica/Linguagem e com a competência para interpretar. Propõe-se uma

^I Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: <cmurta@terra.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-1553-8028>>.

^{II} Doutora em Filosofia pela Université Paris 8. Saint-Denis, Île-de-France, França.

^{III} Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: <jasisaju@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-2895-5549>>.

^{IV} Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

reflexão sobre o desenvolvimento de metodologias para o estudo da Lógica e ações didático-pedagógicas para o incremento do ensino de Hermenêutica.

Palavras-chave: educação a distância; ensino e formação; filosofia; interpretação; lógica.

Abstract

The "different approach" of Enade 2017: analysis and discussion from the perception of near-graduating students of Philosophy at the Federal University of Espírito Santo

In response to the Test Perception Questionnaire about Enade applied in 2017, near-graduating students of the Licentiate Degree in Philosophy at the Federal University of Espírito Santo (UFES), offered as distance education, from 2014 to 2019, indicated the "different form of approaching the content" as the main factor of their difficulties in the test. This study aims to understand the meaning of such expression, to determine to what it refers and what aspects of teaching and training in Philosophy it mobilizes. The identification of these elements reflects the interest in contributing to the undergration philosophical studies, aiming to remedy any shortcomings of program content, brought out by the results of Enade. This analysis is based on a documentary source related to the assessment of 143 students in the Perception Questionnaire, divulged by INEP's Course Report. The information is examined together with the data collected by the Collegiate Course, that, through a survey with Google forms tool, gathered the answers sent by 66 graduates. The deductive hypotheses test, along with statistical item analysis, suggests that the "different form of approach" is related to the philosophical field of Logic/Language and the competence to interpret. A proposition is made for a reflection on the development of methodologies for the study of Logic and didactic-pedagogical actions to increase the teaching of Hermeneutics.

Keywords: distance education; interpretation; Logic; Philosophy; teaching and training.

Resumen

La "forma diferente de enfoque" del Enade 2017: análisis y discusión a partir de la percepción de los estudiantes que están concluyendo la carrera de Filosofía de la Universidade Federal do Espírito Santo

En respuesta al Cuestionario de Percepción del Enade aplicado en 2017, concluyentes de la Licenciatura en Filosofía de la Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), curso ofertado en la modalidad a distancia entre los años de 2014 a 2019, señalaron la "forma diferente de abordar el contenido" como factor principal en sus dificultades en la prueba. El objetivo

de este estudio es comprender el significado de esta expresión, tratando de determinar a qué se refiere y qué aspectos de la enseñanza y de la formación en Filosofía ella moviliza. La identificación de estos elementos refleja el interés por contribuir a los estudios filosóficos en el nivel universitario, con el objetivo de subsanar cualquier ausencia de contenido programático, suscitada por los resultados del Enade. Este análisis se basa en una fuente documental relacionada con la evaluación del Cuestionario de Percepción de 143 estudiantes, dado a conocer por el Informe de Curso del INEP. Se ha examinado las informaciones junto con los datos recogidos por el colegiado, que, por medio de una encuesta realizada con la herramienta Google Forms, se recogió las respuestas enviadas por 66 concluyentes. La prueba de hipótesis deductivas, en asociación con el análisis estadístico de ítems, sugiere que la "forma diferente de enfoque" se relaciona con el campo filosófico de la Lógica/Lenguaje y con la competencia para interpretar. Se propone una reflexión sobre el desarrollo de metodologías para el estudio de la Lógica y acciones didáctico-pedagógicas para incrementar la enseñanza de la Hermenéutica.

Palabras clave: educación a distancia; enseñanza y formación; filosofía; interpretación; lógica.

Introdução

Neste trabalho, discutimos a respeito do currículo do curso de Licenciatura em Filosofia, oferecido na modalidade a distância (EaD) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Nossa reflexão é motivada por um problema que detectamos ao observar as respostas dos alunos concluintes do referido curso ao Questionário de Percepção da Prova, por ocasião da aplicação, em 2017, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Comporta sublinhar que, além das atribuições legais que constituem o Enade como uma das pernas do tripé que sustenta os processos avaliativos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)¹, nosso objeto de análise traz ao primeiro plano o fato de o Enade também operacionalizar o Questionário de Percepção da Prova, por meio do qual os alunos externam suas opiniões sobre determinados aspectos que compõem o exame.

Esse questionário, que integra o Caderno de Prova, era composto de nove questões fechadas, tendo o respondente de escolher uma das cinco opções oferecidas em cada questão e assinalá-la no espaço correspondente do Cartão-resposta². A disponibilidade dos dados coletados por esse instrumento permite comparar os resultados efetivamente alcançados pelo desempenho dos estudantes com um conjunto de informações de natureza mais subjetiva (pessoal ou qualitativa), concernente à percepção dos estudantes a respeito de certos componentes da prova, a saber: o grau de

¹ Conforme o §1º do art. 5º da Lei nº 10.861/2004, esse instrumento foi instituído com o triplo objetivo de aferir desempenho, habilidades e competências, ou seja, "[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento" (Brasil, 2004, p. 3).

² O Caderno de Prova nº 22 (código da área Filosofia-Licenciatura) do Enade 2017 pode ser acessado como documento avulso em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/22_FILOSOFIA_LICENCIATURA_BAIXA.pdf, ou como documento anexo ao Relatório Síntese de Área (Brasil. Inep, 2018b, p. 670).

dificuldade do exame, a extensão e o tempo gasto para concluí-lo, a clareza dos enunciados, o conhecimento do conteúdo abordado e a suficiência das instruções fornecidas.

Com vista a inteligir sobre o resultado mensurado acerca do parecer dos estudantes concluintes do curso presentes à prova, o Quadro 1 foi elaborado para realçar algumas informações que sobressaíram durante o processo de análise e discussão que esta pesquisa pôs em curso. Nele são retratadas algumas das questões do Questionário de Percepção da Prova, acompanhadas da distribuição percentual das categorias fornecidas como opção de resposta.

Quadro 1 – Percepção do Enade 2017 manifestada pelos estudantes concluintes do curso a distância de Licenciatura em Filosofia da Ufes

Item do questionário	Respostas (%)
2. Qual o grau de dificuldade desta prova na parte do componente específico?	- Médio (46,7). - Difícil (42,2). - Muito difícil (8,1).
5. Os enunciados das questões da prova na parte de componente específico foram claros e objetivos?	- Todos (11,1). - A maioria (53,3). - Cerca da metade (20,0).
6. As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?	- Excessivas (5,2). - Em todas (22,2). - Na maioria (48,9).
7. Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova? Qual?	- Desconhecimento do conteúdo (16,7). - Forma diferente de abordagem (55,3). - Falta de motivação (9,8).
8. Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que	- não estudou a maioria (12,7). - estudou a maioria, mas não aprendeu (17,9). - estudou alguns, mas não aprendeu (22,4). - estudou e aprendeu a maioria (44,0). - estudou e aprendeu tudo (3,0).

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil. Inep, 2018a, p. 11-12.

O recorte trazido pelo Quadro 1 mostra que os estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Filosofia da Ufes, por meio do Questionário de Percepção da Prova, manifestaram dificuldade para responder aos itens do Enade 2017 devido à diferente forma como neles são abordados os conteúdos curriculares. Essa informação se expressa na porcentagem de 55,3% (Questão 7), aparentando destoar de outros valores que fariam esperar por resultado bem diferente, pois o Quadro 1 também indica que: 44% afirmam que estudaram e compreenderam o conteúdo das questões objetivas (Questão 8); 48,9% dizem que estavam suficientemente instruídos para resolvê-las (Questão 6); e 53,3% concordam que seus enunciados eram claros e objetivos (Questão 5).

³ Tal relação já vinha se aprofundando ao largo dos anos, a título de comparação do art. 80 da Lei nº 9.394/1996 com o art. 1º do Decreto nº 2.494/1998, este inteiramente revogado pelo Decreto nº 5.622/2005, também revogado, a ponto de finalmente se tornar uma característica fundamental na definição enunciada pelo art. 1º do Decreto nº 9.057/2017. Para uma análise recapitulativa dos marcos legislativos referentes à implantação da EaD no Brasil, ver: Arruda e Arruda (2015) e Costa (2012).

⁴ A Ufes já era credenciada desde o ano de 2001, junto ao MEC, para a oferta de cursos superiores na modalidade EaD, tendo para isso introduzido, em sua estrutura organizacional, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NE@AD), que, a partir de abril de 2014, passou a ser designado Secretaria de Ensino a Distância (Sead) e, em agosto de 2019, Superintendência de Educação a Distância, instância responsável por promover políticas públicas de interiorização da universidade (<https://sead.ufes.br/a-sead/>). Dos 27 polos municipais de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em que está presente a Ufes, o curso de Licenciatura em Filosofia foi ofertado por 12, a citar: Afonso Cláudio, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Domingos Martins, Itapemirim, Mantenedópolis, Mimoso do Sul, Montanha, Pinheiros, Santa Teresa e Venda Nova do Imigrante. Veja-se sua distribuição geográfica em <https://sead.ufes.br/polos/>. A relação nacional dos 555 polos pode ser consultada em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=346-uab&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192.

⁵ Para outros detalhes quanto à infraestrutura tecnológica e aos recursos didático-pedagógicos, ver: Murta *et al.* (2008), Murta *et al.* (2020a) e Murta *et al.* (2020b). Ressalte-se a produção de materiais didáticos, entre apostilas, animações, jogos, livros virtuais e demais objetos interativos de aprendizagem desenvolvidos paulatinamente à grade curricular. O acervo digital do curso de Filosofia a distância da Ufes possui acesso livre em: <https://acervo.sead.ufes.br/curso/filosofia>. A matriz curricular programada para oito semestres se verifica em <https://sead.ufes.br/wp-content/themes/sead-v2.1/arquivos/ofertas/Filosofia-oferta2014.pdf>.

Esses dados preliminares ensejam o esforço de se lançar luz sobre tal "forma diferente de abordagem do conteúdo", a fim de sabermos do que se trata e o que ela denota, em específico na situação que remonta à percepção dos estudantes concluintes de Licenciatura em Filosofia a distância da Ufes.

O suporte legal que possibilitou a constituição e a consequente oferta do curso se constitui das referências que definem e regulamentam a chamada "educação a distância", bem como do Decreto nº 5.800/2006 (Brasil, 2006), que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (Sistema UAB), com os objetivos – entre outros – de "estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância" (art. 1º, inc. VI) e "fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância" (art. 1º, inc. VII), ampliando assim "o acesso à educação superior pública" (art. 1º, inc. IV).

A modalidade de educação a distância vem se associando, cada vez mais, ao uso das "diversas mídias interativas de comunicação e informação" (Salvucci; Lisboa; Mendes, 2012, p. 51)³, o que não deve (ou não deveria) eclipsar a importância de vários outros requisitos imprescindíveis, como a existência de polos descentralizados de apoio presencial, dotados de infraestrutura adequada e de pessoal capacitado.

É o caso, portanto, da graduação em Filosofia EaD no grau acadêmico de licenciatura, ofertada pela Ufes entre os anos de 2014 e 2019, autorizada em 12 polos presentes em municípios de diferentes regiões do estado do Espírito Santo⁴, onde aconteciam os encontros presenciais obrigatórios, semanalmente, e se dava suporte midiático (disponibilização de computadores com interface *web*) para que os estudantes acessassem o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em momentos semipresenciais, assistissem à transmissão síncrona de videoconferências, interagissem entre si de forma colaborativa e recebessem os materiais didáticos distribuídos em formato impresso.

Tanto a Ufes como a maioria das universidades que participam do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) adotaram a metodologia semipresencial, seguindo assim o modelo híbrido (*blended-learning* ou *b-learning*) ou bimodal, no qual a carga horária obrigatória é distribuída entre atividades presenciais nos polos e o uso de recursos virtuais disponibilizados por meio da plataforma Moodle (Padilha, 2013). As estratégias pedagógicas adotadas, associadas à relativa proximidade entre os polos UAB, distantes entre si não mais do que 65 km, deram assento para que 155 estudantes colassem grau até 2019 (85% deles em 2018).⁵

Isso justifica a participação dos formandos da graduação em Filosofia-Licenciatura a distância da Ufes no ciclo avaliativo trienal correspondente ao Enade 2017, aplicado aos cursos de licenciatura e bacharelado cujos estudantes "tinham expectativa de conclusão [...] até julho de 2018 ou com oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES concluída até o final das inscrições do Enade/2017" (Brasil. Inep, 2018b, p. 3).

De acordo com o Inep, a prova foi resolvida por 143 estudantes (48% do total de 298 inscritos) do curso. Eles obtiveram rendimento assinalado à faixa dois do intervalo correspondente ao Conceito Enade. Insta arrazoar sobre as

causas desse resultado díspar, se comparado às faixas três e quatro alcançadas pelo curso, respectivamente, no Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD) – em que o percentual de estudantes com nota no Enem é de 35% – e no Conceito Preliminar de Curso (CPC), no qual se registra a nota padronizada cinco para seus mestres e doutores.⁶

Haveria relação entre o desempenho no Enade e a alegada “forma diferente de abordagem”?

Metodologia

O problema de pesquisa explicitado na introdução surge da observação de fontes indiretas, ou seja, dos insumos colhidos por instrumentos produzidos pelo Inep e divulgados pelo Instituto como relatórios públicos (devolutivas). Esta análise se pauta no documento intitulado Relatório de Curso (Brasil. Inep, 2018a), no qual estão mensuradas as respostas dos alunos da Filosofia-Licenciatura a distância da Ufes aos itens fechados propostos pelo Questionário de Percepção da Prova (Quadro 1), e no Relatório Síntese de Área (Brasil. Inep, 2018b), a fim de compor um quadro conceitual e estatístico mais completo.

Nosso objetivo consiste em buscar parâmetros para delinear o sentido da expressão “forma diferente de abordagem do conteúdo”, pela qual os alunos concluintes do curso, em sua maioria, externam a razão de sua dificuldade para a resolução dos itens do componente específico da prova de Licenciatura em Filosofia do Enade 2017.

É pertinente ressaltar que o Inep (2018b, p. 132-171) desenvolve uma descrição pautada em semelhantes coordenadas, correlacionando o desempenho dos estudantes com suas respostas ao Questionário de Percepção da Prova. Ao passo que o Inep o faz num enfoque macrorregional, nosso estudo se concentra nas informações relativas ao curso a distância de Licenciatura em Filosofia da Ufes.

Ambos os relatórios são cotejados com os dados do Colegiado de Curso (Ufes, 2018), coletados das respostas de 66 alunos concluintes que participaram da enquete virtual disponibilizada *online* através do Formulários Google (*Google Forms*), a respeito da percepção quanto ao rendimento alcançado por eles no Enade 2017.

A utilização dessa ferramenta tecnológica tem sido vislumbrada para a pesquisa acadêmica de opinião e para a prática pedagógica. Além de ser gratuita para qualquer usuário que possua uma conta Google, a comodidade de ser acessada em diversas plataformas, inclusive de *smartphones*, e em qualquer horário, confere “agilidade na coleta de dados e análise dos resultados” (Mota, 2019, p. 373). “O autor pode enviar para os respondentes via *e-mail*, ou através de um *link*, assim todos poderão responder de qualquer lugar” (Mota, 2019, p. 373); uma praticidade que acompanha o benefício de organizar os resultados na forma de gráficos e planilhas.

Apesar de o nome “formulário” consistir, a rigor, num roteiro de perguntas que o pesquisador não apenas enuncia, mas também preenche

⁶ Na página <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior> do Inep, estão disponíveis as planilhas com os Indicadores de Qualidade da Educação Superior relativos ao ano de 2017, a citar: o Conceito Enade (que mede o desempenho dos estudantes concluintes na prova de conhecimentos gerais e específicos), o IDD (que analisa o Conceito Enade junto com o Questionário do Estudante do Enade e o desempenho dos estudantes no Enem, à época de seu ingresso no curso de graduação), o CPC (que avalia, entre outros quesitos, a organização didático-pedagógica, as instalações físicas e a titularização e regime de trabalho do corpo docente) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98271-2018-10-09-apresentacao-resultados-enade-2017-2018-10-09&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192).

com as respostas do pesquisado, a técnica condiz mais exatamente com a definição de "questionário", pois este é "constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador" (Lakatos; Marconi, 1992, p. 107).

Em função dessa característica do próprio instrumento, é previsível que o número de respondentes em cada questão seja menor quando comparado ao total de participantes que aderiram ao questionário. De fato, como se verifica nos resultados divulgados pelo Colegiado (Ufes, 2018), as opções deixadas em branco não são contabilizadas no percentual das respostas, o que torna necessário considerar, no trato de cada item, suas amostragens específicas. Isso também leva a circunscrever a análise de dados ao conteúdo de respostas efetivas, permitindo verificar a hipótese de uma corroboração ou de possíveis divergências na observação dos construtos abordados no Questionário de Percepção da Prova.

Com exceção de três itens abertos em que o estudante podia elaborar a resposta com suas próprias palavras, as demais oito questões eram fechadas e, como tal, suas respostas eram escolhidas entre as opções predefinidas (Severino, 2007, p. 123). Embora algumas viessem a retomar temas idênticos aos já tratados no Questionário de Percepção da Prova, como o tempo para concluí-la e o grau de dificuldade para resolvê-la, outras buscavam complementar seus tópicos, indagando, entre outros assuntos, sobre: a autoavaliação quanto ao desempenho na prova; a identificação dos campos filosóficos abordados pelo exame; a correspondência entre o conteúdo das questões e os ministrados na grade curricular e trabalhados pelos materiais didáticos do curso; a importância da função avaliativa desse instrumento (Ufes, 2018).

Finalmente, cabe lembrar que é o método hipotético-dedutivo que tradicionalmente engloba abordagens que se iniciam com a percepção de uma lacuna para, em seguida, inferir deduções no sentido de se buscar conhecimento sobre um objeto ou uma questão (Lakatos; Marconi, 1992, p. 106). Dando atenção a isso, na seção relativa à discussão, colocamos em curso duas linhas de investigação, de modo a testar como determinadas hipóteses se comportam em função de uma compreensão mais exata da expressão "forma diferente de abordagem".

No eixo formal, verifica-se se os concluintes foram capazes de reconhecer o campo filosófico de que tratavam os itens do componente específico. No aspecto conceitual, assume-se que os itens do Enade 2017 foram elaborados com a finalidade de aferir o descritivo de oito competências estabelecidas pela matriz de avaliação da prova. Seria possível, em tese, verificar em que medida os alunos as desenvolveram, conforme o percentual de erros/acertos aos itens destinados a avaliá-las.

Ambas as perspectivas serão inter cruzadas (Quadros 4 e 5) por dois cálculos psicométricos que o Inep adota da Teoria Clássica dos Testes (TCT) para o âmbito do Enade, a saber: as noções de dificuldade e de discriminação. Embora sejam parâmetros que norteiam procedimentos de formação do exame, pois estão voltados a selecionar os melhores itens para constituí-lo (Sartes; Souza-Formigoni, 2013, p. 243), eles são aqui requisitados em tempo

a *posteriori*, ou seja, tendo o exame sido oficialmente aplicado, a fim de auxiliarem na elucidação de fatores supostamente envolvidos na referida dificuldade quanto à “forma diferente de abordagem”.

O índice de dificuldade diz respeito à proporção de respostas corretas ao item, este considerado gradativamente mais difícil quanto maior for a proporção de erros e mais fácil quanto maior a proporção de acertos (Campos, 2013, p. 59), conferindo-se o mesmo tratamento à média das respostas de todos os indivíduos (Sartes; Souza-Formigoni, 2013, p. 243). Como o Relatório de Curso (Brasil. Inep, 2018a, p. 18) fornece tais valores percentuais – de acerto dos itens objetivos e de média dos itens discursivos – concernentes às respostas ao componente de conhecimento específico da prova de Filosofia-Licenciatura, torna-se viável interpretar a dificuldade conforme a classificação apresentada no Relatório Síntese de Área (Brasil. Inep, 2018b, p.22). O ordenamento de “muito difícil” e “muito fácil”, convencionado pela escala, é reproduzido nos Quadros 4 e 5 da discussão.

Faz-se pertinente esclarecer, mediante as palavras de Hogan (2006, p. 176), que “a ‘dificuldade’ do item é, na verdade, um indicador de sua ‘facilidade’, uma vez que corresponde ao percentual daqueles que acertaram a questão”. Embora o Inep (2018b, p. 21-22) empregue a expressão “Índice de Facilidade” em sua devolutiva, optaremos pelo termo “Índice de Dificuldade”, que já está bastante arraigado na literatura.

O índice de discriminação é a medida para saber o quanto um item é “capaz de diferenciar alunos com alto nível de conhecimento de alunos com baixo nível de conhecimento” (Campos, 2013, p. 59), sujeitos com desempenhos diferentes (Sousa; Braga, 2020, p. 243) ou, ainda, “grupos de indivíduos que tiveram alta pontuação total dos que tiveram baixa pontuação total no teste” (Sartes; Souza-Formigoni, 2013, p. 243). Como na prática são encontrados vários tipos de coeficientes de correlação usados para representar o grau de discriminação de um item (Hogan, 2006, p. 177), o Inep (2018b, p. 22-23) informa que optou pela estatística do ponto-bisserial e que eliminou do cômputo das notas as questões objetivas com índice de discriminação fraco.

Decerto, “o item é mais discriminativo quanto maior for o seu valor” (Sartes; Souza-Formigoni, 2013, p. 243). No entanto, quando encontramos questões que, em seu poder de discriminação, não se mostram aptas para avaliar os alunos do curso, abre-se o viés de uma apreciação mais qualitativa, ligada não tão estritamente ao bom ou ao mau desempenho dos estudantes que acertam e erram (Campos, 2013, p. 60), e sim à “análise de distratores [que] pode fornecer informações úteis sobre a compreensão – ou sobre a falta de compreensão – que os examinandos podem ter de um determinado item” (Hogan, 2006, p. 177).

O encaminhamento que nos interessa, nesse caso, não é, obviamente, ponderar sobre a revisão da anatomia do item do Enade. Questões consideradas inadequadas pelo critério da discriminação podem indicar, é claro, problemas de má interpretação de seu enunciado e/ou de suas alternativas, ou que a maioria dos estudantes ainda não detém um conhecimento satisfatório para solucioná-las. Mas também sugerem que

eles aprenderam seu conteúdo, independentemente de pertencerem ao grupo que sabe mais ou que sabe menos. No Relatório de Curso, o Inep (2018a, p. 18), infelizmente, não apresenta a distribuição da proporção de escolhas das alternativas das questões objetivas específicas com coeficiente ponto-bisserial fraco. Entretanto, será instigante notar, no Relatório Síntese de Área (Brasil. Inep, 2018b, p. 221), que os valores de referência do percentual de acertos em questões pouco discriminantes ajudam a comprovar certas tendências e a consolidar uma leitura a seu respeito.

Resultados

Os dados da pesquisa do Colegiado de Curso são consonantes com o Quadro 1, no qual estão sintetizados alguns dos objetos que foram matéria de opinião dos concluintes do curso, a respeito da qualidade e da adequação da prova do Enade 2017. Os valores percentuais de ambos os questionários também convergem ao se observar outros fatores, a exemplo da percepção quanto ao tempo de duração total de quatro horas (Brasil. Inep, 2018a, p. 3).

De acordo com o Relatório de Curso (Brasil. Inep, 2018a, p. 11-12), a extensão do exame foi sentida como adequada por 40% dos estudantes, e considerada longa (28,1%) e muito longa (27,4%) por mais da metade (total de 55,5%) deles. Não se conjectura desinteresse ou o acometimento de algum outro efeito desidioso, pois 60,6% afirmam o terem realizado em, no mínimo, três horas, com 12,1% chegando ao limite de quatro horas. Com base numa amostragem de 56 respostas, o Colegiado de Curso (Ufes, 2018) expõe que quase 90% de seus alunos concluintes levaram pelo menos três horas para fazê-lo, entre os quais 42,9% afirmam ter chegado a quatro horas.

Dentro de um total de 60 respostas, os estudantes do curso manifestaram que o Enade é um instrumento relevante (60%) ou muito relevante (20%) para avaliar o ensino superior e prover-lhe qualidade (Ufes, 2018), o que, de certo modo, saúda o Relatório Síntese de Área (Brasil. Inep, 2018b, p. 7), ao transcrever da Lei nº 10.861/2004 (art. 1º, § 1º), que instituiu o Sinaes, o intento de trazer melhorias na qualidade da educação superior, aumentando sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social (Brasil, 2004, p. 3).

A falta de motivação não aparece como fator proeminente que pudesse interferir no empenho que o aluno dedicou à prova. Apenas 9,8% indicam esse aspecto, de acordo com o Inep (2018a, p. 12), enquanto 87,9% (referente a 58 respostas) declaram ao Colegiado (Ufes, 2018) ter feito todos os itens discursivos do componente específico.

É também expressivo apontar, com base no Quadro 1, que 47% dos respondentes afirmam ter aprendido a maior parte dos conteúdos (ou todos) das questões objetivas da prova e que, numa amostragem de 58 respostas (Ufes, 2018), 55,2% avaliam como "bom" o próprio desempenho no Enade 2017, superando a soma das 24 respostas divididas entre os que se autoavaliam com desempenho "regular" (36,2%) e "ruim" (5,2%). Mas

a ferramenta do Colegiado detectaria uma adesão ainda maior por parte do grupo de desempenho “ruim/regular” que, cedendo 30 respostas a item específico, indicou como principal fator a dificuldade de compreensão dos itens avaliativos (56,7%), superando a soma das demais alternativas.

O que poderia ter obstruído a necessária compreensão dos itens do Enade? A que se devem tais dificuldades? Como explicitá-las em meio a manifestas disposições para se fazer a prova e a otimizadas expectativas quanto ao seu resultado?

Embora seja significativo rastrear possíveis lacunas do currículo trabalhado num curso de graduação – pois 16,7% disseram desconhecer o assunto tratado nos itens do Enade 2017 e 53% se diversificam entre aqueles que não estudaram e/ou não aprenderam os conteúdos das questões objetivas (Brasil. Inep, 2018a, p. 12), conforme o Quadro 1 –, cabe supor que um conteúdo, mesmo se exaustivamente exposto, pode não ter sido adequadamente compreendido pelo estudante de graduação.

Para 64,4% dos respondentes, todos ou a maioria dos itens da prova de componente específico de área se mostraram claros e objetivos (Quadro 1). As instruções para a resolução das questões só não teriam sido suficientes para 23,7% dos participantes (Brasil. Inep, 2018a, p. 12). Apesar desses indicativos, é relevante o percentual de 55,3% que relatam terem tido dificuldades em assimilar a forma como o conteúdo foi abordado no Enade 2017 (Quadro 1).

Em síntese, mesmo que um estudante de graduação na Licenciatura em Filosofia EaD da Ufes tenha compreendido os enunciados da prova e que a prova tenha sido bem sucedida em fornecer as informações necessárias para a resolução de suas questões, ganha corpo a hipótese de que um cursista que estudou e compreendeu os conteúdos avaliados, que leu e entendeu os enunciados dos itens, que teve tempo hábil e estava interessado em fazer a prova, teve, ainda assim, dificuldades para lidar com a “forma diferente de abordagem do conteúdo” levada a cabo pelo Enade 2017. No que consiste essa dificuldade? Ela se deve a algum fator específico e determinante?

Discussão

Aspecto formal: campos da Filosofia x índice de dificuldade

Para se ter uma ideia mais clara do que significaria a expressão “forma diferente de abordagem”, importa fazer uma verificação observando se os respondentes apresentaram maiores dificuldades nas questões relacionadas a determinado campo filosófico. Em caso positivo, constituir-se-ia uma fonte de esclarecimentos identificar quais conteúdos se mostraram mais difíceis e a que áreas da Filosofia eles dizem respeito. A hipótese é de que a forma de abordagem guarde relação com o formato da prova.

É sabido que o componente específico da área de Filosofia-Licenciatura do Enade 2017 não possui um formato aleatório, mas

corresponde ao estabelecido pelo artigo 7º da Portaria nº 495/2017 do Inep (Brasil. Inep, 2017, p. 35-36), no qual está previsto o referencial filosófico que os conteúdos das questões devem contemplar. O art. 4º, § 1º, determina o total de 30 questões, três discursivas e 27 de múltipla escolha, por meio das quais tal referencial é distribuído conforme a encomenda divulgada pelo Anexo IX_A do Relatório Síntese de Área (Brasil. Inep, 2018b, p. 728-730).

O Quadro 2 expõe o formato adotado pelo componente específico da área de Filosofia-Licenciatura no Enade 2017, correlacionando os itens da prova aos campos filosóficos admitidos à matriz de avaliação.

Quadro 2 – Formato dos conteúdos da prova de componente específico, referenciados no Enade 2017 para a área de Filosofia-Licenciatura, correlacionados aos itens^A que os veiculam de acordo com a encomenda

Tópico	Subtópico	Item
I. Filosofia Antiga	a. Filosofia da Natureza	11
	b. Ética e Política	24
	c. Metafísica	12
II. Filosofia Medieval	a. Ética e Política	15
	b. Metafísica	9
	c. Filosofia da Linguagem	17
III. Filosofia Moderna	a. Teoria do Conhecimento	18
	b. Ética, Moral e Política	22
	c. Metafísica e crítica da Metafísica	13, 19
IV. Filosofia Contemporânea	a. Metafísica e crítica da Metafísica	5, 10
	b. Filosofia da Linguagem	16
	c. Ética e Política	3, 25
V. Lógica e Filosofia da Ciência	–	20
VI. Filosofia da História	–	13 ^D
VII. Estética e Filosofia da Arte	–	4, 14
VIII. Filosofia da Religião	–	21, 28
IX. Filosofia no Brasil	–	23, 26
X. Filosofia da Educação ^B	–	27, 29
XI. Didática e Ensino de Filosofia ^C	–	30

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil. Inep, 2017, p. 36; 2018b, p. 728-730.

^A Não inclusos os itens 31, 32, 33, 34 e 35, que, conforme previsto no art. 4º, § 2º, da Portaria nº 495/2017, possuem referências importadas da área de Pedagogia.

^{B,C} Quesitos exclusivos da Licenciatura.

^D Item avaliativo duplicado em referenciais distintos do conhecimento específico, pela encomenda.

É passível de questionamento por que, no elenco de conteúdos curriculares, há tópicos que foram desacoplados das épocas históricas; por exemplo, os tópicos V (Lógica e Filosofia da Ciência) e VII (Estética e Filosofia da Arte). Também se deve suspeitar dos critérios, não explícitos, pelos quais a Filosofia da Linguagem não é listada em Filosofia Antiga e nem em Filosofia Moderna; a Filosofia da Natureza só aparece em Filosofia Antiga; e Moral, apenas na Filosofia Moderna. Afinal, os demais períodos da História da Filosofia carecem, material e formalmente, dessas linhas?

O Quadro 2, em suma, gera uma inquietação, pois alguns campos temáticos são enquadrados dentro de períodos históricos, enquanto outros vêm listados, sem justificativa, no mesmo patamar desses períodos.

Além disso, há de se questionar, de maneira mais incisiva, a presença de tópicos e subtópicos que escapam do que está expresso no Parecer CNE/CES 492/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE):

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, além de duas matérias científicas) tem se comprovado como uma sábia diretriz. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia. Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente. (Brasil. MEC. CNE, 2001, p. 3-4).

A enumeração de algumas disciplinas básicas e outras mais recentes não soa como um imperativo, mas como uma coordenada por onde encaminhar certo arranjo programático que pode se configurar de múltiplas formas, mediante a combinação dos elementos disponíveis.

Para efeito, então, de uma observação mais bem posicionada, convém evocar um consenso difuso quanto à demarcação das grandes disciplinas da Filosofia. Com maiores ou menores divergências, e sem que isso se torne uma diretriz rígida contra a adoção de critérios diferenciados, nem se faça móbil de rejeição a linhas mais recentes de investigação, a Filosofia se organiza habitualmente com as seguintes referências: Metafísica, (Teoria do) Conhecimento, Ética, Política, Estética, Lógica/Linguagem, sendo pertinente que, para a Licenciatura, também se considere o campo da Educação.⁷

Seria previsível ocorrerem nuances e variações, diferenças e divergências em localizar os itens em uma ou outra disciplina, mesmo em caso de discordância com a categorização manifestada pela encomenda oficial. De qualquer modo, propomos recorrerem a esses terrenos as questões discursivas (3 a 5) e objetivas (9 a 35), que se distribuem no Quadro 3.

⁷ Não se trata de reduzir ou simplificar a complexidade da Filosofia, mas de repercutir, dentro de um objetivo definido, uma porção significativa de seus conteúdos estruturantes. Tais linhas não são absolutas, obviamente, como se pode depreender da atividade de tantos grupos de estudo em que se tematiza, por exemplo, o Direito (Foroni *et al.*, 2019), a Psicanálise (Pansarelli *et al.*, 2019), a Técnica (Tossato *et al.*, 2019), a Mente e a Neurociência (Araújo *et al.*, 2019). Mas também não são obsoletas, pois esses conteúdos sedimentam uma proposta didática difundida e compartilhada, que apresenta a área filosófica não só para o ensino médio (Mendes *et al.*, 2007; Cornelli *et al.*, 2010; Prado; Schlünzen Junior; Schlünzen, 2013; Aranha; Martins, 2013; Chauí, 2015), como para o ensino superior, inclusive na modalidade de introduções que, mesmo estruturadas num plano de subdivisões distintas, não deixam de guardar certa semelhança entre si (Marías, 1947; Jolivet, 1982; Jaspers, 1988; Comte-Sponville, 2002).

Quadro 3 – Relação entre campos da Filosofia e filósofos mencionados pelo componente específico da prova de Filosofia-Licenciatura do Enade 2017^A

Campo filosófico (item)	Pensador (item)
Metafísica (5, 9, 10, 11, 12, 13, 19)	Demócrito (11) Aristóteles (9, 12) Averróis (9) Hume (19) Hegel (13) Nietzsche (05) Heidegger (10)
Conhecimento (18, 23, 26)	Kant (18) Olympes de Gouges (23) Mary Woolstonecraft (23) Lou Salomé (23) Hannah Arendt (23)
Ética (15, 24, 25)	Demócrito (24) Sócrates (24) Tomás de Aquino (15) Singer (25)
Política (3, 21, 22, 28)	Rousseau (22) Marx e Engels (3) Rorty (28) Habermas (21)
Estética (4, 14)	Benjamin (4)
Lógica/Linguagem (16, 17, 20)	Frege (16) Ockham (17)
Educação (27, 29, 30)	Kant (29)

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil. Inep, 2018b, p. 653-669.

^A Não estão considerados os itens 34 e 35, pertencentes a áreas afins da Filosofia (Psicologia da Educação e Teorias Pedagógicas), e os itens 31, 32 e 33, que se referem a conhecimentos e metodologias sobre Planejamento e Avaliação, Libras e temas transversais, como previsto no art. 4º, § 2º, da Portaria nº 495/2017. Optou-se por não referenciar os nomes de Vygotsky (item 34) e Piaget (item 35), assim como o de Caetano Veloso, mais ligado à música (item 14).

A classificação não apela para rigorismos, servindo fundamentalmente para que nos orientemos em meio a uma multiplicidade sobre a qual desejamos entender, dando conta do período histórico relativo aos nomes dos pensadores considerados.

Em que pese a conjugação da Ética com a Filosofia Política no formato adotado pelo Enade 2017 (Quadro 2), esta se estendeu, além do Contemporâneo, ao período Moderno, enquanto aquela, mais precisamente, às épocas Antiga e Medieval. Teoria do Conhecimento, Lógica/Linguagem e Estética também se estabeleceram dentro de uma curta faixa temporal (Quadro 3). Enquanto esses campos (à exceção da Ética) se atém a no máximo dois, os itens de Metafísica percorrem todos os quatro períodos, sendo, portanto, essa a disciplina que, no Enade 2017, mais circulou pela História da Filosofia (Quadro 3).

Esse quinhão se reflete numa importante percepção dos alunos concluintes do curso a distância de Licenciatura em Filosofia da Ufes. Questionados sobre quais áreas filosóficas foram exploradas pelas questões da prova de componente específico do Enade 2017, numa amostragem de 58 respostas está identificada, primeiramente, a Metafísica (29,3%), seguida de Educação e Ética (ambas 19%) e Epistemologia (12,1%). (Ufes, 2018).

O resultado coincide razoavelmente com o Quadro 3, indicando que, de maneira geral, os estudantes souberam discriminar a natureza dos temas propostos pelo Enade 2017. Mas também suscita uma questão acerca das áreas que não galgaram distinções equivalentes. Lógica (6,9%), Política (5,2%), Estética (5,2%) e Linguagem (3,4%) quase não foram discriminadas (Ufes, 2018), o que impõe sondar por que também não se estamparam em explícita diferenciação.

Importa, por isso, saber quais foram as questões com menor aproveitamento e em quais campos da Filosofia elas se enquadram, assim configurando um fator explicativo para as dificuldades quanto à mencionada "forma de abordagem".

Ao colocar tal fator em relevo, chama a atenção que, num conjunto específico – a saber, os itens 11, 13, 15, 16, 19, 23 e 26 –, o enunciado joga com uma relação lógica entre duas sentenças, exigindo que o aluno não só identifique o desdobramento do texto, mas também avalie a relação entre duas possíveis conclusões. É interposto um "porque", a fim de se solicitar não só a identificação da asserção correta como o entendimento sobre duas possíveis asserções, além de falsas ou verdadeiras, guardarem ou não entre si um tipo de relação, subordinativa ou apenas coordenativa.

Destacados (em negrito) no Quadro 4, esses sete itens requerem não apenas o conhecimento dos temas e dos filósofos evocados, como também uma desenvoltura no que diz respeito à Lógica, isto é, à noção de argumentos. Mas será que tais questões possuem um maior grau de dificuldade?

A indagação pode ser respondida tomando-se como base as estatísticas dos itens, apresentadas conforme as faixas percentuais registradas no Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição dos itens discursivos e de múltipla escolha^A do componente específico da prova de Filosofia-Licenciatura do Enade 2017, em ordem aos campos filosóficos e ao índice de dificuldade^B

(continua)

Campo filosófico	Índice de dificuldade (%)					Ponto-bisserial (fraco)
	Muito difícil (≤ 15)	Difícil (16-40)	Médio (41-60)	Fácil (61-85)	Muito fácil (≥ 86)	
Metafísica		5 (33,5) 9 (23,8)	10 (55,2) 11 (51,0)			12 13 19
Conhecimento		18 (25,9)	23 (42,7) 26 (42,7)			
Ética		15 (39,9) 24 (32,9)	25 (55,9)			

Quadro 4 – Distribuição dos itens discursivos e de múltipla escolha^A do componente específico da prova de Filosofia-Licenciatura do Enade 2017, em ordem aos campos filosóficos e ao índice de dificuldade^{*}

(conclusão)

Campo filosófico	Índice de dificuldade (%)					Ponto-bisserial (fraco)
	Muito difícil (<= 15)	Difícil (16-40)	Médio (41-60)	Fácil (61-85)	Muito fácil (>= 86)	
Política		3 (16,9) 21 (40,6) 22 (40,6) 28 (38,5)				
Estética	4 (15,0)		14 (51,0)			
Lógica/Linguagem	20 (11,9)	16 (32,9)				17
Educação		27 (30,1) 29 (40,6)	30 (42,7)			

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil. Inep, 2018a, p. 18; 2018b, p. 21-22.

* O percentual de acertos concerne ao desempenho dos respondentes concluintes do curso de Licenciatura EaD em Filosofia da Ufes.

^A Não incluso o conjunto de cinco itens (31, 32, 33, 34 e 35) que, conforme o art. 4º, § 2º, da Portaria nº 495/2017, é tomado da área de Pedagogia para compor o componente específico da área de Filosofia-Licenciatura.

O Quadro 4 evidencia que, no âmbito do Enade 2017, as respostas de erro/acerto são ordenadas em níveis percentuais de dificuldade, tornando possível identificar os campos filosóficos (Quadro 3) que impuseram maiores impedimentos à correta resolução das questões por parte dos alunos do curso, participantes do Enade 2017.

Pode-se, inicialmente, verificar que dois dos itens focalizados (13 e 19), ambos de Metafísica, não atingiram o índice mínimo de discriminação para que, segundo o Inep, sua estatística de erros/acertos pudesse ser considerada no cálculo das notas. É curioso, mesmo assim, notar que eles são classificados como "muito difíceis" pelo índice de dificuldade, com apenas 9% e 10% de acertos (respectivamente) entre todos os respondentes de Filosofia-Licenciatura (Brasil. Inep, 2018b, p. 221). Trata-se, portanto, dos itens mais difíceis da prova de componente específico do Enade 2017, e mesmo os estudantes com maior proficiência não obtiveram êxito em suas resoluções.

Quanto à localização dos demais itens em negrito, vê-se que eles se espalham por campos variados – Metafísica, Conhecimento, Ética, Lógica/Linguagem – e acomodam-se em níveis que indicam uma classificação média (11, 23 e 26) e difícil (15 e 16), dessa vez referente ao desempenho dos alunos do curso, respondentes ao Enade 2017.

O Quadro 4 também evidencia dois itens classificados como muito difíceis em face do desempenho alcançado pelos alunos do curso de Licenciatura EaD em Filosofia da Ufes. Como, no Relatório de Curso, o Inep não disponibiliza a distribuição percentual das respostas dadas por esses estudantes aos itens com índice fraco de coeficiente ponto-bisserial,

podemos admitir que foi o item 20 – sobre uma definição lógica de inferência – o que apresenta a menor porcentagem de acertos (11,9%) por parte dos concluintes do curso.

Esse também é um elemento de cujas estatísticas não dispomos, de modo específico, em relação ao rendimento dos respondentes do curso de Licenciatura EaD em Filosofia da Ufes. Entretanto, similarmente aos itens 13 e 19, há pouco discutidos, trata-se de uma questão com índice de dificuldade “difícil”, quando considerados todos os estudantes da área (Brasil. Inep, 2018b, p. 221). Logo, é possível conjecturar, como sugerido na metodologia, que as causas para essa dificuldade não excluem, prontamente, a hipótese de haver alguma defasagem relativa ao conhecimento do conteúdo curricular correspondente.

Esses dados sugerem que Lógica/Linguagem pode ter sido o campo que mais impôs dificuldades aos estudantes. Seus itens são os que, proporcionalmente, situam-se mais próximos dos índices de maior dificuldade. Essa tendência ocorre também em razão daquelas questões que, mesmo sendo de outros campos, estão igualmente dotadas com a prerrogativa lógica descrita acima.

Seja analisando o comparativo dos itens em face dos grandes campos da Filosofia, seja observando, independentemente do conteúdo, a composição lógica de algumas questões, o índice de dificuldade parece atingir valores percentuais mais baixos no campo de Lógica/Linguagem.

Ao opinarem negativamente a respeito da forma como o Enade 2017 abordou os conteúdos curriculares (Quadro 1), os alunos concluintes estariam repercutindo uma espécie de dificuldade mais acentuada e, portanto, ligada aos itens de Lógica/Linguagem e/ou ao exercício de um raciocínio lógico mais austero implicado na resolução da questão.

Decerto, constata-se haver um aspecto pontual determinando um limite que pouquíssimos estudantes suplantaram. Resta verificar se esse aspecto se confirma sob a análise de outro fator: as competências cujo desenvolvimento o Enade se pôs a avaliar.

Aspecto conceitual: competências x índice de dificuldade

De acordo com o Inep (2018b, p. 11), os itens do Enade 2017 devem aferir se o concluinte desenvolveu as competências descritas no artigo 6º da Portaria nº 495/2017, que estabeleceu as diretrizes da matriz de avaliação da prova⁸. Isso, em tese, possibilita saber em que medida os alunos respaldam as competências exigidas para um licenciado em Filosofia, ao passo que também viabiliza examinar como esses resultados se comportam, principalmente, com respeito às questões vinculadas ao campo de Lógica/Linguagem.

De modo geral, e como se visualiza no Quadro 5, a prova específica aplicada à área de Licenciatura em Filosofia se mostrou como um exame de dificuldade proeminente. Conforme 59 respostas enviadas ao Colegiado de Curso, 47,5% dos alunos concluintes se somam entre os que acharam o

⁸ O termo “competência” é polissêmico e se presta a diversos usos, dependendo da época histórica e do contexto social em que for empregado (Marinho-Araujo; Almeida, 2016, p. 3-5). Essa é uma razão, entre outras, do atual desafio “em se partilhar uma definição única, clara e consensual de competência [...], particularmente na área educacional, onde, em muitos documentos oficiais, há a sobreposição dos termos competências/habilidades, usados de modo combinado, como se fossem semelhantes, sem distinção nem clareza quanto a seus usos ou especificidades teóricas e conceituais” (Marinho-Araujo; Rabelo, 2015, p. 450). Contrariamente a isso, tem-se buscado uma perspectiva mais ampla para a concepção de “competência” como uma dimensão do desenvolvimento humano, ou seja, como um processo formativo no qual se “busca a construção e a mobilização não só de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, em uma dimensão técnica especializada, mas também de afetos, práxis e atributos de comunicação e de inter-relações na dimensão histórico-cultural” (Marinho-Araujo; Almeida, 2016, p. 4). Nesse sentido dinâmico e integral, uma competência não se restringe a uma habilidade específica de fazer algo, pois está relacionada à capacidade de recorrer ao que se tem para realizar o que se quer, combinando e articulando habilidades diferentes para problemas inéditos. “Aprender a identificar, mobilizar e utilizar recursos (conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, afetos, crenças, princípios, funções psicológicas, atitudes, posturas e comportamentos), nas relações e em ação, é o que leva a construir a materialidade de uma competência” (Marinho-Araujo; Almeida, 2016, p. 4).

exame difícil (40,7%) e muito difícil (6,8%) (Ufes, 2018), enquanto, para o Inep (2018a, p. 11), esse valor chega a 50,3%. É plausível conjecturar uma tendência à dificuldade, em vista daqueles que disseram que a prova teve um grau de dificuldade médio (46,7%) (Quadro 1) ou regular (49,2%). (Ufes, 2018).

Seguindo essa disposição, o Quadro 5 sugere haver, para a maioria das competências, uma repartição quase simétrica dos itens de porte "médio" e "difícil". Entretanto, numa observação minuciosa, vê-se que as competências III e IV (não obstante a competência II) acentuam essa propensão, desequilibrando-se para o polo de dificuldade ainda mais austera.

Quadro 5 – Distribuição das competências avaliadas pelos itens discursivos e de múltipla escolha do componente específico da prova de Filosofia-Licenciatura do Enade 2017, em função do índice de dificuldade*

Competência	Índice de dificuldade (%) ¹					Ponto-bisserial (fraco)
	Muito difícil (≤ 15)	Difícil (16-40)	Médio (41-60)	Fácil (61-85)	Muito fácil (≥ 86)	
I ^A		5 (33,5) 9 (23,8)	10 (55,2) 11 (51,0)			13 19
II ^B		3 (16,9) 15 (39,9)				
III ^C	4 (15,0)	16 (32,9) 32 (39,2)				
IV ^D	20 (11,9)	18 (25,9) 34 (37,1)	31 (49,0)			12
V ^E			14 (51,0)	35 (66,4)		17
VI ^F		21 (40,6) 22 (40,6)	26 (42,7) 33 (58,0)			
VII ^G		24 (32,9) 27 (30,1) 28 (38,5)	23 (42,7) 25 (55,9)			
VIII ^H		29 (40,6)	30 (42,7)			

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil. Inep, 2017, p. 35-36; 2018a, p. 18; 2018b, p. 21-22.

* O percentual de acertos concerne ao desempenho dos respondentes concluintes do curso de Licenciatura EaD em Filosofia da Ufes.

I^A. analisar os problemas filosóficos que emanam dos diversos campos do conhecimento, propondo alternativas e possíveis soluções;

II^B. refletir criticamente sobre a realidade social, histórica, política e cultural;

III^C. interpretar e comentar filosoficamente a produção científica e cultural, em suas diversas manifestações;

IV^D. analisar, explicar, interpretar e comentar filosoficamente a produção filosófica, em seus diversos gêneros textuais;

V^E. promover a interação entre filosofia, ciência, arte e cultura;

VI^F. favorecer a integração da filosofia à conduta humana nas esferas pública e privada;

VII^G. exercitar a crítica filosófica na promoção integral da cidadania, do respeito à pessoa, da defesa dos direitos humanos, do respeito ao meio ambiente e aos demais seres sencientes;

VIII^H. elaborar, aplicar e avaliar estratégias pedagógicas e materiais didáticos.

Entre as oito competências descritas no artigo 6º da Portaria nº 495/2017, os dois itens considerados estatisticamente “muito difíceis” pertencem justamente àquelas que preconizam expressamente a aptidão para interpretar, esteja ela voltada ao texto filosófico (competência IV) ou aos acontecimentos socioculturais (competência III). Significa haver alguma deficiência em matéria de hermenêutica.

E, para saber quais os campos filosóficos representados nos itens que se puseram a avaliar a competência de interpretar, cruzamos o Quadro 5 com as informações do Quadro 4, no que concerne às competências III e IV. Observamos que:

- o item 12, de Metafísica, possui um índice de discriminação “fraco”, como ainda um índice de dificuldade “muito difícil” no tocante ao conjunto da área (Brasil. Inep, 2018b, p. 221);
- o item 4 é de Estética e o item 18 é de Teoria do Conhecimento;
- dois itens (16 e 20) são de Lógica/Linguagem, e três (31, 32 e 34) enquadram-se na previsão referenciada pela área de Pedagogia.

Vê-se que, entre as questões formalmente ligadas ao estudo filosófico, são as relacionadas ao campo de Lógica/Linguagem que mais reivindicam a competência para interpretar. Essa constatação ratifica e aprimora as linhas de investigação trabalhadas neste artigo, tanto formal quanto conceitualmente. A expressão “forma diferente de abordagem”, remetida aos itens de conhecimento de área do Enade 2017, estaria acenando para uma situação em que os alunos se encontrem desprovidos, em certa medida, de algum expediente lógico-hermenêutico relevante.

Propostas

O esclarecimento obtido com os resultados e a discussão sedimenta uma resposta às interrogações formuladas. Neste caso, a elucidação de um problema está acompanhada por um plano de ação, justificando-se a necessidade de se propor algumas estratégias que visem causar repercussões e impactos, no sentido de conferir um deslinde efetivo às falhas identificadas.

Fomentar metodologias dialógicas para os estudos acadêmicos de Lógica

Poderia soar implausível conceber uma ação baseada em conteúdos programáticos de Lógica, considerando que suas disciplinas (Lógica I e Lógica II) constituíam parte do núcleo fundamental da grade curricular do curso, e que suas ementas previam a exposição regular – como é de se esperar – de seu universo conceitual.

Essa nossa impressão se intensifica tomando os requisitos de Velasco (2010, p. 19), para quem “os conceitos de inferência e argumento não

somente pertencem ao escopo da Lógica, como são de relevância crucial, visto constituírem o próprio objeto de estudo da disciplina". Não é possível concluir nada de contrário em sondagem aos materiais didáticos de uma graduação que se mostrou razoavelmente atenta a esse campo. Conteúdos como tipos de argumentos e regras de silogismos, dedução e indução, falácias, seguidos de lógica simbólica, operadores e conectivos, tabelas de verdade e cálculo proposicional, ministrados principalmente nos semestres de 2015 (com dois anos de precedência da data de aplicação do Enade 2017), sem dúvida não esgotam o acervo da Lógica, mas saúdam o que é oferecido pela própria Velasco (2010) ou por Walton (2012), por exemplo.

Por outro lado, fixando-nos ao item 20 (Quadro 2), vemos que ele se mostrou ainda mais difícil para os estudantes do curso (Quadro 4) do que para os concluintes da área de Filosofia-Licenciatura em geral. Esse desempenho ruim se consolida perante um índice "bom" de discriminação em nível de área (Brasil. Inep, 2018b, p. 221), pois disso se depreende que acertou quem conhecia e errou quem não conhecia o assunto abordado.

As estatísticas de área em torno do item 16 confirmam esse entendimento. Com índice de discriminação "muito bom" e de dificuldade situado na mesma faixa dos alunos do curso (Quadro 4), procede asseverar que o baixo desempenho destes não foi devido a problemas na redação do item.

É ponto passivo que não houve – ao menos não veio a ser confirmada pelo desempenho no exame – a aprendizagem esperada dos estudantes do curso para os conteúdos ministrados de Lógica. É fato que as questões de Lógica/Linguagem se mostraram difíceis também no cômputo de toda a área de Licenciatura em Filosofia. Esses resultados impelem para um debate articulado sobre a presença da Lógica no cenário acadêmico mais imediato nacionalmente, como pode suscitar para o desafio de se desenvolver metodologias de ensino contextualmente mais eficazes, buscando uma relação mais sintonizada, adaptada ou – por que não dizer? – "dialógica" (Freire, 1980) com o perfil do público do curso.

Não se trata, portanto, de taxar negativamente toda uma iniciativa de ensino e de esforços didático-pedagógicos engendrados num curso de ensino a distância, modalidade que ainda é alvo de preconceitos e desconfianças, mas de construir pontes, nas palavras de Walton (2012, p. 1-2, grifo nosso), entre a teoria lógica – que tradicionalmente "tende a enfatizar as relações semânticas [...] e se preocupa basicamente com as proposições que constituem o argumento" – e a pragmática lógica, que se "interessa pelo uso racional dessas proposições num *diálogo*, tendo em vista um objetivo".

Se nosso objeto fosse a avaliação, e não necessariamente o ensino de conteúdos de Lógica – porquanto refletimos sobre o ensino com base em resultados de uma avaliação de desempenho –, forjaríamos talvez melhores condições para comentar sobre quão sensível ou não foram as provas do Enade ao longo dos anos no tocante a essa diferença traçada por Walton. Em todo caso, essa não parece ser uma aspiração recente. Como se entrevê na dissertação de Dell'Isola (1988), o processo inferencial, longe de ser uma atividade de uma faculdade racional pura, é indissociável das visões de

mundo, das condições econômicas, das realidades sociais, das experiências de vida que os sujeitos têm por conta das classes sociais a que pertencem.

Não obstante, é como Velasco (2010) sutilmente posiciona a ciência da Lógica ao dar a sua obra o subtítulo "Contribuições do Ensino da Lógica", e não "para" a Lógica. Ela é, por conseguinte, vista como um campo de saber que tem algo a oferecer (Velasco, 2010, p. 149-152) para as diversas realidades de seus interessados, não uma esfera plácida, irrestritamente fleumática, intocavelmente inerte.

Urge que esse deslocamento, por assim dizer, seja debatido e se consolide, torne-se palpável em experiências plurais, uma vez que o Enade afere competências que, durante a graduação, devem ser adquiridas para o exercício profissional, para a conduta ética, para a responsabilidade cidadã (Severino, 2007, p. 22-23). É a competência de interpretar que os resultados desta pesquisa, pelas razões demonstradas, oferece para ser aprofundada.

Inserir a disciplina de Hermenêutica na grade curricular

Para lidar com a defasagem na competência de interpretar, contaríamos com estratégia diversa à da Lógica, ou seja, desta vez implementando o estudo da Hermenêutica, inserindo-a como disciplina unitária ou concatenada que falta à grade curricular do curso. A princípio, pensamos numa introdução à teoria hermenêutica, em uma disciplina que pudesse recorrer a nomes como os de H. G. Gadamer, Emílio Betti, Paul Ricoeur, Luís Pareyson, Gianni Vattimo (Reale; Antiseri, 2006), para citar alguns, entre tantos outros.

Evidentemente, o contato com referências da abordagem hermenêutica não termina no ato de lecionar determinadas teorias, mas supor que elas valham de prerrogativa para forjar a competência de examinar, apreciar e comentar, ou mesmo de fazer perguntas adequadamente situadas (Castillo Córdova, 2013, p. 146-148). A ementa cumpriria, então, o propósito de não só transmitir o conceito básico, mas abordar tanto um conjunto de técnicas e metodologias ligadas à leitura, análise ou explicação de uma obra, um texto ou um vocábulo, quanto de acontecimentos sociais e históricos.

É importante frisar que, quando se trata da formação em Filosofia e dos textos que a subsidiam, não está em questão a habilidade de apenas ler, mas todo um processo cujos recursos demandam a passagem do nível da leitura para o nível da leitura analítica (Severino, 2009, p. 11-22).

Há, nesse aspecto, um consenso de que essa destreza não é alcançada sem uma exercitação constante (Folscheid; Wunenburger, 2006). Para Saunders *et al.* (2009, p. 30-33), uma leitura filosófica tem certas exigências devido a certas peculiaridades dos textos filosóficos. "Identificar [...] o problema filosófico que está em discussão [...] exigirá que você pense criticamente enquanto lê" (Saunders *et al.*, 2009, p. 36), pois "na filosofia, entender qual é [o] problema e porque ele merece nossa atenção filosófica

envolve não só a identificação do assunto, mas também a apreciação de sua importância" (Saunders *et al.*, 2009, p. 34).

Gostaríamos de pontuar que essa atenção solicitada para a Hermenêutica se lastreia na etimologia do verbo latino *intelligere*, composto pela associação de *inter* (entre) e *lego* (leio) (Quicherat, [s.d.], p. 622). Trata-se mesmo da preposição *inter* (Ferreira, 1988, p. 620) funcionando tanto para efetuar separação como reciprocidade (Quicherat, [s.d.], p. 623; Ferreira, 1988, p. 622), não do advérbio *intus*, referente a "dentro" ou "no interior" (Ferreira, 1988, p. 632).

Os dicionários, todavia, aludem a um sentido mais primitivo do verbo *legere*, fornecendo o testemunho de juntar ou reunir os elementos colhidos, como as flores e as frutas, e também as letras (Ferreira, 1988, p. 667). É desse trabalho de apanhar, ajuntar e recolher que advém, como importância, a ação de eleger e fazer escolhas (Quicherat, [s.d.], p. 669), tendo para isso de examinar, espiar, percorrer os indícios, revistar (Ferreira, 1988, p. 667).

"Inteligir" reporta-nos, portanto, a algo mais do que discernir, distinguir, intender, compreender, conceber, reconhecer, saber (Quicherat, [s.d.], p. 622). Tais palavras aduzem a perspicácia de fazer inferências ou de determinar o sentido preciso, porém oculto, de sutilezas das quais só se conhecem os indícios, como no fato de decifrar códigos expressos por sinais gráficos ou não linguísticos. O termo *intelligere* vai além, pactuando-se mais profundamente com aquilo que na "interpretação" estão implicadas acepções como compreender e explicar, reconhecer, decidir e julgar (Ferreira, 1988, p. 627; Quicherat, [s.d.], p. 627). Ele se refere propriamente à recombinação de significados, impingindo a uma palavra ou frase, um texto ou evento este ou aquele sentido, dando-se conta de seus traços e peculiaridades (Faria, 1962, p. 513; Ferreira, 1988, p. 620).

Forja-se, assim, o intérprete como aquele que não apenas explana o sentido de algo, fixando um entendimento certo, mas que também espreita e sarrupia, portando-se como agente de surpresas e improvisos, promovendo furtos e outras perturbações. Ao graduando seria irrenunciável oferecer a experiência da Hermenêutica como um laboratório de leituras, dando a perceber o caráter essencialmente plástico e versátil, dobrável e flexível, arqueável e deslizante da interpretação.

Considerações finais

Em resposta ao Questionário de Percepção da Prova relativo ao Enade 2017, os estudantes concluintes do curso a distância de Licenciatura em Filosofia da Ufes manifestaram uma dificuldade quanto à "forma diferente de abordagem" referida aos itens constitutivos do exame.

Identificamos que tal dificuldade, em relação ao componente específico de área, consiste em alguma incapacidade lógico-linguística. Não só as questões desse campo filosófico acarretaram proporcionalmente o menor desempenho, como também os itens nos quais está especialmente representada a competência de interpretar, como prevista na matriz de referência.

Por isso esboçamos uma percepção conjunta do horizonte lógico-hermenêutico, visto que foram o campo de Lógica/Linguagem e a competência de interpretar os fatores mais resistentes a nossas conjecturas, portanto os mais representativos da expressão "forma diferente de abordagem do conteúdo". As propostas tratam de reverberar cada um deles, buscando manter especialmente ativa a promoção de suas conexões.

Não se está pensando num esforço para melhorar o desempenho dos alunos formandos em um exame situado, tampouco para familiarizá-los com certa metodologia de avaliação, e sim para responder a uma necessidade educacional. Essas evidências apontam para a necessidade de ações incisivas e multilaterais, orientadas ou por critérios científico-metodológicos, ou didático-pedagógicos, desde que almejem atravessar toda a experiência de formação em Filosofia.

Referências

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 4. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2013.

ARAÚJO, A. et al. (Orgs.). *Pragmatismo, semiótica, filosofia da mente e filosofia da neurociência*. São Paulo: ANPOF, 2019. Disponível em: <<https://www.anpof.org.br/wlib/arqs/publicacoes/69.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

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. 2004. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 495, de 6 de junho de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 jun. 2017. Seção 1, p. 35.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Enade 2017: relatório de curso: Filosofia (Licenciatura): Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória-1322208)*. Brasília: Inep, 2018a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Enade 2017: relatório síntese de área: Filosofia (Bacharelado/Licenciatura)*. Brasília: Inep, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Superior (CES). Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2001. Seção 1, p. 50.

CAMPOS, F. C. dos S. *Elaboração da prova do Enade no modelo do banco nacional de itens*. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CASTILLO CÓRDOVA, G. *Introducción a la filosofía: introducción al pensamiento clásico*. Pirhua: Udep, 2013.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2015.

COMTE-SPONVILLE, A. *Apresentação da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORNELLI, G. et al. (Coords.). *Filosofia: Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEB, 2010. (Explorando o Ensino, v. 14).

COSTA, M. L. F. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o Programa Universidade Aberta do Brasil em questão. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 12, n. 45, p. 281-295, mar. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640149/7708>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. 1988. 220f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9DWEUQ/1/dissertacao_reginaluciaperet.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FARIA, E. (Org.). *Dicionário escolar Latino-Português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Artes Gráficas Gomes de Souza, 1962.

FERREIRA, A. G. *Dicionário de Latim-Português*. Porto, Portugal: Porto, 1988.

FOLSCHIED, D.; WUNENBURGER, J. J. *Metodologia filosófica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FORONI, C. et al. (Orgs.). *Justiça e Direito*. São Paulo: ANPOF, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HOGAN, T. P. *Introdução à prática de testes psicológicos*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

JASPERS, K. *Introdução ao pensamento filosófico*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

JOLIVET, R. *Curso de Filosofia*. 14. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1982.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1992.

MARÍAS, J. *Introducción a la filosofía*. Madrid: Revista de Occidente, 1947.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 32, n. esp., p. 1-10, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

MENDES, A. A. P. et al. *Filosofia: ensino médio*. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2007.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 6, n. 12, p. 371-380, ago. 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

MURTA, C. et al. Sonhos presentes, concretizando-se a distância. *Paidéi@: Revista Científica de Educação a Distância*, Santos, v. 1, n. 1, p. 1-25, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/27/18>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MURTA, C. et al. A filosofia e as imagens: uma experiência de ensino na modalidade a distância. In: BIANCHI, I. S.; MORE, R. P. O. (Orgs.). *Educação a distância 4.0: experiências, oportunidades e desafios em IES públicas brasileiras*. Florianópolis: Sead/UFSC, 2020a, p. 70-82.

MURTA, C. et al. Método de ensino e perfil socioeconômico do aluno: desenvolvendo estratégias para o estudo da filosofia na modalidade a distância. In: BIANCHI, I. S.; MORE, R. P. O. (Orgs.). *Educação a distância*

4.0: experiências, oportunidades e desafios em IES públicas brasileiras. Florianópolis: Sead/UFSC, 2020b, p. 84-100.

PADILHA, M. A. S. Os modelos de educação a distância no Brasil: a Universidade Aberta do Brasil como um divisor de águas. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 82-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/344/2996>>. Acesso em: 8 abr. 2022.

PANSARELLI, D. et al. (Orgs.). *Gênero, psicanálise, filosofia na América Latina, filosofia da libertação e pensamento descolonial*. São Paulo: Anpof, 2019.

PRADO, L. L.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SCHLÜNZEN, E. T. M. (Orgs.). *Filosofia*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista; Núcleo de Ensino à Distância, 2013. (Temas de Formação, v. 1).

QUICHERAT, L. (Org.). *Novissimo diccionario Latino-Portuguez*. 7. ed. Rio de Janeiro: H. Garnier, [s.d.].

REALE, G.; ANTISERI, D. *História da filosofia: de Nietzsche à Escola de Frankfurt*. São Paulo: Paulus, 2006. v. 6.

SALVUCCI, M.; LISBOA, M. J. A.; MENDES, N. C. Educação a distância no Brasil: fundamentos legais e implementação. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 11, p. 49-62, set. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.17143/rbaad.v11i0.239>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

SARTES, L. M. A.; SOUSA-FORMIGONI, M. L. O. de. Avanços na psicometria: da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 241-250, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200004>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SAUNDERS, C. et al. *Como estudar filosofia: guia prático para estudantes*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. *Como ler um texto de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

SOUSA, L. A. de; BRAGA, A. E. Teoria clássica dos Testes e Teoria de Resposta ao Item em Avaliação Educacional. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA)*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.51281/impae020002>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

TOSSATO, C. R. et al. (Orgs.). *Filosofia da natureza, da ciência, da tecnologia e da técnica*. São Paulo: ANPOF, 2019. Disponível em: <<https://anpof.org/wlib/arqs/publicacoes/56.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Superintendência de Educação a Distância. *Pesquisa acerca do resultado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)*. Vitória, 2018. Formulário Google Forms. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1eaC4fCDbG_0YHYVMN2s3daCrsJPc0s4JkbUEHRt-nkY/edit>. Acesso em: 11 abr. 2022.

VELASCO, P. Del N. *Educando para a argumentação: contribuições do ensino da lógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALTON, D. N. *Lógica informal: manual de argumentação crítica*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

Recebido em 29 de junho de 2021

Aprovado em 20 de janeiro de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950

Juarez José Tuchinski dos Anjos^{I, II}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.5283>

Resumo

O texto apresenta o documento “O Planejamento do Sistema Escolar Público de Brasília”, da autoria de Paulo de Almeida Campos, publicado em 1959 pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e republicado em segunda edição em comemoração aos 85 anos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Inicialmente é destacado o contexto social e político da construção de Brasília, que deu ensejo a variados planejamentos, entre eles, o educacional. Em seguida são tecidas considerações sobre o processo de planejamento do sistema de ensino de Brasília gestado por Anísio Teixeira e que esteve a cargo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e seus técnicos, finalizando-se com uma descrição sumária dos elementos que compõem o sistema de ensino sistematizado no documento.

Palavras-chave: Brasília; história da educação; Inep; Paulo de Almeida Campos; planejamento escolar.

^I Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.
E-mail: <juarezdosanjos@yahoo.com.br>; <https://orcid.org/0000-0003-4677-5816>.

^{II} Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

Abstract

Inep and the planning of Brasília's public education system in the 1950s

The text presents the document *O Planejamento do Sistema Escolar Público de Brasília*, by Paulo de Almeida Campos, published in 1959 by the *Brazilian Journal of Pedagogical Studies* and republished in the second edition to celebrate Inep's 85th anniversary. Initially, it highlights the social and political context of the construction of Brasília, which prompted the development of many planning processes, among them, the educational planning. Then, considerations are made about the planning of Brasília's education system managed by Anísio Teixeira which was in charge of the National Institute of Educational Studies and Research (Inep) and its technicians. Finally, it ends with a summary description of the elements that make up the education system systematized in the document.

Keywords: Brasília; history of education; Inep; Paulo de Almeida Campos; school planning.

Resumen

El Inep y la planificación del sistema educativo público de Brasilia en la década de 1950

El texto presenta el documento *O planejamento do sistema escolar público de Brasília*, de Paulo de Almeida Campos, publicado en 1959 por la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* y publicado nuevamente, en 2022, para conmemorar los 85 años del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Inicialmente, se destaca el contexto social y político de la construcción de Brasilia, que suscitó diversas planificaciones, entre ellas, la educativa. Posteriormente, se hacen consideraciones sobre el proceso de planificación del sistema educativo en Brasilia gestado por Anísio Teixeira y que estuvo a cargo del Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos y sus técnicos. Por último, es presentada una breve descripción de los elementos que componen el sistema educativo sistematizado en el documento.

Palabras clave: Brasilia; historia de la educación; Inep; Paulo de Almeida Campos; planificación escolar.

Dentro das comemorações dos 85 anos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* decidiu publicar em segunda edição textos significativos que veiculou no passado e que testemunham a participação deste Instituto na história da educação brasileira. O documento selecionado para compor este número intitula-se "O Planejamento do Sistema Escolar Público de Brasília".

Em 1956, com a chegada à presidência do mineiro Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), foi retomada a ideia da transferência da capital do Rio de Janeiro para o Planalto Central, um projeto acalentado desde fins do século 19, quando a Expedição Cruls visitou e demarcou o território do futuro Distrito Federal em um quadrilátero dentro do estado de Goiás. Ainda no primeiro ano de governo de JK, após um concurso nacional para definir o traçado urbanístico da nova capital, do qual a proposta de Lúcio Costa saiu vencedora, a construção foi iniciada e, embora oficialmente inaugurada em 21 de abril de 1960, continuaria como um grande canteiro de obras a céu aberto ao longo de toda a década seguinte, com mais da metade da cidade por finalizar (Lispector, 2018). A construção de Brasília representou uma oportunidade ímpar para que engenheiros, urbanistas e arquitetos – pelas mãos dos candangos – levantassem do zero uma cidade modernista bem ao gosto do desenvolvimentismo então em voga; mas, também, deu ensejo para que se pensassem outros aspectos da vida de uma urbe moderna e idealizada. Um dos aspectos que foi objeto de longo planejamento foi o sistema de educação pública da nova capital. A responsabilidade de pensá-lo foi atribuída ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, então sob a gestão do educador baiano Anísio Teixeira.

A historiografia da educação é unânime em atribuir a Anísio Teixeira a mentoria intelectual do sistema de ensino brasiliense (Pereira; Rocha, 2011) que ele mesmo publicizaria em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), sob o título “Plano de Construções Escolares de Brasília” (Teixeira, 1961). Contudo, estudos mais ou menos recentes têm demonstrado que esse educador, no papel de gestor de inúmeros projetos e campanhas promovidas pelo Inep nos anos 1950 (Mendonça; Xavier, 2008), delegou funções a técnicos do Instituto, que visitaram periodicamente Brasília e ajudaram, in loco, a materializar a proposta por ele idealizada (Chahin, 2018). Um desses técnicos foi Paulo Almeida Campos, que integrou a comissão encarregada das tarefas “de supervisão das edificações, do equipamento das escolas, do recrutamento de professores e legislação no novo sistema educacional” (Campos, 1959, p. 109). Em 1959, um ano antes da inauguração de Brasília, com o trabalho já bastante encaminhado, Campos publicou na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – órgão oficial do Inep – um breve documento, apresentando, em primeira mão, aos leitores do periódico o que estava sendo proposto para a educação da capital federal: um sistema de ensino público moderno, ousado e inovador, do jardim de infância à universidade e em diálogo com o projeto urbanístico da cidade.

Para o ensino primário – retomando uma experiência levada a cabo por Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador – propugnava-se a educação integral, pela frequência alternada das crianças à escola classe (de ensino regular) e à escola parque (para receber formação artística, física e recreativa) (Campos, 1959). Incluíam-se, ainda, nos chamados centros de educação elementar, os jardins de infância (Campos, 1959), numa época em que essa etapa da educação infantil era vista como um privilégio para poucos no Brasil. O plano educacional de Brasília, inclusive, retira os jardins de infância do campo assistencialista

para integrá-los plenamente ao da educação. Para o ensino secundário, pensaram-se centros de educação média, compostos de escola média (com cursos acadêmicos, técnicos e científicos) e educação física e cultural, em horário integral (Campos, 1959). Dessa feita, as duas primeiras etapas da educação pública brasiliense seriam de ensino integral, tornando a escola, mais que uma instituição de instrução, um espaço de verdadeira socialização da infância e da juventude. Para o ensino superior, propunha-se a criação da Universidade de Brasília, formada por institutos e faculdades além de centros de recreação e desportos. Aos institutos caberia o ensino científico básico e especializado, e às faculdades, a formação intelectual e o adestramento profissional (Campos, 1959). Quando comparada a proposta publicada por Paulo Campos com a divulgada dois anos depois por Anísio Teixeira, percebe-se uma diferença importante: constava, em 1959, a previsão da instalação de institutos de educação, para formação inicial e continuada de professores (com escolas de aplicação), elemento que, posteriormente, foi retirado do sistema de ensino, sendo essa a única menção a essa importante instituição formadora do magistério na fase de planejamento do projeto educacional de Brasília. Na prática, quando da implementação do plano, os Institutos de Educação foram substituídos pela Escola Normal de Brasília, bem mais modesta em seu alcance que aqueles e que só seria oficialmente inaugurada em 1970, sendo precedida pelo curso normal em instituições de ensino secundário locais (Amaral, 2018).

O documento de Paulo Campos, que publicamos a seguir, é uma evidência de uma das etapas do meditado planejamento do sistema de ensino público de Brasília, cujos elementos seriam depois retomados e revistos e ganhariam a forma final no texto anisiano de 1961. Atesta, entre outras coisas, as permanências e mudanças de que foi feito bem como o envolvimento do Ministério da Educação e do Inep na consecução desse ousado projeto de organização escolar para a nova capital.

Referências

AMARAL, C. R. A. A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível. In: PEREIRA, E. W. et al. (Org.). *Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2018. p. 71-114.

CAMPOS, P. A. O planejamento do sistema escolar público de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 109-111, jul./set. 1959.

CHAHIN, S. B. *Cidade nova, escolas novas?: Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília*. 2018. 244 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LISPECTOR, C. Brasília de ontem e de hoje. In: LISPECTOR, C. *Todas as crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2018. p. 521-523.

MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Org.) *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 19-38.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, E. W. et al. (Org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Ed. UnB, 2011. p. 27-46.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

ANEXO

O planejamento do sistema escolar público de Brasília*

Paulo de Almeida Campos

Coube ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) elaborar em outubro de 1957, e submeter ao Senhor Ministro da Educação e Cultura, que o aprovou e encaminhou à Novacap (Comissão Urbanizadora na Nova Capital), o plano do sistema escolar público de Brasília, reproduzido, em seguida, de modo esquemático.

No corrente ano o Senhor Ministro fêz constituir uma Comissão integrada pelos diretores do Departamento Nacional de Educação, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, dos Ensinos Industrial, Secundário, Comercial e Educação Física e outros técnicos do Ministério, incumbida das tarefas de supervisão das edificações, do equipamento das escolas, do recrutamento de professôres e legislação do novo sistema educacional.

- I. *Educação Elementar*, a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, cada qual constituindo um conjunto integrado por 4 jardins da infância, 4 escolas-classe e uma escola-parque, servindo a 4 quadras, e objetivando o seguinte:

“Jardins da infância” - destinados à educação de crianças das idades de 4 a 6 anos;

“Escolas-classe” - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 12 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;

“Escolas-parque” - destinadas a completarem a tarefa das “escolas-classe”, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, por uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área, assim constituída:

- a) biblioteca infantil e museu;
- b) pavilhão para atividades de artes industriais;
- c) um conjunto para atividades de recreação;
- d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
- e) dependências para refeitório e administração;
- f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Como a futura capital é constituída de quadras e como cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

* Síntese preparada pelo Prof. Paulo de Almeida Campos, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE/Inep), e que integrou a Comissão Coordenadora do Sistema Educacional de Brasília.

O texto foi originalmente publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 109-111, jul./set. 1959. [O sistema de ensino de Brasília foi pensado por Anísio Teixeira e planejado pelo Inep].

Foi mantida a ortografia e a estrutura gramatical do original.

1º - *Para cada quadra:*

- a) - 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
- b) - 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos);

2º - *Para cada grupo de 4 quadras:*

Uma "escola-parque" destinada a atender, em 2 turnos, cêrca de 2 mil alunos de 4 "escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 10 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cestaria, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, social e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos freqüentarão diariamente a "escola-parque" em regime de revezamento com o horário das "escolas-classe", isto é, 4 horas nas classes de educação intelectual e 4 outras nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço.

II. *Educação Média*, compreendendo diversas oportunidades educacionais oferecidas a jovens de 11 a 18 anos em Centros de Educação Média, na proporção de um para cada conjunto populacional de 30.000 habitantes, e com capacidade para abrigar 2.200 alunos (7% de um grupo populacional de 30 mil habitantes). Cada Centro de Educação Média compreenderá um conjunto de edifícios destinados a:

1 - Escola média, incluindo:

- a) cursos acadêmicos
- b) cursos técnicos
- c) cursos científicos

2 - Centro de Educação Física (quadras para volibol, basquete, piscina, campo de futebol, etc.)

3 - Centro Cultural (teatro, exposições, clubes)

4 - Biblioteca e museu

5 - Administração

6 - Restaurante

Os diferentes edifícios e as dependências para esportes do Centro de Educação Média formam um conjunto, localizado na mesma área, possibilitando aos estudantes comunidade de vida e de trabalho, em horário integral.

III. *Formação do Professor Primário*, a ser oferecida em Institutos de Educação, que, como unidades escolares tipicamente profissionais, compreenderão:

- a) curso normal;
- b) cursos de aperfeiçoamento e especialização do magistério primário;
- c) "escola de aplicação", constituída de uma escola-classe e de um jardim da infância.

IV. *Educação Superior* - Prevista uma Universidade, a ser construída de futuro, em área própria a ela destinada no Plano Piloto, compreendendo:

- 1 - Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc.) destinados ao ensino científico básico e especializado.
- 2 - Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc.) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional.
- 3 - Centros de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc).

Observação: Ao lado do sistema escolar público, haverá o sistema de escolas privadas, para as quais estão reservadas as necessárias áreas.

Recebido em 8 de fevereiro de 2022.

Aprovado em 18 de abril de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica

Heitor Negreiros^{I, II}

Amarílio Ferreira Neto^{III, IV}

Wagner Santos^{V, VI}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4855>

Resumo

Este artigo objetiva analisar as trajetórias formativas e a produção acadêmica dos sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação dos governos de Fernando Henrique Cardoso. Tem como fundamentação teórico-metodológica a análise crítico-documental. Assumimos como fontes os Currículos *Lattes* dos sujeitos e, quando as informações eram insuficientes, realizávamos uma busca no *Google*®. Os resultados apontam para uma influência das trajetórias formativas na constituição da cultura político-educacional do período em questão e que aqueles que tinham consistente produção acadêmica educacional se configuravam como os sujeitos mais relevantes na instituição e na continuidade da cultura político-educacional.

Palavras-chave: cultura política; educação; equipe dirigente; formação.

^I Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <heitor.negreiros@edu.ufes.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-9394-1907>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <amarilio.ferreiraneto@ufes.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-3624-4352>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Piracicaba, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <wagner.santos@ufes.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>>.

^{VI} Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Abstract

Subjects in the Management Team of the Ministry of Education (1995-2002): formative trajectories and academic production

This article aims to analyze the formative trajectories and academic production of the subjects in the Management Team of the Ministry of Education during Fernando Henrique Cardoso's terms. Its theoretical-methodological basis is the critical-documentary analysis. Subjects' Lattes Curriculum were taken as sources and, in case of insufficient information, a Google® search would be performed. The results point to an influence of the formative trajectories in the constitution of the political-educational culture of that period, as well as those that had consistent educational academic production were configured as the most relevant subjects in the institution and in the continuity of the political-educational culture.

Keywords: education; management team; political culture; training.

Resumen

Sujetos del equipo directivo del Ministerio de Educación (1995-2002): trayectorias formativas y producción académica

Este artículo tiene como objetivo analizar las trayectorias formativas y producción académica de los sujetos del equipo directivo del Ministerio de Educación de los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso. Su base teórico-metodológica es el análisis crítico-documental. Asumimos como fuentes los Currículos Lattes de los sujetos y, cuando las informaciones era insuficientes, realizamos una búsqueda en Google®. Los resultados apuntan a una influencia de las trayectorias formativas en la constitución de la cultura político-educativa de ese período y aquellos que tuvieron una consistente producción académica se configuraron como los sujetos más relevantes en la institución y en la continuidad de la cultura política educativa.

Palabras clave: cultura política; educación; equipo directivo; formación.

Introdução

Pesquisadores do campo da política educacional têm compreendido que as reformas educacionais que experimentamos hoje (sobretudo a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular) representam uma retomada do projeto educacional iniciado na década de 1990 nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Motta e Frigotto (2017) ressaltaram a rapidez com que a reforma do ensino médio foi aprovada, seguida da Base Nacional Comum Curricular para

o Ensino Médio (BNCCEM), em 2018, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no mesmo ano. Para os autores, essa reforma liquidou com o ensino médio como última etapa da educação básica e ignorou os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024, aprofundando as mudanças renunciadas na década de 1990. Nessa direção, Silva (2018) compreende que o discurso da reforma do ensino médio atual retroage às concepções educacionais de meados da década de 1990, principalmente no que tange à educação por competências e à ideia de competitividade, produzindo uma formação administrada.

Em análise sobre a Medida Provisória nº 746/2016, Cunha (2017) conclui que uma das funções desse normativo era conter a demanda do ensino superior por meio de fusões dos ramos curriculares do ensino médio, algo que já havia ocorrido nas décadas de 1970 e 1990, mas acrescida de uma crise do ensino superior privado em decorrência de inédita centralização empresarial e concentração do capital. Além disso, o autor evidencia a atuação de Maria Helena Guimarães de Castro no governo FHC e seu retorno ao lugar de poder no governo Michel Temer, atribuindo a ela a fundamentação da reforma do ensino médio atual.

Nesse sentido, Gomide (2019) atribuiu à participação da professora e de Paulo Renato Souza a permanência de um projeto educacional neoliberal no estado de São Paulo de 2003 a 2010, garantindo a continuidade das concepções oriundas de suas trajetórias, principalmente relacionadas com o período em que ocupavam o lugar de poder federal.

Diante do exposto, questionamos: de que maneira as trajetórias formativas dos sujeitos da equipe dirigente contribuíram para a constituição da cultura político-educacional daquele período (1995-2002)? A produção acadêmica dos sujeitos reflete as suas relevâncias no campo da Educação e as suas atuações na constituição da cultura político-educacional? Esses elementos contribuíram para a continuidade da cultura político-educacional?

Assim, fundamentados no entendimento de Bloch (2001), de que a história enquanto tal não pode ser objeto de ciência e que seu objeto são os homens e as mulheres no tempo, visamos analisar as trajetórias formativas e a produção acadêmica dos sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (MEC) dos governos de FHC para compreender suas influências na constituição da cultura político-educacional e os desdobramentos na sua continuidade.

Teoria e método

Assumimos a análise crítico-documental (Bloch, 2001) como fundamentação teórico-metodológica. Ao escrever sobre a observação histórica, Bloch (2001, p. 73) afirma que, “[...] como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser um conhecimento através dos vestígios”. Buscaremos, assim, os vestígios nas trajetórias formativas e nas produções acadêmicas dos sujeitos da equipe dirigente do MEC (1995-2002) e de suas influências na constituição da cultura político-educacional daquele período.

Nesse sentido, mobilizaremos o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), por meio do qual captaremos as pistas e os indícios deixados nas fontes, evidenciando os resquícios das suas formações e os desdobramentos nas produções acadêmicas dos sujeitos para a constituição da cultura político-educacional. Também recorreremos aos conceitos de centro e periferia e de relações de força (Ginzburg, 1991) para compreender as disputas na constituição de uma cultura política.

Compreender como se constituem as culturas político-educacionais dos sujeitos que as designam se faz importante, na medida em que entendemos que as culturas políticas exercem papel fundamental na legitimação de regimes ou na criação de identidades. Berstein (2009, p. 31) define a cultura política como “[...] um grupo de representações portadoras de normas e valores que constituem a identidade de grandes famílias políticas e que vão muito além da noção reducionista de partido político”.

O autor considera inadequada a perspectiva de uma cultura política nacional inalterável. A proposta seria pensá-la em termos plurais, identificando as diferentes culturas políticas que integram e disputam o mesmo espaço nacional. Segundo Berstein (2009, p. 36), também devem ser levadas em conta “[...] as redes de sociabilidade que explicam a coesão do grupo: a diversidade de sua natureza, a frequência de reuniões [...]”. Além disso, mobilizaremos as teorizações de Sirinelli (2003) para entender os sujeitos como intelectuais e as motivações que os levam a se reunirem em grupos.

A equipe dirigente do MEC é assim nomeada por se tratar daqueles que faziam parte do grupo de servidores sob discricionariedade do Executivo, de livre nomeação e exoneração, com maior proximidade hierárquica ao ministro e com capacidade decisória. A relação dos profissionais que compunham essa equipe no período (1995-2002) – considerando o dinamismo do campo político – foi encontrada em anexo do livro *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002* (Souza, 2005), totalizando 60 membros.

O estudo adota como fontes os Currículos *Lattes* dos sujeitos e, quando as informações eram insuficientes, recorriamos ao *Google*®. Este artigo contém duas seções analíticas. A primeira aborda as trajetórias formativas dos sujeitos da equipe dirigente do MEC e a segunda analisa a produção acadêmica destes e suas influências na constituição da cultura política.

Sujeitos da equipe dirigente: trajetórias formativas

A equipe dirigente do MEC era composta por 60 membros, incluindo o ministro Paulo Renato Souza e o presidente Fernando Henrique Cardoso. Em relação ao nível de formação, 13 possuíam doutorado, 7 tinham mestrado, 20 eram graduados (nível superior) e sobre 20 não encontramos registro acerca da formação. Dentro da equipe, havia dois grupos que atuavam de modo diferente no que concerne ao projeto educacional: um grupo destinado a *pensar a concepção educacional* em relação às suas características teóricas e epistemológicas, composto por intelectuais de tradição acadêmica; outro grupo *responsável por operacionalizar e disseminar o projeto educacional* na forma

de políticas educacionais, de comunicação ou na atuação dos mecanismos de controle e avaliação. O nível da formação estava diretamente relacionado com a composição desses grupos.

O grupo que tinha como foco a elaboração do projeto educacional, em sua maioria, possuía doutorado e trazia como expoentes: Maria Helena Guimarães de Castro, Eunice Ribeiro Durham, Iara Areias da Glória Prado, Maria Inês Fini, Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa e o ministro Paulo Renato Souza. Além de comporem a equipe destinada a constituir a concepção epistemológica educacional do governo, tinham proximidade acadêmica e/ou pessoal com o ministro e/ou o presidente, como Eunice Durham, amiga de Paulo Renato Souza, e Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa, próxima à família do presidente. Desse grupo, dois membros não possuíam doutorado: Maria Helena Guimarães de Castro, com mestrado em Ciências Sociais (doutorado interrompido), e Iara Areias Glória Prado, graduada em História.

A maior parte dos componentes do grupo destinado a operacionalizar a política possuía apenas a graduação. Muitos deles eram servidores de carreira do Ministério, com experiência no dia a dia da administração pública, e foram aproveitados na equipe dirigente. Carlos Eduardo Moreno Sampaio, mesmo possuindo mestrado, é um exemplo desse movimento. Ele é servidor de carreira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 1985 e ocupou o cargo de diretor de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do Inep, compondo a equipe dirigente, em virtude do seu conhecimento quanto ao funcionamento do Ministério e da sua formação (Estatística).

A equipe dirigente do Ministério era diversa quanto às áreas de formação. Esse aspecto se configura como um indício da pluralidade de atuação do MEC para que fosse possível atender aos diferentes segmentos nos quais deveria operar, como educação, comunicação, legislação e estatística. A composição da equipe quanto às áreas está expressa no Gráfico 1.

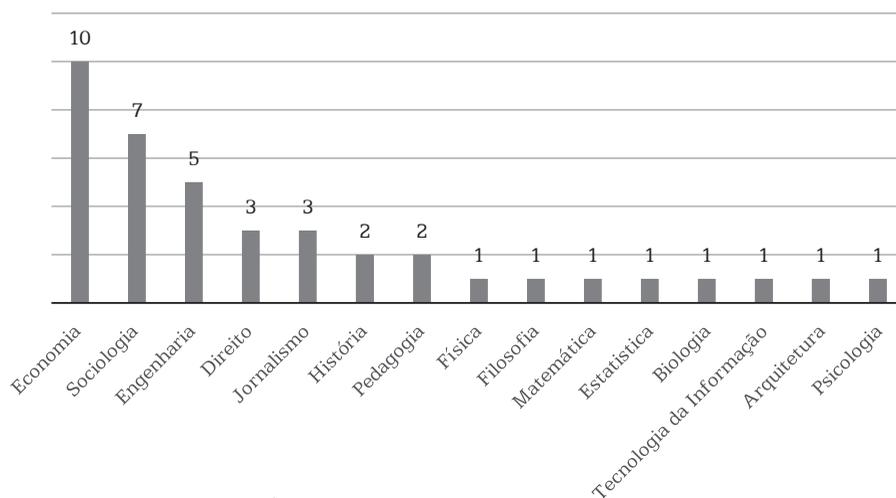


Gráfico 1 – Áreas de formação dos sujeitos da equipe dirigente do MEC

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Velloso (2004, p. 585), não há um consenso em relação aos modelos de formação, principalmente no que tange à pós-graduação, seja pela diversidade de áreas formativas, seja “[...] em razão de diferenças pessoais, ideológicas, de experiências acadêmicas e profissionais dos participantes das discussões”. O autor identificou que, mesmo que a academia fosse o principal destino daqueles que possuem o título de mestres e doutores, outros setores, como a iniciativa privada e a administração pública, constituem postos de trabalho que recebem os sujeitos com esses níveis de formação.

Entendemos que a diversidade de áreas de conhecimento na formação dos sujeitos da equipe dirigente do MEC era positiva, tendo em vista a complexidade e a pluralidade de campos de atuação que um ministério robusto¹ como esse deveria abranger. Todavia, chamou-nos a atenção a prevalência de áreas como Economia, Sociologia, Engenharia e Direito, em detrimento da Pedagogia e de outros campos da licenciatura. Franco (2003) ressaltou a ascendência que outras áreas, como a Sociologia, estão tendo sobre a Pedagogia, ocupando espaços que deveriam ser daqueles formados na “ciência da educação”, que teria como finalidade “[...] o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa, discutindo as mediações possíveis entre teoria e práxis” (Franco, 2003, p. 68).

Nessa direção, o grupo responsável por pensar a concepção de educação não era formado por pedagogos. Esse aspecto é um indício de que a concepção de educação do lugar de poder já estava consolidada *a priori* e que os espaços na equipe dirigente – mesmo do grupo responsável por pensar a concepção educacional – foram ocupados por sujeitos competentes em garantir a aplicabilidade da concepção previamente estabelecida.

Em relação aos orientadores dos integrantes da equipe dirigente do MEC e seu provável legado acadêmico, destacamos a relevância do professor Florestan Fernandes e sua ascendência sobre dois sujeitos: Pedro Paulo Poppovic e o próprio FHC.

Para Lima (2017), o primeiro período da produção acadêmica de FHC reproduzia os pressupostos funcionalistas da obra de Florestan Fernandes, mas, a partir de seus estudos de *O capital* (Marx), que passaram a ser recorrentes na academia, ocorreu uma guinada de Cardoso à teoria marxista. FHC vinha de uma família com muitos políticos (seu pai havia sido deputado pelo Partido Trabalhista Brasileiro – PTB). Ele estava inserido desde a infância em um ambiente político, e isso poderia explicar o que fez um bem-sucedido acadêmico participar da vida pública, atingindo o cargo de máximo mandatário da República.

Assim, se pudermos definir um aspecto recorrente na obra de FHC até 1960, identificaremos a preocupação com as condições de formação do sistema capitalista e de seu desenvolvimento, sobretudo ao considerarmos seus estudos entre o mestrado e o doutorado (ambos orientados por Florestan Fernandes). Após esse período, a centralidade da intelectualidade brasileira – e, naturalmente, também a de FHC – estava na discussão da participação social e da democracia, sob o ponto de vista marxista. Para Lima (2017) e Gonçalves (2018), a partir de 1970, FHC passou a se dedicar

¹ O MEC conta com mais de 300 mil servidores (ano de 2020).

a estudos sobre essas temáticas e sobre o desenvolvimento do País, em um contexto de luta contra o autoritarismo, ao mesmo tempo que começa a se distanciar do marxismo.

Nessa direção, Poppovic, assim como FHC, além de ter sido orientado por Florestan Fernandes, foi também seu assistente. Entendemos que a escolha de Poppovic para o cargo de secretário de Educação a Distância não se deveu simplesmente ao fato de pertencerem à mesma tradição acadêmica, mas também a suas vinculações com importantes grupos empresariais (com ligações com o campo da Educação) daquele período.²

Joel Martins foi outro preeminente intelectual que deixou suas marcas na educação brasileira. Na equipe dirigente, foi orientador de Maria Inês Fini (diretora do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem). Em artigo dedicado às contribuições do professor, Saviani (2005), também orientado por ele, evidenciou que o destaque em nível nacional da pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) se deveu muito ao professor Joel Martins, que também teve influência direta na consolidação dos programas de pós-graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Fini (2005) credita ao legado de Joel Martins sua característica de agilidade e de querer ver as coisas prontas de forma rápida: “Na verdade eu tenho pressa, eu quero ver as coisas [prontas] rápido, e isso eu aprendi com o professor Joel” (Fini, 2005, p. 21-22). Entre os anos de 1971 e 1991, o professor orientou 58 dissertações de mestrado e 32 teses de doutorado. Foi um importante formador de mestres e doutores no campo da Educação e da Psicologia Educacional no Brasil.

Assim, consideramos que os professores Florestan Fernandes e Joel Martins realizaram um relevante trabalho de nucleação na educação brasileira, expandindo suas linhas de pensamento para além das universidades, ou seja, para a administração pública, e outros espaços geradores de políticas educacionais.

Destacamos, também, Waldir José de Quadros (professor da Faculdade de Economia de Campinas) – orientado por Paulo Renato Souza (ministro da Educação) – que foi orientador de Luiz Roberto Liza Curi (diretor de Política de Ensino Superior). O pensamento econômico, principal área de formação da equipe dirigente do MEC, estava firmado nos intelectuais do Instituto de Economia da Unicamp, de onde provinham os principais economistas que compunham a equipe educacional do governo. Além do ministro da Educação e de Luiz Roberto Liza Curi, também são oriundos da Escola de Campinas Barjas Negri e Ulysses Cidade Semeghini.

A Escola de Campinas exerceu importante papel na interpretação do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, desde a década de 1970, e teve representantes na equipe econômica do Plano Cruzado, do Plano Real e do governo FHC, como também na equipe educacional. Santos (2013) compreende o pensamento da Escola de Campinas como embasado em autores como Keynes,³ Schumpeter⁴ e Kalecki,⁵ que fundamentam, por vezes, as produções relacionadas com o campo da Educação dos sujeitos da equipe dirigente. Desse modo, essa interpretação influenciou a educação,

² Poppovic integrou o Grupo Abril.

³ John Maynard Keynes foi um economista britânico que defendia a intervenção do Estado na organização econômica de um país.

⁴ Joseph Alois Schumpeter foi um economista e cientista político austríaco que defendia a concorrência como elemento capaz de aguçar o desejo do empreendedor de buscar novas formas de incrementar a tecnologia.

⁵ Michal Kalecki foi um economista marxista polonês, especializado em macroeconomia.

sobretudo na perspectiva de pensar sua finalidade, e também a concepção do projeto educacional. Para Santos (2013, p. 39):

A 'Escola de Campinas' resultou do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, levado a cabo pelos militares na medida em que ela emergiu como braço da tradição cepalina incorporada à universidade brasileira em um momento de consolidação das Ciências Sociais no Brasil, as quais, por sua vez, estavam conectadas ao processo de difusão mundial das modernas estruturas do conhecimento, difusão patrocinada pelo governo dos Estados Unidos, pela iniciativa privada estadunidense e pelas instituições multilaterais.

Portanto, essa tradição de pensamento não teve importância apenas no que tange à economia, mas também na área das Ciências Sociais e Humanas como um todo, inclusive na educação, sobretudo na influência de organismos multilaterais econômicos na educação, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). A apropriação das concepções educacionais dos organismos multilaterais era impulsionada pelas vinculações tanto de FHC como do seu ministro Paulo Renato Souza (ex-diretor do Banco Mundial) a essas instituições.

Essas relações se davam no âmbito educacional, mas sob uma perspectiva econômica. Fernando Henrique Cardoso (2015) fazia parte da comissão que acompanhava a dívida externa brasileira no governo Itamar Franco no Senado e esteve com Pedro Malan no Banco Mundial, que era quem representava o Brasil na instituição naquele período. Essas relações de proximidade se mantiveram durante seus dois mandatos.

Mesmo que sujeitos expoentes do campo da Educação tenham realizado um trabalho tão importante a ponto de gerar outros núcleos (grupos), a partir de seus orientandos, isso não quer dizer que suas ideias tenham sido reproduzidas por aqueles que os formaram. Na verdade, no processo de apropriação da trajetória formativa, é possível que aconteça justamente o oposto, quando o ex-orientando utiliza os conhecimentos e o processo formativo que teve para trabalhar em favor de outro projeto político-educacional, diferente daquele defendido por seus orientadores. Ou seja, ele se apropria de sua formação para se contrapor às concepções que a fundamentaram.

A formação em Pedagogia, e/ou a pós-graduação em Educação, está presente em apenas dois sujeitos da equipe dirigente: Marilene Ribeiro dos Santos, graduada em Pedagogia e secretária de Educação Especial; e Iza Locatelli, doutora em Educação e diretora do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Locatelli foi formada (orientada no doutorado) por Vera Maria Ferrão Candau, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Candau é uma importante professora e pesquisadora da área da Educação (com foco em Educação e Cultura), contribuindo para o campo acadêmico com relevantes publicações (artigos, livros e capítulos de livros) e expressivo número de orientações: 46 dissertações e 31 teses. Todavia, o único artigo publicado referente à tese de Locatelli não tem Candau como coautora. Isso pode refletir uma escolha das pesquisadoras, mas também pode ser um indício de

divergência acadêmica e/ou política, evidenciando um não alinhamento de concepção educacional.

Em relação às outras áreas da licenciatura, são cinco os sujeitos que possuem esse tipo de formação: Iara da Glória Areias Prado, graduada em História (secretária de Ensino Fundamental); Francisco César de Sá Barreto, doutor em Física (secretário de Ensino Superior); Sergio Tiezzi, graduado em História (assessor especial do ministro); Jocimar Archangelo, graduado em Filosofia (diretor do Exame Nacional de Cursos); Tuiskson Dick, doutor em Ciências Biológicas (diretor de programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes).

Desse modo, embora as áreas de formação dos sujeitos que compunham a equipe dirigente do MEC fossem diversas, entendemos que a prevalência da Economia, formação do ministro da Educação Paulo Renato Souza, e da Sociologia, área de formação do presidente FHC, ocorria não apenas por serem as áreas de formação dos dois principais dirigentes da pasta, mas, sobretudo, pela concepção de educação daquele período e pelo projeto formativo que pretendiam estabelecer.

Por mais que alguns sujeitos não tenham continuado na mesma perspectiva daqueles que os formaram (casos de FHC e Pedro Paulo Poppovic, orientados por Florestan Fernandes, e Maria Inês Fini, orientada por Joel Martins), suas trajetórias formativas foram constituídas pela participação de sólidos intelectuais, o que permitiu a esses sujeitos consistência teórico-epistemológica para que formulassem um projeto educacional que fundamentasse a cultura político-educacional brasileira daquele período, capaz de se prolongar no tempo.

Análise da produção acadêmica

Em sua análise do momento presente, Sirinelli (2014) apontou para uma brutal mudança cultural, afirmando que os desafios e os efeitos disso deveriam ser estudados para tentar impedir que mais danos fossem causados. Um dos aspectos que merecem atenção dos pesquisadores consiste no papel e na influência dos intelectuais nessa mudança cultural.

De acordo com Sirinelli (2003), foi após a Segunda Guerra Mundial que os intelectuais passaram a ser objeto dos pesquisadores, sobretudo em relação a seu papel na constituição das culturas políticas e aos espaços nos quais estavam estabelecidos. Conforme o autor, a definição daqueles que podem ser classificados como intelectuais é muito abrangente. Neste estudo, compreendemos como intelectuais os membros da comunidade científica com alguma titulação (graduação, mestrado ou doutorado) e que ampliaram sua atuação para o ambiente político.

Nosso entendimento sobre o que seriam os intelectuais se relaciona com o que Sirinelli categoriza como aqueles que, além de se dedicarem ao mundo do conhecimento como mediadores ou produtores, possuem algum engajamento com a coletividade de forma a influenciá-la e interferir nas decisões de caráter conjunto, em busca do bem comum,

ou seja, aqueles ligados à política, não necessariamente partidária. Para Alves (2019, p. 31):

É o engajamento que distingue a caracterização do intelectual, tal como é representado na contemporaneidade, e que, em grande medida, naturalizou-se como traço da intelectualidade. Entretanto, do ponto de vista histórico, ele se apresenta como uma novidade passível de ser datada e acompanhada nas suas mutações.

Desse modo, os intelectuais que compunham a equipe dirigente se apresentavam como mobilizadores de um engajamento direto no campo político como sujeitos ou testemunhas dos acontecimentos, canalizando suas energias para descrevê-los, interpretá-los e adotar posições (Alves, 2019).

O estudo dos intelectuais na política pode ser complexo, de modo que não há reunião em um partido específico – o “partido dos intelectuais”. Eles estão dispersos, em diferentes lugares, atuando de diferentes maneiras. Nosso intuito é compreender a influência de suas práticas na consecução das políticas educacionais e na constituição da cultura político-educacional dos intelectuais da equipe dirigente do MEC.

Nesse sentido, uma das dificuldades em analisar o pensamento e a relevância desses sujeitos na política se dá pela grande quantidade de fontes por eles geradas, consequência direta de seus ofícios, resultando em considerável número de publicações, entrevistas, cartas e pronunciamentos. Para tanto, focalizamos a produção acadêmica publicada em periódicos (artigos), livros e capítulos de livros, como forma de captar os indícios de suas relevâncias acadêmicas e a maneira mediante a qual isso foi apropriado na elaboração das políticas educacionais.

A análise desse grupo de intelectuais (equipe dirigente) sob o ponto de vista histórico, buscando compreender suas contribuições acadêmicas para a constituição da cultura político-educacional, permite o entendimento de certa unidade da concepção educacional, sobretudo em relação aos princípios estabelecidos no programa de governo, desde a campanha presidencial em 1994. Essa possível unidade na concepção educacional de maneira mais ampla pode ser assim compreendida pelo fato de os sujeitos terem aceitado compor a equipe dirigente de um governo que tinha seus objetivos para a educação claros desde o início.

A partir da análise dos Currículos *Lattes*, identificamos as produções acadêmicas dos sujeitos no que tange à quantidade de livros, capítulos de livros e artigos científicos publicados até o dia 25 de setembro de 2020, além de selecionarmos as produções que tinham relação com a educação. Com base na organização dessas informações em planilha *Excel*, elaboramos os Gráficos 2, 3 e 4.

Conforme mostra o Gráfico 2, a produção acadêmica do ex-presidente FHC⁶ corresponde à mais relevante (em termos quantitativos) entre os membros da equipe dirigente do MEC, com 698 produções, entre livros (74), capítulos de livros (4) e artigos científicos (620). O ex-presidente já era considerado um importante intelectual e respeitado pesquisador antes mesmo de entrar para a vida política, mas houve um aumento considerável em sua

⁶ Acessamos suas produções no site da Fundação Fernando Henrique Cardoso, pois ele não possui Currículo *Lattes*.

produção acadêmica durante os seus mandatos e, sobretudo, após o término do seu governo. Isso se devia aos espaços em que passou a circular,⁷ decorrentes do cargo que ocupou, e também à sua tradição intelectual em considerar relevante a publicação de seu pensamento e o compartilhamento de suas ideias.

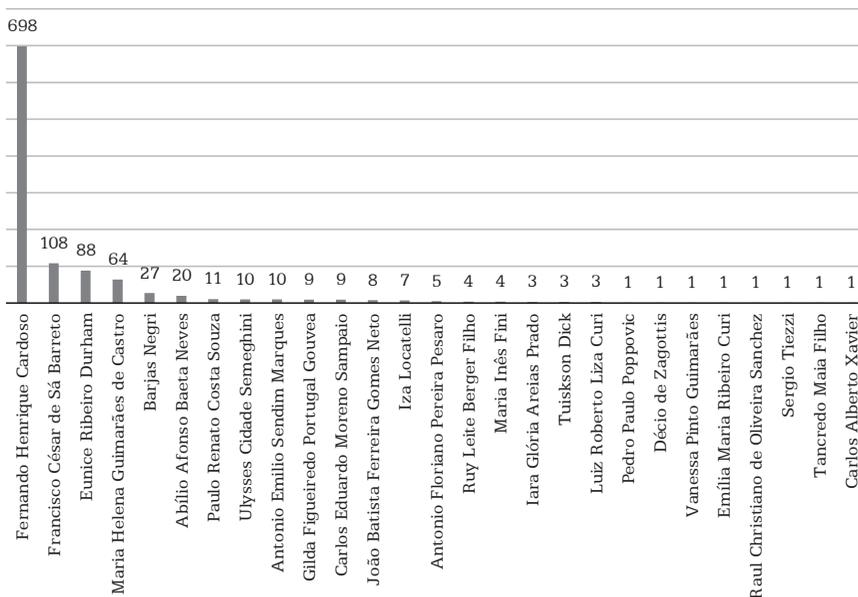


Gráfico 2 – Produção acadêmica dos sujeitos da equipe dirigente do MEC

Fonte: Elaboração própria.

⁷ Para citar alguns: membro do *Collegium International Ethique, Politique et Scientifique*, Paris, France; membro do Centro Brasileiro de Relações Internacionais (Cebri), Rio de Janeiro, RJ (desde 2003); presidente do Painel de Personalidades Ilustres das Nações Unidas sobre a Relação entre essa Organização e a Sociedade Civil, New York, Estados Unidos; coordenador do grupo de trabalho responsável pela revisão do sistema de Cúpulas Ibero-Americanas (2003-2004); presidente do Clube de Madri, Madri, Espanha (2003-2006); membro do Conselho Diretivo do World Resources Institute, Washington, Estados Unidos; membro do Conselho Deliberativo do *Centre for the Study of Global Governance*, London *School of Economics and Political Science*, London, Reino Unido (desde 2005)..

A partir da análise da formação dos sujeitos e das suas produções, entendemos que, na composição da equipe dirigente, houve a preocupação de trazer intelectuais academicamente expressivos. Além disso, suas ideias circulavam na comunidade científica, principalmente as daqueles que ocupavam alguns cargos-chave, como presidência do Inep (ressaltando o foco na avaliação como aspecto primordial na constituição da cultura político-educacional daquele período).

Nesse sentido, percebemos a importância de Maria Helena Guimarães de Castro (presidente do Inep) na constituição da cultura político-educacional. A produção acadêmica da professora é um indício dessa relevância, sobretudo na disseminação das concepções educacionais do lugar de poder. Castro, com 64 produções acadêmicas, estava na quarta posição na quantidade geral. À sua frente, estavam os professores: Eunice Ribeiro Durham, Francisco César de Sá Barreto e o próprio ex-presidente. Ressaltamos que sua produção acadêmica coadunava com o campo educacional quase por completo, o que não acontecia com os demais sujeitos.

Francisco César de Sá Barreto, por exemplo, tem uma considerável produção acadêmica (108), todavia, 89% das suas publicações são relacionadas com sua área de formação específica (Física). Entretanto, não devemos encarar o número total das produções acadêmicas como

mero dado quantitativo, de modo que isso nos encaminha para os indícios dos saberes valorizados na formação da equipe dirigente e também dos saberes que influenciaram a constituição da cultura político-educacional. Sujeitos como Barreto, de inquestionável preeminência na disseminação de conhecimento científico, foram escolhidos para ocupar os espaços em decorrência, também, das suas trajetórias acadêmicas e não apesar delas. Consideramos a importância do professor na pesquisa não apenas como produtor, mas também como gestor desse processo. O fato de compor comissões e assessorias do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) contribuiu para ter sido escolhido para o cargo de secretário de Educação Superior, sendo ele conhecedor da universidade e, principalmente, da pós-graduação.

Eunice Ribeiro Durham era uma dessas intelectuais de destaque acadêmico e de vasta produção (88). Além da sua trajetória intelectual, uma das características que levaram à escolha da professora foi sua proximidade com a família Cardoso e com o ex-ministro Paulo Renato Souza, aspecto que também contribuiu para que ela aceitasse ocupar esse lugar. Sirinelli (2003) chama a atenção para o fato de que nem sempre a *razão* determina as adesões e as dissensões às redes de sociabilidade, ao passo que a simpatia e as relações de proximidade do sujeito colaboram para o acontecimento desse gesto voluntário.

Destacamos, ainda, que 27 dos 60 membros da equipe dirigente possuem algum tipo de produção acadêmica (entre livros, capítulos de livros e artigos científicos). Assim, 45% da equipe dirigente do MEC era composta por intelectuais, de acordo com os critérios estabelecidos neste estudo. Todavia, nem todos tinham publicações no campo da Educação, e alguns apenas as tiveram no tempo em que compuseram os quadros do MEC, como Francisco César de Sá Barreto, com produção acadêmica educacional pequena (12), ao compararmos com a totalidade (108), e concentrada no período em que foi secretário de Educação Superior.

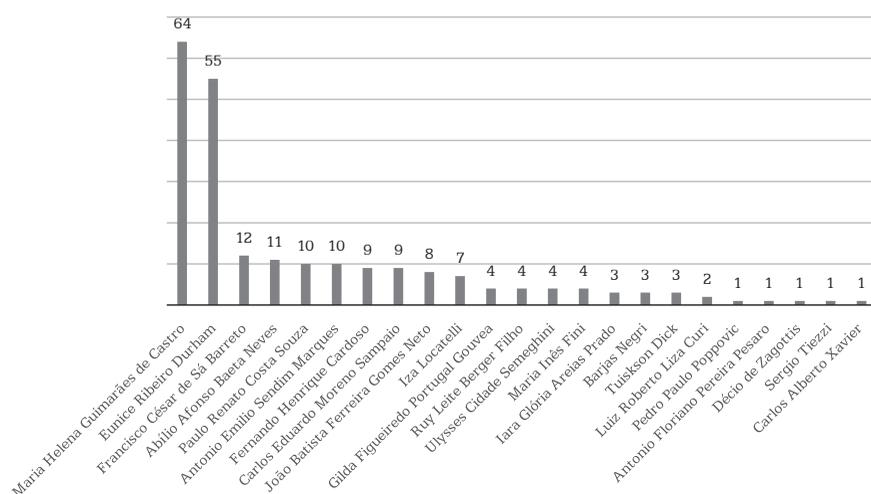


Gráfico 3 – Produção acadêmica educacional da equipe dirigente do MEC

Fonte: Elaboração própria.

Entre os intelectuais que compunham a equipe dirigente (27 com algum tipo de produção acadêmica), 23 tiveram pelo menos uma publicação no campo da Educação. Todavia, na produção acadêmica educacional, há uma alteração na ordem de maior publicação em relação à ordenação das produções do Gráfico 2. Nesse quesito, Maria Helena Guimarães de Castro é a intelectual que mais publicou na área de conhecimento, seguida de Eunice Ribeiro Durham. A primeira com foco na avaliação educacional e a segunda, no ensino superior.

As publicações de Castro no campo educacional abordam diferentes assuntos: ensino médio (Castro; Torres, 2013); formação de professores (2012, 2015); currículo (2001b); avaliação educacional (1999a, 2000a, 2000b, 2000c, 2001a, 2005, 2009); políticas educacionais (1999b, 2004a, 2004b, 2008, 2011); e ensino superior (2004c, 2005). A maior parte de sua produção está voltada para a política de avaliação como assunto principal ou como tema transversal naquelas referentes ao currículo e às políticas educacionais. Sua produção no campo da Educação teve início em 1999, período em que já era presidente do Inep e um ano após a criação do Enem.

Esse movimento indicia tanto a necessidade de o lugar de poder justificar e legitimar suas políticas educacionais no meio acadêmico como também a modificação que ele promove nas práticas do sujeito. Se, antes, a produção de Castro estava direcionada para sua área de formação inicial (Ciências Sociais), após sua entrada na equipe dirigente, passou a ser predominante a educação, especificamente a avaliação educacional.

Durham já havia se estabelecido como uma autoridade no campo científico antes de compor a equipe do MEC, sobretudo em relação aos seus estudos acerca do ensino superior. Nessa área, suas produções estavam voltadas para: autonomia universitária (1989, 2003, 2005b, 2006); avaliação da universidade brasileira (1988, 1990, 1992, 1994); reforma universitária (1987, 1996b); setor privado e ensino superior (1990, 2000, 2005a); e ensino superior na América Latina (1996a, 1998).

Nesse sentido, a produção acadêmica de Durham sobre o ensino superior, iniciada em 1988, sete anos antes de sua entrada na equipe dirigente, faz com que sua ocupação no lugar de poder tenha se dado como um fator legitimador, *a priori*, da política educacional a ser implementada.

Diferentemente de Durham, Paulo Renato Souza passou a publicar sobre o campo educacional a partir de sua entrada no governo FHC, em 1995, em publicação de estreia intitulada *Educação, investindo mais e melhor*, em artigo não científico, no jornal Folha de São Paulo. Ter sido escolhido ministro da Educação, evidentemente, não se deveu ao fato de ser uma autoridade no campo educacional (que não era), mas à sua trajetória como economista, indiciando a concepção de educação e de formação do governo.

Em seu texto inaugural sobre a educação, o ex-ministro fez uma defesa em relação às críticas que o governo vinha sofrendo por estar investindo pouco na área social. Terminou dizendo: “[...] e não tenho qualquer receio de afirmar que nunca na história recente do País o governo federal fez tanto pela nossa educação básica” (Souza, 1996). O foco principal da primeira publicação do ministro estava no gerenciamento dos gastos e

investimentos educacionais, motivo pelo qual ocupava o lugar de poder e pelo qual foi escolhido.

Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa também não era uma pesquisadora da educação, com primeira publicação nesse campo em 2004, apesar de ser professora e pesquisadora da Unicamp, mas na área das Ciências Sociais. A professora era um importante sujeito do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – foi uma das fundadoras do partido –, o que pode justificar ter sido escolhida como assessora especial do ministro, ocupando, em alguns momentos, o cargo de ministra interina.

Algumas vezes citada por FHC como um dos sujeitos mais relevantes na elaboração das políticas educacionais de seu governo (Cardoso, 2005), Iara Glória Areias Prado (secretária de Ensino Fundamental) não estava entre aqueles que tinham considerável produção acadêmica, tampouco possuía título de mestre ou doutora. Filiada ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), tem, em seu currículo, três produções acadêmicas, a primeira em 1999 (capítulo de livro). A relevância da professora na equipe dirigente é incontestável: ela foi responsável por capitanear os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997), documento que deu o tom a ser adotado nas políticas curriculares da década de 1990.

Com base no Gráfico 4, compreendemos, pelos anos de publicação, a relação da periodicidade com os espaços que os sujeitos ocupavam e seus posicionamentos políticos expressos por meio da produção acadêmica.

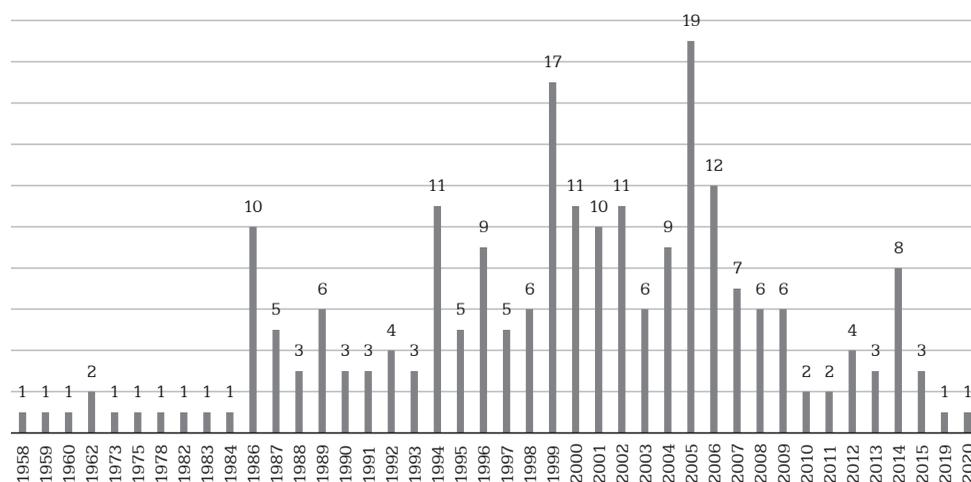


Gráfico 4 – Produções sobre educação dos sujeitos da equipe dirigente por ano de publicação

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos a produção acadêmica sob a perspectiva cronológica, entendemos que a produção sobre o campo da Educação desses intelectuais começou a aumentar após a redemocratização, especificamente em 1986. Entretanto, não foi um crescimento uniforme, pois a curva das publicações se comportou de maneira intermitente, com alguns momentos de pico, outros de redução, mas sem atingir os baixos patamares de antes da

redemocratização, a não ser em 2019 e 2020, quando alguns desses sujeitos já não atuavam como pesquisadores ou tinham abandonado a pesquisa educacional, a exemplo de Durham que, desde 2008, não tem se dedicado às pesquisas no ensino superior (um de seus objetos de estudo principais).

O ano de 1999 se apresenta como o segundo maior pico de publicações (17), oito delas concentradas em Maria Helena Guimarães de Castro e as demais pulverizadas entre os sujeitos da equipe dirigente. Destacamos que o Enem, criado em 1998, constituiu uma mudança no sistema de avaliação impulsionadora de estudos entre os pesquisadores do campo educacional brasileiro e não foi diferente entre aqueles que ocupavam espaços no lugar de poder.

Castro (1999a, p. 1) buscava defender a política de avaliação do governo, da qual foi uma das criadoras:

O Enem é uma proposta inovadora, afinada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incentiva as avaliações educacionais, acaba com a obrigatoriedade do vestibular e propõe a articulação estreita entre o ensino médio e as universidades.

Outro foco da gestão vinculada ao Inep foi a realização de censos, que aconteceram também em 1999, como o Censo da Educação Profissional; o Censo da Educação Escolar Indígena; e o Censo da Educação Especial. Esses movimentos constituíam o alicerce da política de avaliação, na medida em que forneciam dados para a tomada de decisão, aspecto evidenciado como uma necessidade pelo governo FHC desde a campanha (1994).

No ano de maior publicação (2005), das 19 produções 8 são de autoria de Maria Helena Guimarães de Castro e 5 de Eunice Ribeiro Durham. Foi o ano de publicação de *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002*, de Paulo Renato Souza, obra que compila os oito anos de trabalho na educação do governo FHC. Entendemos que, com um distanciamento de três anos, esses expoentes da equipe dirigente puderam realizar um balanço da implantação das políticas educacionais durante os oito anos em que estiveram no lugar de poder. Notamos, entretanto, a prevalência de análises com foco no ensino superior, sobretudo na produção de Castro e Durham.

Ressaltamos, também, o ano de 2014, com oito produções, que foi a maior publicação educacional dos sujeitos na década de 2010. Esse movimento evidencia o lugar que alguns deles passaram a ocupar, quando estabeleceram certo tipo de vínculo com o governo do estado de São Paulo. Quatro das oito publicações tinham relação com as políticas educacionais desse estado.

Nesse ano, Maria Helena Guimarães de Castro (com uma publicação em 2014) era diretora-executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, um órgão do governo do estado de São Paulo; Antônio Floriano Pereira Pesaro (com uma publicação em 2014) era vereador da cidade de São Paulo pelo PSDB; Barjas Negri (com uma publicação em 2014) tinha acabado de encerrar seu mandato como prefeito de Piracicaba pelo PSDB; e Maria Inês Fini (com uma publicação em 2014) era consultora de currículo e avaliação do estado de São Paulo. Salientamos ainda que, nesse período,

o governador do estado era Geraldo Alckmin (PSDB). Esses quatro sujeitos que compuseram a equipe dirigente do MEC no período FHC continuavam vinculados ao PSDB, um dos motivos que os levaram a ocupar determinados espaços e que influenciaram suas produções acadêmicas.

O fato de os intelectuais que compuseram a equipe dirigente continuarem influenciando a política educacional brasileira até os dias atuais se deve, também, a eles terem constituído uma consistente produção científica, com artigos, livros e capítulos de livros que fundamentam suas concepções com solidez teórico-epistemológica.

Considerações finais

A análise do papel dos intelectuais na constituição da cultura político-educacional desse período (1995-2002) não pode ser reduzida à simples assimilação a um grupo de interesse, pois eles foram formadores de uma concepção e, quando não, seus pensamentos e suas trajetórias foram apropriados para que um projeto político (nesse caso, educacional) ganhasse respeitabilidade.

Ressaltamos, conforme Sirinelli (2003), que entender como intelectuais somente aqueles ligados aos partidos e às concepções de esquerda ou centro-esquerda seria um erro. Como pudemos observar, a existência de intelectuais ligados ao centro-direita foi apropriada para, inclusive, legitimar o projeto político no qual estavam estabelecidos. Entendemos que parte da equipe dirigente do MEC compunha determinado grupo da *intelligentsia* brasileira, a começar pelo próprio Fernando Henrique Cardoso.

Além disso, a aproximação, ou mesmo a filiação, de um intelectual a um projeto político pode não se dever a um alinhamento puramente racional e intelectual. Como salienta Sirinelli (2003, p. 260), "[...] nesse engajamento, o sentimento e a afetividade algumas vezes prevalecem sobre a razão", apesar de estar na razão a legitimidade da ação dos intelectuais, materializada por suas produções acadêmicas.

Compreendemos como uma dimensão do engajamento, que relaciona as decisões racionais a outros aspectos, o fato de Eunice Durham (que tinha como área de estudo o ensino superior) ter deixado o cargo no Conselho Nacional de Educação (CNE) – antes, havia deixado a equipe dirigente para compor o CNE/Câmara de Educação Superior (CES) – e não voltar a colaborar com o governo quando passou a não concordar mais com a agenda imposta nessa área.

Desse modo, os sujeitos que compunham a equipe dirigente do MEC eram tensionados pelas discussões em torno da globalização que estava em voga na década de 1990. Nesse sentido, eles faziam parte de um recorte dentro da geração de intelectuais que eram provocados a se posicionarem em relação à globalização e seus efeitos em seus campos de atuação (Educação, Economia). A similaridade desse com outros grupos de intelectuais estava nos acontecimentos e nas questões que eram

tensionados a responder, mas seus posicionamentos e as soluções que davam aos problemas poderiam diferir e, em algumas vezes, ser opostos. Outra questão comum aos diferentes grupos da geração de intelectuais da década de 1990 eram as soluções pensadas para o projeto de País após a redemocratização que ainda se estabilizava naquele período.

A cultura político-educacional que se constituiu nesse período (1995-2002) teve influência direta da trajetória formativa dos sujeitos, sobretudo pela prevalência da Sociologia e da Economia como áreas do conhecimento, e de importantes intelectuais que fizeram parte desse processo como formadores dos sujeitos. Além disso, a produção acadêmica dos sujeitos indicia as características políticas do País e as políticas educacionais que estavam em evidência, como também o instrumento de amadurecimento da cultura político-educacional e o agente disseminador desta.

A geração, as redes de sociabilidade e os itinerários intelectuais são delineados pelas culturas políticas que se manifestam “[...] como um amálgama de múltiplas temporalidades, que confluem para disputas que são mais abrangentes e abarcam no seu substrato as [políticas] ideológicas” (Alves, 2019, p. 8). Desse modo, os intelectuais são figuras de destaque na constituição das culturas políticas, tendo suas ações vinculadas aos influxos dos aspectos culturais que permeiam determinado tempo e lugar.

Referências

- ALVES, C. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 27-55, jan./abr. 2019.
- BERSTEIN, S. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, C. et al (Org.). *Cultura política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 29-46.
- BLOCH, M. *Apologia da história: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1.
- 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. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

CARDOSO, F. H. *Diários da presidência: 1995-1996*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 4 v.

CARDOSO, F. H. Prefácio: uma revolução silenciosa. In: SOUZA, P. R. *A revolução gerenciada: educação no Brasil: 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005, p. xv-xviii.

CASTRO, M. H. G. *A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999a.

CASTRO, M. H. G. A política de combate à pobreza do governo do estado de São Paulo. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 3-7, 2004a.

CASTRO, M. H. G. A questão social: política democrática. *Revista de Política e Cultura*, Brasília, DF, v. 2, n. 7, 2004b.

CASTRO, M. H. G. A universidade democrática: expansão com qualidade. *Estudos*, [Brasília, DF], v. 7, n. 35, p. 36-37, 2004c.

CASTRO, M. H. G. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: HENRIQUES, R. (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2000a. p. 425-458.

CASTRO, M. H. G. Avaliação institucional: Provão e reposição de vagas para docentes nas instituições federais de ensino superior. *Revista Universidade Pública*, Brasília, DF, v. 2, n. 7, 2001a.

CASTRO, M. H. G. Education for the 21st century: the challenge of quality and equity. In: ROCHA-MIRANDA, C. E. (Ed.). *Transition to global sustainability: the contribution of Brazilian science*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2000b. p. 1-39.

CASTRO, M. H. G. *Education for the 21st century: the challenge of quality and equity*. Brasília: Inep, 1999b. 40 p.

CASTRO, M. H. G. et al. Higher education: profile of undergraduate and post-graduate studies. In: LANDI, F. R.; GUSMÃO, R. (Org.). *Science, technology & innovation indicators in the State of São Paulo/Brazil: 2004*. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2005. v. 3. p. 5-31.

CASTRO, M. H. G. et al. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CASTRO, M. H. G. Evidências e desafios na carreira e na formação dos professores. *Pátio: Ensino Fundamental*, [S.l.], v. 1, p. 6-9, 2015.

CASTRO, M. H. G. O grande desafio de formar professores. *Pátio: Ensino Fundamental*, [S.l.], v. 62, p. 14-17, 2012.

CASTRO, M. H. G. Políticas de informação educacional e redes: transparência e visibilidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Redes acadêmicas e produção do conhecimento em educação superior*. Brasília: Inep, 2001b. p. 65-73.

CASTRO, M. H. G. Políticas públicas: conceitos e conexões com a realidade brasileira. In: CANELA, G. (Org.). *Políticas públicas sociais e os desafios para o jornalismo*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 61-80.

CASTRO, M. H. G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000c.

CASTRO, M. H. G. Uma nova agenda para a educação básica brasileira. *ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, Campinas, n. 132, 2011.

CASTRO, M. H. G.; TORRES, H. G.; FRANÇA, D. Brazil's secondary school crisis and its victims. *Sisyphus: Journal of Education*, [Lisboa], v. 1, n. 2, p. 260-289, 2013.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

DURHAM, E. R. A autonomia em xeque. *Novos Estudos (Cebrap)*, São Paulo, n. 71, p. 13-30, mar. 2005a.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária. *Educação Brasileira*, São Paulo, v. 11, n. 23, 1989.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária: extensão e limites. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Org.). *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 79-124.

DURHAM, E. R. A avaliação na universidade: poder e democracia. *Estudos e Debates*, Brasília, v. 14, 1988.

DURHAM, E. R. A institucionalização da avaliação. In: DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992. p. 197-207.

DURHAM, E. R. A reforma da universidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 4, p. 9-42, 1987.

DURHAM, E. R. A responsabilidade social das instituições de ensino superior. *Estudos*, Brasília, DF, v. 23, n. 34, p. 59-61, abr. 2005a.

DURHAM, E. R. As políticas recentes para o ensino superior na América Latina. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 5, p. 35-53, 1996a.

DURHAM, E. R. Autonomia, controle e avaliação. In: MORHY, L. (Org.). *Universidade em questão*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2003. v. 1. p. 275-300.

DURHAM, E. R. Avaliação e relações com o setor produtivo. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 7, n. 24, p. 37-64, 1990.

DURHAM, E. R. Condicionante da qualidade da pesquisa na universidade. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 16, n. 33, p. 31-41, 1994.

DURHAM, E. R. Introducción: los estudios comparativos de la educación superior en América Latina. In: KENT, R. (Org.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina: estudios comparativos*. México: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 1996b.

DURHAM, E. R. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. *Novos Estudos (Cebrap)*, São Paulo, n. 51, p. 91-105, jul. 1998.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 7-37, jul. 2000.

FINI, M. I. *Depoimento 5*. In: LIMA, J. A. *Joel Martins: ensaio biográfico sobre um educador*. 2005. 71 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Papirus, 2003.

GINZBURG, C. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 244 p., (Memória e sociedade).

GOMIDE, D. C. *A política educacional para o ensino médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018)*. 2019. 344 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

GONÇALVES, R. S. *Teoria e prática em Fernando Henrique Cardoso: da nacionalização do marxismo ao pragmatismo político (1958-1994)*. 2018. 364 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LIMA, P. L. Entre massas afônicas e o interesse soberano: Fernando Henrique Cardoso e a gênese marxista da teoria do populismo no Brasil. *Teoria & Pesquisa*, São Carlos, SP, v. 26, n. 1, p. 118-148, 2017.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio?: Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

SANTOS, F. P. A economia política da “Escola de Campinas”: contexto e modo de pensamento. *Cadernos do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 12, p. 17-42, jan./jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. O protagonismo do Professor Joel Martins na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 30, p. 21-35, 4 set./dez. 2005.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SIRINELLI, J. F. *Abrir a história: novos olhares sobre o século XX francês*. Tradução de Fernando Scheibe. [S.l.]: Autêntica, 2014. 128 p. (Coleção História e Historiografia).

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-269.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002*. [S.l.]: Pearson, 2005.

SOUZA, Paulo Renato. Educação: investindo mais e melhor. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 abr. 1996. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/4/21/opiniaio/9.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, [São Paulo], v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

Recebido em 13 de abril de 2021.

Aprovado em 18 de novembro de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Gestão (não) democrática na política educacional do estado de São Paulo – 1995-2018

Márcia Aparecida Jacomini^{I, II}

Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella^{III, IV}

Felipe Alencar^{V, VI}

Sergio Stoco^{VII, VIII}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4975>

^I Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Guarulhos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <jacomini.marcia@unifesp.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-2936-3174>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Faculdade Zumbi dos Palmares. São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <cileda.perrella@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-0885-3396>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <felipe@ufabc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-2011-8941>>.

^{VI} Mestrando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{VII} Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Diadema, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <sergio.stoco@unifesp.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-6369-4466>>.

^{VIII} Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

Resumo

Neste artigo analisamos programas e projetos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), no período de 1995 a 2018, com o objetivo de compreender a gestão educacional e suas configurações em relação a espaços e formas de participação das comunidades escolares. A metodologia adotada foi o estudo documental apoiado em referenciais teóricos da análise de políticas públicas e no diálogo com literatura relativa à gestão educacional. Entre nossas análises e interpretações, destacamos que a gestão na rede paulista de ensino foi pautada por certo distanciamento do princípio constitucional de gestão democrática da escola pública e por aproximação com pressupostos gerencialistas. Nas relações da SEE-SP com as instâncias intermediárias e as escolas predominaram orientações práticas com vistas a resultados, em detrimento da participação da comunidade no debate sobre finalidades e concepções de educação escolar. Respalhada na racionalidade neoliberal, a SEE-SP se apropriou de releituras de termos como democracia, participação e autonomia, ressignificando seus conteúdos históricos, engendrados num contexto de luta por direitos e democratização da sociedade e da escola, a fim de legitimar formas de gestão baseada no controle para maior eficiência, nos termos da Nova Gestão Pública (NGP).

Palavras-chave: política e gestão educacional; nova gestão pública; Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Abstract

(Non)democratic management in the São Paulo state educational policy – 1995-2018

In this article we analyse programmes and projects of the São Paulo State Secretary of Education (SEE-SP), in the period from 1995 to 2018, with the aim of comprehending educational management and its configurations in regard to the spaces and forms of participation of school communities. The methodology adopted was the documentary study supported by theoretical frameworks of public policy analysis and dialogue with literature on educational management. Among our analyses and interpretations we highlight that the management in the São Paulo school system was guided by a certain distancing from the constitutional principle of democratic management of public schools and approximation to managerialist assumptions. In the relations between the SEE-SP and the intermediate instances and schools practical orientations predominated, with a focus on results in detriment to community participation in the debate about the purposes and conceptions of school education. Backed by neoliberal rationality, the SEE-SP has appropriated the re-reading of terms such as democracy, participation and autonomy, re-signifying their historical content, engendered in a context of struggle for rights and democratization of society and school, in order to legitimize forms of management based on control for greater efficiency, in terms of the New Public Management (NPM).

Keywords: educational policy and management; New Public Management; São Paulo State School System.

Resumen

Gestión (no)democrática en la política educativa del estado de São Paulo – 1995-2018

En este artículo se analizan programas y proyectos de la Secretaría de Estado de Educación de São Paulo (SEE-SP), en el período de 1995 a 2018, con el objetivo de comprender la gestión educativa y sus configuraciones en relación con los espacios y formas de participación de las comunidades escolares. La metodología adoptada fue el estudio documental apoyado en marcos teóricos de análisis de políticas públicas y el diálogo con la literatura sobre gestión educativa. Entre nuestros análisis e interpretaciones, destacamos que la gestión en el sistema escolar paulista estuvo guiada por un cierto alejamiento del principio constitucional de la gestión democrática de la escuela pública y la aproximación a los postulados gerencialistas. En las relaciones de la SEE-SP con los organismos intermediarios y las escuelas predominaron las orientaciones prácticas, dirigidas a los resultados en detrimento de la participación de la comunidad en el debate sobre los fines y las concepciones de la educación escolar. Respaldada por la racionalidad

neoliberal, la SEE-SP se ha apropiado de la relectura de términos como democracia, participación y autonomía, resignificando su contenido histórico, engendrado en un contexto de lucha por los derechos y la democratización de la sociedad y de la escuela, para legitimar formas de gestión basadas en el control para una mayor eficiencia, en términos de la Nueva Gestión Pública (NGP).

Palabras clave: nueva gestión pública; política y gestión educativa; Red de Educación del Estado de São Paulo.

Introdução

A institucionalização da gestão democrática (GD) como um dos princípios ordenadores da educação brasileira na Constituição Federal de 1988 – CF/88 (Brasil, 1988) resulta de contexto bastante particular do processo de (re)democratização¹ do País nos anos 1980, em meio às lutas travadas por movimentos sociais, sindicais e estudantis e por associações acadêmicas pelo estabelecimento de mecanismos de democratização e pela ampliação de direitos e de políticas públicas sociais. Nesse contexto, é importante lembrar que a constituição de políticas públicas sociais em nosso País foi sempre resultado de muitas pressões sociais e, invariavelmente, marcada por uma cidadania outorgada (Santos, 1987) ou negativa (Carvalho, 2011), ao mesmo tempo que movimentos opositores aos regimes autocráticos eram ocultados e silenciados.

Assim, a proposição de construção de uma sociedade democrática, com base numa escola pública, gratuita, laica e diversa, não conseguiu contribuir, a contento, para transformar a velha ordem oligárquica e segregacionista, em que pesem os avanços da ampliação do acesso à educação, fruto de muita luta.

Nesse contexto, e diante da quase universalização do acesso ao ensino fundamental, mas ainda não à educação básica em sua inteireza, as disputas em torno da escolarização se deslocam para o currículo e para as formas de organização e de gestão da escola, que resultam em certa incompatibilidade entre os fundamentos da democracia e da gestão, na qual está pautada, e sua efetiva expressão escolar por meio do respeito ao princípio da gestão democrática do ensino público, instituído pela CF/88.

Isso ocorre, em primeiro lugar, pela própria contradição e dubiedade que o conceito de democracia carrega em um sistema de produção capitalista²; em segundo, pela origem técnico-científica do conceito de gestão³ e de formas e objetivos que foram construídos na sociedade brasileira pelo modo de conceber e planejar a vida social; em terceiro, pela particularidade como esses conceitos são incorporados no País e tensionados sempre no sentido de manutenção da ordem social, contenção da participação popular e concentração do poder econômico e político.

Em certa medida, esses condicionantes permitem a compreensão das resistências, nas diferentes instâncias dos sistemas educativos, à incorporação

¹ Destaca-se que, ao mesmo tempo que se trata de uma redemocratização, no sentido de retomar o regime democrático suspenso pelos 21 anos em que imperou o regime ditatorial, é importante avançar na democratização da sociedade brasileira, visto que “em termos concretos não a conhecemos de forma duradoura e real, nem mesmo nos limites mais acanhados do que se entende por democracia burguesa” (Chasin, 2000, p. 60).

² De acordo com Wood (2011, p. 173), no sistema capitalista, “a igualdade cívica não afeta diretamente a desigualdade de classe, e a democracia formal deixa fundamentalmente intacta a exploração de classe”; disso resulta que, sob o capitalismo, nem a igualdade de oportunidades, nem a democracia representativa têm se realizado, sequer nos marcos da promessa do liberalismo político.

³ A apropriação e a transformação dos sentidos dos termos administração e gestão também contribuem para o esvaziamento do conceito originário de democracia, ideologia participacionista (Tragtenberg, 2005): em vez de ser parte da tomada de decisão, mas apenas participar para concordar, servindo de mecanismo ideológico de engajamento das massas no seu próprio sistema de exploração.

desse princípio constitucional à gestão da educação pública. Mas também chamam a atenção para a necessidade de reivindicações permanentes para que práticas e instituições democráticas sejam construídas, ampliadas e protegidas, principalmente tendo em vista os limites que lhes são impostos pelos condicionantes mais amplos do sistema capitalista e pelas particularidades da história de nosso País.

Desse modo, é objetivo deste artigo compreender a gestão educacional paulista e suas configurações em relação a espaços e formas de participação das comunidades escolares no período de 1995 a 2018.

A metodologia consistiu em análise documental (Cellard, 2008) dos seguintes programas e projetos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)⁴: Escola de Cara Nova, de 1995; Escola da Família, de 2003; São Paulo Faz Escola, de 2008; Programa Qualidade do Ensino, de 2009; Educação – Compromisso de São Paulo, de 2011; e Gestão Democrática – A Escola é Sua, de 2016.

O texto está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, discorreremos sobre alguns entendimentos e referenciais teóricos que orientaram nossas análises, especialmente no que se refere aos paradigmas da Nova Gestão Pública (NGP). Na segunda, apresentamos uma análise dos pressupostos que nortearam a política de gestão a partir do cotejo entre as formas adotadas pelo governo paulista e a GD na educação pública. Nas considerações finais, são destacados elementos que caracterizam a gestão nas políticas educacionais em tensão com aqueles que caracterizam as formas democráticas de gestão de educação.

Democracia, participação e gestão educacional

Na luta pela democratização dos espaços de tomada de decisão nos anos 1980, defendia-se desde a eleição direta para presidente da República até a eleição para diretor de escola. Tais reivindicações se contrapunham à verticalização, à hierarquização e à centralização das decisões, tanto nos sistemas de ensino como na escola. Essa perspectiva de participação era, em certa medida, inspirada na constituição de comissões e conselhos de saúde de caráter popular, setor social mais bem organizado na época.

A ideia de participação defendida naquele momento, sem negar a existência dos seus diferentes tipos, formas e níveis, referia-se principalmente às instâncias de deliberação. Tratava-se de ampliá-la e qualificá-la nas tomadas de decisões, tanto por meio da democracia representativa quanto da democracia direta, tendo grande relevância o conteúdo a ser decidido. Vislumbrava-se a participação ativa dos cidadãos e refutava-se aquela dirigida, tutelada e controlada por quem detém o poder de decisão, a pseudoparticipação (Benevides, 1994; Bobbio, 2000; Díaz Bordenave, 1983; Lima, 2008, 2018; Pateman, 1992).

Na educação, reivindicações de criação desses espaços políticos pleiteavam ir além daqueles já formalmente instituídos, como Associações de Pais e Mestres (APM), que tinham histórico de caráter arrecadatário

⁴ De acordo com a Resolução SE nº 18/2019, a sigla da Secretaria da Educação passou a ser Seduc-SP (São Paulo, 2019). Neste artigo, manteremos SEE-SP, por ser a sigla utilizada em documentos e legislação consultados.

ante as famílias, para suprir necessidades das escolas na falta de recursos que eram de responsabilidade do Estado. Por isso, o Conselho de Escola (CE) deliberativo, no contexto do processo de (re)democratização do País, apresenta-se com características distintas (como espaço político, coletivo e democrático) de tomada de decisão, visando a ampliar e qualificar a participação das comunidades escolares nas discussões sobre o projeto educativo e a gestão da escola.

Em consonância com a CF/88, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB estabeleceu que a gestão da escola pública deve ser realizada com base em princípios democráticos de participação e que os sistemas públicos de ensino garantam a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a das comunidades escolar e local nos CEs ou equivalentes (Brasil, 1996).

Compreende-se, no marco dessa discussão, que a democracia é elemento fundamental na realização do processo educativo e da gestão escolar, pois a gestão democrática constitui um processo de natureza política que se sustenta em métodos democráticos (Souza, 2009). Nessa perspectiva, a gestão da educação, no que se refere à construção da agenda, à formulação e à implementação das políticas educacionais, também deve pautar-se em processos democráticos.

Contudo, diante de uma tradição cultural autoritária, e talvez sem a necessária formação política que uma participação qualificada em debates e decisões públicas exige, nem sempre as instâncias de participação criadas e institucionalizadas após a CF/88 se materializaram e foram consolidadas como espaços de atuação política de setores organizados da sociedade civil em torno das pautas de políticas públicas e sociais, num exercício de cidadania ativa e de fortalecimento da democracia (Benevides, 1994).

Antes que a ideia de GD fosse efetivamente incorporada à organização e ao funcionamento das escolas públicas e secretarias de educação, no fluxo de democratização do País nos anos 1980, a conjuntura sofreu modificações, na década de 1990, que não favoreceram a efetivação de processos participativos na gestão dos sistemas de ensino e das escolas.

A orientação neoliberal ganhou corpo nas ações do Estado brasileiro com a reforma gerencial da administração pública e a desmobilização da participação política de movimentos sindicais e sociais, com base no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que teve como eixos: privatização, terceirização e “publicização” (Pereira, 1998).

Na contramão da “Constituição Cidadã” de 1988, o ideário neoliberal demandou mudanças na legislação vigente, a partir da Emenda Constitucional nº 19/98⁵. Tais mudanças têm caminhado simultaneamente com a prevalência de uma hegemonia neoliberal que orienta as esferas pública e privada da sociedade. Nesse contexto, o cidadão vira consumidor, as liberdades individuais são colocadas em contraposição à coletividade, a meritocracia desconsidera as desigualdades sociais e, combinada com o individualismo, incentiva as disputas em detrimento da cooperação (Laval, 2004).

Na educação pública foi introduzida a gestão para resultados, com forte centralização das decisões no governo e em quem ele elege como

⁵ “Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.” (Brasil, 1998).

parceiros privilegiados. Ainda como parte das concepções que orientam a NGP, houve intensificação de controle do trabalho dos profissionais da educação; responsabilização das escolas por resultados estabelecidos fora do espaço de governança daqueles que trabalham nas instituições escolares e órgãos intermediários das secretarias de educação; gestão focada na figura da direção escolar, em detrimento de uma gestão democrática e colaborativa; e autonomia ressignificada como estabelecimento de formas eficazes e eficientes para implantar as políticas e as orientações oriundas das secretarias de educação (Verger; Normand, 2015).

Medidas dessa natureza, que vêm orientando a gestão dos sistemas públicos de ensino, desconsideram tanto a especificidade da gestão da escola, tendo em vista a finalidade da educação escolar, quanto a do trabalho pedagógico, imprimindo uma dinâmica de pouco espaço para participação política, reflexões e decisões coletivas, que são fundamentais à GD.

Ancorado no preceito neoliberal de que a gestão privada é mais eficiente que a pública, o gerencialismo tem pautado redes de ensino e escolas, numa clara ruptura com o entendimento da especificidade da gestão da educação fundamentada em processos democráticos, nas diversas instâncias que conformam essas redes, nos termos discutidos na literatura brasileira desde os anos de 1950 (Paro, 2012; Teixeira, 1961).

Estudos sobre adoção da NGP em diferentes países têm contribuído para mostrar que existe um processo de incorporação desses novos princípios e diretrizes nas reformas. Assim, à ideia central que a orientava no final dos anos de 1970, de que o setor público deveria adotar o modelo de gestão do setor privado, tido pretensamente como mais eficiente, acrescentam-se preocupação com "qualidade dos serviços prestados; empoderamento do cidadão no processo de escolha de serviços via competição entre os órgãos; *accountability* e transparência" (Cavalcante, 2017, p. 16).

Também no que se refere à adoção da NGP nas reformas educativas, Verger e Normand (2015) indicam que não se trata de um programa coerente e uniforme, o que dificulta chegar a conclusões gerais, pois as configurações que essas reformas adquirem na prática trazem implicações distintas em relação à mercantilização dos serviços educacionais, à equidade, à (des) profissionalização docente e à democracia escolar.

Embora na literatura já esteja sendo discutida a era pós-Nova Gestão Pública (pós-NGP), quanto ao Brasil e, em especial, aos princípios e diretrizes da NGP para a gestão da educação, é importante considerar o fato de que a NGP chegou ao País pelo menos 10 anos após as primeiras reformas em países como a Inglaterra, o que requer um olhar atento sobre quais dos seus aspectos têm sido privilegiados na gestão da educação pública brasileira. Aqui, flexibilização das relações trabalhistas na administração pública, com novas regras para os servidores, parcerias público-privadas, gestão para resultados, avaliação e pagamento por desempenho, princípios e diretrizes fundamentais da primeira geração da NGP (Cavalcante, 2017), parecem continuar orientando políticas públicas para educação.

No que concerne a este estudo, buscamos caracterizar a gestão na rede paulista de ensino com base na análise documental dos principais programas

e projetos implantados entre 1995 e 2018, com foco em espaços e formas de participação da comunidade escolar e da sociedade civil na formulação e implantação das políticas educacionais. Com isso, intentamos compreender em que medida princípios democráticos de gestão da educação pública estão presentes na política educacional paulista.

Por considerar que é tarefa da escola promover um modelo educativo apto a desenvolver e ampliar capacidades humanas, numa perspectiva de formação integral (Meta, 2017), atribuímos importância à participação ativa de estudantes, seus responsáveis, associações comunitárias e equipe de profissionais da educação em debates e tomada de decisões que envolvem os processos de estabelecimento das políticas educacionais, contrariando tendências atuais de participação de setores da sociedade civil vinculados ao capital (Cássio *et al.*, 2020).

Gestão na política educacional paulista – 1995-2018

Para analisar a política educacional paulista, na perspectiva da gestão, recorreremos ao levantamento e à análise documental (Cellard, 2008)⁶ e sistematizamos, para cada período de governo, o eixo de orientação política (explicitado ou associado às ações dos referidos programas), a agenda (expressa nos principais programas e projetos) e as características de gestão (conforme análise própria), demonstrados no Quadro 1. Para tal, partimos da leitura dos programas e projetos; da identificação dos aspectos centrais de orientação da política, que denominamos, no referido quadro, de eixo orientador; da agenda, expressa no título dos programas e projetos; e de uma inferência do que caracteriza a gestão, considerando os objetivos e principais aspectos das referidas políticas.

Quadro 1 – Política educacional paulista – 1995-2018

(continua)

Período	Eixo orientador	Agenda	Características da gestão
1995-1998	Racionalização organizacional	Programa Escola de Cara Nova	Reforma administrativa baseada na visão gerencial de controle, eficiência e eficácia e na centralização das decisões pedagógicas
1999-2002	Racionalização organizacional com descentralização financeira e administrativa	Programa Escola de Cara Nova	Fortalecimento da capacidade gerencial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e predomínio da perspectiva da eficiência sobre os demais valores

⁶ No contexto amplo da pesquisa, bem como para o recorte temporal aqui apresentado, foram consultados documentos como cadernos publicados pela SEE-SP, notas técnicas e legislação voltada aos projetos, programas e políticas, a partir de pesquisa nos sites da Secretaria de Educação, da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp) e do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp).

Quadro 1 – Política educacional paulista – 1995-2018

(conclusão)

Período	Eixo orientador	Agenda	Características da gestão
2003-2006	Racionalização organizacional. Parcerias público-privadas	Programa Escola da Família	Participação da comunidade na escola, balizada pelo Programa Escola da Família, sem fortalecimento de instâncias de participação e decisão
2007-2010	Melhoria da qualidade do ensino. Adoção de currículo centralizado	Programas Qualidade do Ensino e São Paulo Faz Escola	Gestão para resultados, com foco em currículo, metas, índices e bonificação por mérito
2011-2014	Busca de eficiência e eficácia por meio da gestão pedagógica de desempenho do aluno	Programa Educação – Compromisso de São Paulo (PECSP)	Gestão para resultados, modelo de entregas e demandas, gestão da aprendizagem por meio da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP)
2015-2018	Gestão participativa, com vistas ao aperfeiçoamento de espaços deliberativos existentes	PECSP; Programa Gestão em Foco; Projeto Gestão Democrática da Educação: A Escola é Sua	Gestão para resultados, apoiada no Método de Melhoria de Resultados (MMR) ⁷ e gestão democrática

Fonte: Elaboração própria, com base na análise documental dos principais programas e projetos implantados (São Paulo, 1995a, 1995b, 1995c, 1996, 1999a, 2000, 2004, 2005, 2008a, 2008b, 2008c, 2011a, 2011b, 2013, 2016, 2017).

Método de planejamento estratégico utilizado pelo setor privado, que prevê as seguintes etapas: identificar os desafios, planejar formas de superá-los e implantar as soluções elaboradas. Na educação paulista, os problemas ou desafios a serem identificados devem ser de governabilidade da escola.

Tendo como referência o princípio da GD inscrito na CF/88, para análise da política educacional, verificamos, em estudo realizado por Souza e Pires (2018), que a gestão democrática está presente na maioria das Constituições Estaduais. Em relação ao estado de São Paulo, não há menção ao tema em sua Constituição, sendo tratado de forma tangencial na Lei nº 14.689/2012, que instituiu o Programa Aprimoramento da Gestão Participativa, destinado às APM das escolas estaduais (São Paulo, 2012).

Essa ausência do princípio constitucional da GD na legislação da rede estadual paulista é sintomática de seu tratamento não prioritário nas políticas educacionais e na gestão do sistema e das escolas. Contudo, cabe lembrar que o CE com caráter deliberativo e composição paritária dos membros da unidade escolar e da comunidade, estudantes e seus responsáveis, foi instituído na rede estadual paulista antes mesmo da CF/88,

conforme Lei Complementar nº 444/85, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista (São Paulo, 1985). Também é importante sublinhar que São Paulo é o único estado em que o provimento ao cargo de diretor de escola ocorre por meio de concurso público de provas e títulos; portanto, essa rede de ensino não vivenciou experiências de eleições para diretor escolar pós CF/88 e LDB/96, como ocorreu em muitos estados e municípios.

A despeito da existência do CE de caráter deliberativo, na política educacional paulista (1995-2018), materializada em programas e projetos, evidencia-se uma gestão distanciada da perspectiva democrática, na qual o diretor escolar deveria ter importante papel na coordenação da participação da comunidade escolar nas discussões e decisões; em vez disso, a ele foi atribuída a responsabilidade de implementar as políticas educacionais na escola e garantir a produção dos resultados esperados pela SEE-SP por meio de práticas gerencialistas.

Um exemplo interessante do papel dos gestores escolares no modelo gerencialista é a atribuição ao professor coordenador, na gestão 2007-2010, de garantir que os professores implementem a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Em vez de ser um articulador das discussões pedagógicas e curriculares, ele se constitui numa espécie de verificador do uso dos Cadernos do Professor e do Estudante⁷ e da aplicação das Avaliações de Aprendizagem em Processo⁸, denotando uma gestão da escola cada vez mais centrada “na figura do ‘bom’ administrador e distante das instâncias decisórias democráticas” (Arelaro; Jacomini; Carneiro, 2016, p. 1156).

É notável como a SEE-SP apresenta a função do professor coordenador na Resolução SE nº 88/2007 (São Paulo, 2007, p. 23):

A Secretaria da Educação, considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com objetivos de:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho.

A GD só passou a fazer parte das “prioridades” publicizadas da SEE-SP em 2016, com o Projeto Gestão Democrática da Educação: A Escola é Sua (São Paulo, 2016), após as ocupações das unidades de ensino, contra a proposta de reorganização escolar no final de 2015, terem denunciado as relações autoritárias do governo com as escolas e, também, internamente a elas (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016), a despeito do magistério, organizado em seus sindicatos, historicamente defender a gestão democrática da escola. A auto-organização dos estudantes pressionou o governo a abrir um processo de discussão com as instituições de ensino, tendo em vista

⁷ Como parte do Programa São Paulo Faz Escola (PSPFE), a SEE-SP produziu materiais destinados aos estudantes, aos professores e aos gestores, denominados Caderno do Aluno, Caderno do Professor e Caderno do Gestor, com conteúdo e orientações sobre o desenvolvimento das aulas. Desde sua implementação, esses cadernos são denominados de apostilas pela comunidade escolar.

⁸ São aferições bimestrais elaboradas de forma centralizada pela SEE-SP e aplicadas pelas escolas para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes e orientar o planejamento do trabalho pedagógico.

"aperfeiçoar" espaços de tomada de decisão como o CE, a APM e, com destaque, o Grêmio Estudantil (GE).

No caso do GE, os diretores escolares foram orientados a incentivar sua criação, o que em muitos casos foi realizado sob a tutela da equipe gestora e de professores. Muito embora a SEE-SP tenha anunciado a intenção de democratizar as relações nas escolas e conduzir políticas públicas com mais diálogo e transparência, não se verificou uma participação expressiva de estudantes: apenas 9% do total de alunos matriculados naquele ano participaram do processo, enquanto 55% dos gestores, 33% dos funcionários de escola e 29% dos professores participaram das atividades coordenadas pela SEE-SP (Jacomini *et al*, 2019).

Observa-se, no período, um *modus operandi* de esvaziamento do sentido da GD como aspecto relevante, tanto em termos da gestão do sistema quanto da escola. À exceção de 2016, não houve um projeto direcionado à implementação da GD nas escolas; ao contrário, a SEE-SP priorizou, ao longo dos anos, uma relação vertical na formulação da agenda das políticas educacionais, com pouca ou nenhuma participação da comunidade escolar e local. Estratégia alinhada às características da NGP, especialmente quanto à hierarquização das relações, expressa de forma mais contundente nas escolas que participam do Programa Escola Integral; à padronização curricular, que limita a autonomia pedagógica dos professores; à utilização de recursos de gestão advindos da gestão corporativa, a exemplo do Método de Melhoria de Resultados (MMR); ao direcionamento e controle do trabalho do professor por meio da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP).

Por outro lado, é possível observar que há aproximação de alguns elementos daquilo que a literatura vem denominando de pós-NGP, especialmente no que se refere ao papel do Estado na coordenação da política educacional por meio da SEE-SP. Contudo, é importante sublinhar que a Secretaria de Educação tem privilegiado o diálogo com um conjunto de instituições vinculadas ao capital, por meio do Comitê de Políticas Educacionais, incorporado ao organograma da SEE-SP na reforma de sua estrutura em 2013, cuja função é colaborar na formulação das políticas educacionais (São Paulo, 2013).

Conforme mostrou a análise do Processo Administrativo SEE nº 899.787/2018, que trata da parceria da SEE-SP com a Associação Parceiros da Educação (APE), realizada por Cássio *et al.* (2020, p. 14):

Além de estimular a porosidade entre as políticas educacionais da SEE-SP, a parceria público-privada com a APE viabilizou a participação de um grande número de organizações privadas na gestão da educação paulista, diluindo o papel do Estado na gestão direta das políticas e fomentando a governança em rede.

Constata-se, também, certo alinhamento da política educacional na rede estadual paulista com as recomendações internacionais de instituições multilaterais, especialmente no que se refere a resultados, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) (Afonso, 2013; Akkari, 2011).

Nesse cenário, notam-se diferentes perspectivas e configurações de participação da comunidade escolar na agenda da política educacional, expressa nos programas e projetos, conforme apresentadas de modo sintético no Quadro 2.

Quadro 2 – Espaços e formas de participação da comunidade escolar na política educacional paulista – 1995-2018

Agenda/programas/projetos	Espaços/formas de participação da comunidade escolar
Escola de Cara Nova (1995-1998) São Paulo Faz Escola (2007-2010) Qualidade do Ensino (2007-2010)	Não são previstos espaços coletivos de participação da comunidade escolar
Escola de Cara Nova (1999-2002) Escola da Família (2003-2006)	Comunidade é tida como epicentro de produção de violência e as propostas extracurriculares na escola têm como finalidade minimizar tais problemas por meio de participação dirigida
Educação – Compromisso de São Paulo (2011-2014) / (2015-2018) Projeto Gestão Democrática da Educação: A Escola é Sua (2015-2018)	Participação da comunidade escolar na discussão da política educacional no início da gestão 2011-2014 ¹ é preterida e a participação de agentes privados vinculados ao capital é institucionalizada. A participação popular no Projeto Gestão Democrática é dirigida e tutelada

Fonte: Elaboração própria.

¹ Uma descrição desse processo consta do livro “Políticas públicas e educação: diálogo & compromisso”, de Voorwald e Palma Filho (2013).

Para organização do Quadro 2, buscamos apreender dos programas e projetos a concepção, os espaços e as formas de participação diretamente enunciados ou implícitos na política educacional. Observa-se que eles valorizam a escola na sua denominação; no entanto, a forma de participação evidenciada em cada programa indica a elaboração da política educacional produzida *para* a escola, de cima para baixo, não *com* a escola, colocando-a como mera expectadora e executora de propostas.

Destacam-se, nesse amplo período de análise, dois momentos em que a SEE-SP fez movimentos de diálogo com a comunidade escolar: o primeiro em 2011, por meio de um conjunto de reuniões com participação do secretário de Educação, professor Herman Voorwald, e do secretário adjunto, professor João Cardoso Palma Filho, cujo objetivo era ouvir a comunidade para formular a política educacional, conforme descrito no livro *Políticas públicas e educação: diálogo & compromisso*, de Voorwald e Palma Filho (2013, p. 19): “E as coisas assim caminharam durante todo o ano de 2011. Dos encontros, centenas de propostas foram apresentadas, discutidas, avaliadas e sistematizadas por nossa assessoria, sempre presente”. Todavia, nas palavras do próprio secretário, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo foi “resultado do esforço integrado entre governo, sociedade civil e associações/ONGs, parceiras na busca por qualidade na educação básica” (Voorwald, 2017, p. 49).

O segundo momento em que a SEE-SP impulsionou a participação da comunidade escolar foi com o Projeto Gestão Democrática da Educação: A Escola é Sua, no período de 2015 a 2018; mas, como indicado anteriormente, a participação foi bastante restrita, especialmente entre os estudantes, que eram o público-alvo do projeto, conforme intenção manifesta.

Em consonância com a perspectiva de que a escola deve resolver os problemas educacionais, independentemente de suas causas multivariadas, as formas de participação, seja no Programa Escola da Família ou no Projeto Gestão Democrática⁹ da Educação: A Escola é Sua, dizem respeito mais à responsabilização das escolas e das famílias e menos às suas participações ativas como construtoras de projetos educacionais e parceiras na formulação da agenda e elaboração das políticas educacionais.

No caso do Programa Gestão Democrática, é emblemática da gestão pelo controle a proposta de criação ou reorganização do Grêmio Estudantil sob a tutela da gestão escolar, não se configurando uma forma de participação ativa e auto-organização dos estudantes, retratando uma democracia ao avesso, ao invés de formar para a participação política e a responsabilidade na tomada de decisão para o interesse social, favorecendo uma pseudoparticipação com certa conformação dos estudantes diante das relações verticalizadas no estabelecimento das políticas educacionais e na gestão da educação.

Outro exemplo do que podemos chamar de pseudoparticipação ocorre no processo de execução do MMR, no âmbito do programa Educação – Compromisso de São Paulo. Para encaminhamentos e soluções de problemas levantados, a escola deve seguir um ritual que, não por acaso, apresenta como resultado situações indesejáveis, como se fossem originadas exclusivamente na própria escola, por ela devendo ser resolvidas. Não há espaço para debate com participação política ativa da comunidade escolar, nem atribuição de problemas ao sistema.

Os espaços e as formas de participação propostos nos programas e projetos normalmente têm caráter mais informativo, de execução de tarefas e de decisões tomadas em instâncias superiores, evidenciando uma concepção de participação para a implementação dos programas e projetos que não se consubstancia numa participação ativa da comunidade escolar em espaços de formulação e decisões em relação às políticas educacionais no âmbito da SEE-SP e das próprias escolas, visto que as propostas chegam para serem realizadas, mas não debatidas, tampouco deliberadas pela escola.

A primazia de uma gestão pautada por pressupostos, métodos e técnicas de gestão empresarial tem levado a um afastamento cada vez maior de princípios democráticos e de participação e transformado a "gestão escolar num ato deseducativo", em detrimento de seu caráter pedagógico, conforme alerta Lima (2018, p. 23), uma vez que "a democracia encerra uma dimensão claramente educativa e, pelo menos em sentido metafórico, também uma didática própria, baseada no exercício continuado da participação ativa, do diálogo e do debate entre posições distintas ou em conflito" (Lima, 2018, p. 26).

Na hierarquia da SEE-SP, dirigentes regionais de ensino, cuja escolha e nomeação são prerrogativas do secretário de Educação, seguidos pelos

⁹ Não obstante a trajetória de defesa de gestão democrática e participativa de várias instituições já mencionadas aqui, destacamos particularmente a contribuição dos movimentos dos estudantes, em 2015, na influência direta da criação do Projeto Gestão Democrática, em maio de 2016.

supervisores e diretores escolares (ocupantes de cargos da carreira do magistério por concurso público, mas com número significativo de docentes designados para ocupar a função por tempo determinado)¹⁰, foram sistematicamente orientados e formados na perspectiva do gerencialismo e, em certa medida, do empreendedorismo¹¹, para garantirem a implementação das políticas educacionais nas escolas.

Desde 1995 há uma ressignificação da ideia de participação e de autonomia escolar, com a transferência, para as escolas, de atividades relacionadas à manutenção da infraestrutura. Como os recursos enviados pelo governo para essa finalidade nem sempre são suficientes, as equipes gestoras são incentivadas a firmarem parcerias entre empresas, comércio local e escola, tendo em vista a arrecadação de recursos financeiros, perpetuando, assim, a APM com característica arrecadadora de recursos para as escolas (Adrião, 2006) e impondo limites à perspectiva de participação da comunidade escolar, na constituição e atuação do CE como espaço político de debate e de tomada de decisão sobre o processo educativo.

Respaldada em pressupostos gerencialistas, a proposta de GD da última gestão analisada não se constituiu num verdadeiro propósito de democratizar a gestão das escolas e do sistema de ensino por meio da participação ativa das comunidades escolares, mas, antes, numa resposta paliativa à crise que se abriu com as ações estudantis no final de 2015. Em contrapartida à dinâmica que nega a participação democrática que perpassa o período estudado, de modo geral, observou-se, nas escolas ocupadas em 2015, uma organização horizontal, com espaços de discussão e decisão coletivas, em oposição à participação dirigida e controlada na política educacional paulista. A iniciativa estudantil mostrou à sociedade e ao governo que alunos são capazes de fazer da escola um lugar de criação, aprendizagem e formação.

Ademais, essa experiência de exercício democrático e cidadania vivenciada por jovens estudantes, em alguns casos com presença de familiares, confirma, uma vez mais, que, na educação escolar, educadores, educandos e seus responsáveis têm papel igualmente importante, não raro propiciando a salutar confusão: quem é quem nesse processo educacional?

Pode-se dizer que a política educacional do governo paulista no período analisado, respaldada em pressupostos do mercado e do mundo corporativo, esteve em consonância com uma tendência internacional, que data do início dos anos 1990 (Akkari, 2011).

O controle utilizado como meio e a ênfase nos resultados de desempenho dos estudantes em aferições externas perpetuam o fortalecimento de relações verticalizadas. Desde a CF/88 e a LDB/96, a GD tem sido ressignificada, sem alterar significativamente a prática de gestão das instituições públicas de ensino, que continua “[...] pautada na hierarquia e na tomada de decisões por alguns poucos que, em função dos cargos que ocupam, tomam para si o poder de decidir, mandar e comandar [...]” (Camargo; Jacomini; Gomes, 2016, p. 382).

No marco da política de gestão para resultados, aprofunda-se um modelo de gestão padronizado e supostamente técnico, associado a uma

¹⁰ No período estudado, houve oscilação no percentual de supervisores designados, sendo o mais baixo em 2011 e 2012 (14%) e o mais alto em 2003 (68%); em 2018, 30% dos supervisores em exercício na rede estadual eram designados. Quanto aos diretores, os números são: 16% em 2008, 56% em 2017 e 36% em 2018. Dados fornecidos pela SEE-SP via Sistema de Informação ao Cidadão, Protocolos SIC-SP nº 588911912029 e nº 588911912020-1, respectivamente.

¹¹ A título de exemplo, a SEE-SP buscou parcerias, especialmente com instituições privadas, para realizar a formação continuada de gestores. Dos 10 cursos no período de 2011 a 2014, apenas 2 tiveram participação de instituições públicas de ensino, a Universidade de São Paulo, no Programa Redefor; e a Universidade Federal Fluminense, no curso de MBA-Gestão empresarial, sendo que, no caso desta última, também houve a participação de instituições empresariais, e o objetivo do curso era formar gestores numa perspectiva empreendedora, pressuposto da cultura do management (Paula, 2017).

participação dirigida, controlada, que esvazia o processo educativo e o trabalho docente de elementos críticos, distanciando-se de uma proposta educacional democrática, assentada numa formação integral, pautada em princípios de solidariedade, de igualdade, de respeito à diversidade e de justiça social. Isso se agrava quando se considera que:

A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e a participação. (Lima, 2018, p. 26).

As formas de participação previstas na formulação e implantação das políticas e de seus programas não apresentam consonância com aquela reivindicada nos anos 1980 por diversos movimentos sociais que lutaram em defesa de uma escola pública, universal, laica e democrática, prevista na CF/88 e na LDB/96, em que pesem os limites de como a gestão democrática foi expressa na legislação. Na perspectiva histórica a que se refere este texto, a participação da comunidade escolar é ativa, crítica e política, com direito e poder de voz e voto na tomada de decisões quanto aos rumos das políticas educacionais e da escola. É a participação que permite relações horizontais, autonomia da escola e exercício de práticas democráticas para e pela construção coletiva das políticas educacionais e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

À guisa de considerações finais

Num exercício de síntese, pode-se dizer que, na formulação e implantação de políticas e programas do período analisado, a participação, seja de educadores ou da comunidade, aparece de forma marginal e com pouco espaço para o dissenso. As propostas, de modo geral, foram formuladas pela SEE-SP, com participação de setores da sociedade civil vinculados ao capital, na maior parte das vezes sem nenhuma consulta ou diálogo com profissionais da educação, estudantes e responsáveis pelos discentes. Nesse contexto, observa-se um reforço à verticalização do sistema, no qual se destacam alguns padrões: decisões centralizadas e descentralização da execução (implementação) orientada pela prestação de contas e responsabilizações (Akkari, 2011).

Nas orientações para a escola, nota-se o *que* e o *como fazer* se sobrepondo ao *para que fazer* e ao *por que fazer*, ou seja, instaura-se a "pedagogia do controle", sob alegação do governo de ser necessária para implementação da gestão para resultados. Propostas são elaboradas *para* a atuação docente, do professor coordenador, do supervisor, do diretor, do estudante, esvaziando o princípio da gestão democrática em que o *com* tem significado de construção coletiva (Freire, 1979).

Como afirma Cury (2015, p. 202), "[...] talvez seja importante reter que o princípio da gestão democrática tem um interlocutor (oculto?) que

é o autoritarismo hierárquico de que se revestiu tanto a administração das redes quanto a própria relação pedagógica”. Talvez aqui esteja uma das explicações para a pouca importância dada à gestão democrática da rede estadual de ensino na política educacional analisada.

Minimizando a importância de diálogo com as associações de classe, tradicional forma de organização dos profissionais da educação, o governo potencializa a possibilidade de fragmentação de possíveis resistências. Há investimento em ações desmobilizadoras de setores da sociedade que apresentam posições e propostas diversas daquelas gestadas na interlocução do governo com associações, institutos e fundações (a exemplo da Associação Parceiros da Educação), representantes de interesses diversos daqueles que têm orientado a luta pela escola pública laica, democrática, para todos e de qualidade socialmente referenciada, prevalecendo quase sempre os interesses e as propostas dos primeiros nas políticas implantadas no período. Destarte, subliminarmente removem-se alguns entraves à implantação de propostas afinadas com o ideário neoliberal, com o mercado, com a reconfiguração do papel do Estado, com a contenção de despesas com políticas públicas (Draibe, 1993) e com a perspectiva do gerencialismo na escola.

Quanto ao referencial teórico que orientou a política educacional no período, parece haver uma sagaz apropriação da releitura de termos como democracia, participação, autonomia, gestão e direito à educação, distantes de seus significados históricos no contexto de luta por direitos, conferindo novo sentido de forma a, pretensamente, legitimar a política de gestão do controle que, em grande medida, torna-se o eixo articulador de ações para a garantia da gestão para resultados.

As orientações para implantação das referidas políticas de gestão nas escolas utilizam, como mecanismos, resoluções que definem as situações a serem seguidas e materiais elaborados por integrantes e/ou parceiros do sistema, que devem ser aplicados como cartilhas para o esperado êxito das propostas. São escalados sujeitos que devem seguir as orientações, portanto apenas executores, e, em consonância com a política de controle e “avaliação”, na perspectiva da meritocracia, são oferecidos bônus e gratificação para envolvidos nos considerados resultados satisfatórios; em caso contrário, sanções também estão previstas (Akkari, 2011).

A política educacional adotada pelos governos paulistas entre 1995 e 2018 para a rede de ensino, ao mesmo tempo que conclamou a melhoria da qualidade do ensino, não priorizou a participação da comunidade escolar na elaboração de estratégias para essas pretensas melhorias. Ao contrário: o que se verifica é a pouca importância atribuída à gestão democrática da escola e da rede pública, revelando o caráter autoritário das “inovações” da política de gestão para resultados. Tudo isso apresentado num verdadeiro mosaico envolvendo narrativas, ações, programas e projetos. Assim, foram sendo introduzidas metas quantitativas, centralização do currículo, controle do trabalho pedagógico e intensa participação de agentes representantes de interesses do setor privado na formulação da política educacional. Cabe indagar: a quem interessa isso tudo?

Ao contrário do visto na política educacional analisada, consideramos que a melhor alternativa para a construção de uma educação condizente com a transformação qualitativa da sociedade e para a concretização da GD deve partir da articulação da comunidade em espaços democráticos que envolvam estudantes, famílias e equipe escolar, para elaborar e realizar estratégias coletivas, exercitar participação ativa e aprimorar a formação política com vistas a uma escola pública que contribua para uma cidadania crítica de superação da subalternidade. Nessa perspectiva, a escola, com seus sujeitos em ação, pode pensar, refletir e propor políticas educacionais e formas de gestão da escola e decidir sobre processos educativos de acordo com interesses, necessidades e expectativas daqueles para quem a escola pública se destina e que nela trabalham, tornando o exercício da cidadania um efetivo objetivo da educação.

Agradecimentos

Este artigo foi produzido com dados da pesquisa Política Educacional na Rede Estadual Paulista (1995-2018), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processo 2018/09983-0.

Referências

ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão "democrática" na rede estadual paulista. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, out./dez. 2016.

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 33, p. 5-16, 1994.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

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. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da administração pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jun. 1998. Seção 1, p. 1.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A.; GOMES, M. O. Desafios da gestão democrática na educação pública: 20 anos de LDB/96. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 8, n. 16, p. 380-393, jul./dez. 2016.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CÁSSIO, F. et al. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-14, 2020.

CAVALCANTE, P. *Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao pós-NPM*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2017. (Texto para Discussão, 2319).

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHASIN, J. *A miséria brasileira: 1964-1994: do golpe à crise social*. Santo André, SP: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 199-245.

DÍAZ BORDENAVE, J. E. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JACOMINI, M. A et al. Democratic management in Brazilian schools: practices of resistance. In: RIDDLE, S.; APPLE, M. W. *Re-imagining education for democracy*. New York: Routledge, 2019. p. 190-202.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

META, C. Escola. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 245-248.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PATEMAN, C. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULA, D. A. G. *Prática de planejamento escolar na rede estadual paulista de ensino: Plano de Ação Participativo para Escolas (PAP)*. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

PEREIRA, L. C. B. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34; Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 1998.

SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o estatuto do magistério paulista e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 31 dez. 1985. p. 1.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 39.902, de 1º de janeiro de 1995. Altera os Decretos 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e 17.329, de 14 de junho de 1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 jan. 1995a. p. 5.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado Secretaria da Educação, de 22 de março de 1995. Torna público a todos os integrantes dos quadros do magistério, de apoio escolar e da Secretaria da Educação, as principais

diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 23 mar. 1995b. Seção 1, p. 8.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 nov. 1995c. Seção 1, p. 4.

SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 2 abr. 1996. Seção 1, p. 6.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 43.948, de 9 de abril de 1999. Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 abr. 1999. Seção 1, p. 3.

SÃO PAULO (Estado). *A escola de cara nova*. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004. Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 8 jul. 2004. Seção 1, p. 3.

SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 24, de 5 de abril de 2005. Dispõe sobre Escola em Parceria. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 6 abr. 2005. Seção 1, p. 13.

SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 88, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 21 dez. 2007. Seção 1, p. 23.

SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 74, de 6 de novembro de 2008. Programa de Qualidade da Escola - PQE. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 7 nov. 2008a. Seção 1, p. 19.

SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 76, de 7 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental e para o ensino médio, nas escolas da rede estadual. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 8 nov. 2008b. Seção 1, p. 29.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 18 dez. 2008c. Seção 1, p. 1.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 19 jul. 2011a. Seção 1, p. 1.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 dez. 2011b. Seção 1, p. 14.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 14.689, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Programa "Aprimoramento da Gestão Participativa", destinado às Associações de Pais e Mestres – APM's das escolas estaduais, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 5 jan. 2012. Seção 1, p. 3.

SÃO PAULO (Estado). *A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno*. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Projeto Gestão Democrática da Educação: a escola é sua*. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2016.

SÃO PAULO (Estado). *Questionário de gestão democrática: relatório de resultados*. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 18, de 2 de maio de 2019. Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 maio 2019. Seção 1, p. 29.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009.

SOUZA, A. R.; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

TRAGTENBERG, M. *Administração, poder e ideologia*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de

reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

VOORWALD, H. *A educação básica pública tem solução?* São Paulo: Editora Unesp, 2017.

VOORWALD, H.; PALMA FILHO, J. C. *Políticas públicas e educação: diálogos e compromissos*. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2013.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

Recebido em 14 de junho de 2021.

Aprovado em 5 de fevereiro de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Diretrizes norteadoras para uma avaliação da práxis docente*

Alanna Oliveira Pereira Carvalho^{I, II}

Ana Paula de Medeiros Ribeiro^{II, IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4750>

Resumo

O presente artigo apresenta as diretrizes norteadoras para uma avaliação da práxis docente, resultado de uma tese de doutorado. Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar o entendimento de avaliação docente pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, partindo de fatores subjetivos da profissão associados aos próprios anseios e necessidades desses professores na análise sobre sua prática, estimulando a reflexão e o aprimoramento. De natureza qualitativa, a pesquisa teve o método fenomenológico adotado como opção de investigação e de análise de dados, com ênfase na filosofia heideggeriana, que se faz essencial no percurso de descobrir aquilo que se revela em si a partir dos sujeitos que a vivenciam. Os investigados foram professores da rede pública do município de Horizonte, Ceará. Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados a observação e a entrevista em duas etapas – pré-análise e análise dos conceitos. O estudo apontou diretrizes norteadoras que podem servir de base para o desenho de uma avaliação da práxis docente, permeada pelo entendimento do ser professor a partir da visão de sua práxis pedagógica, perpassando por um nível global, por uma contextualização integralizada, pela profissionalidade e pela coparticipação e, por fim, valorando aspectos intrapessoais, interpessoais e institucionais.

Palavras-chave: avaliação da práxis; avaliação docente; práxis pedagógica.

* O presente artigo é resultado da pesquisa de doutorado da autora Alanna Oliveira Pereira Carvalho sob a orientação da coautora Ana Paula de Medeiros Ribeiro, sob a citação CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira. *Avaliação da práxis docente como contributo à melhoria profissional: o desafio de avaliar quem sempre avalia*. 2019. 317f. - Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/47736>>. Acesso: 21 fev. 2022.

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Horizonte, Ceará, Brasil. *E-mail*: <alanna.carvalho@ifce.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-1003-4680>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail*: <anapaula@prograd.ufc.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8023-4533>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil.

Abstract

Guidelines for an assessment of teaching praxis

This article presents the guidelines for an assessment of teaching praxis, the result of a doctoral thesis. The main objective of this research was to investigate the understanding of teacher assessment by teachers from the early years of elementary school, starting from subjective factors of the profession, associated with the desires and needs of these teachers in the analysis of their practice, estimating reflection and improvement. In what concerns qualitative nature, this study adopts the phenomenological approach to investigate and analyze data, with emphasis in the heideggerian philosophy, which is essential in finding out that which is revealed in oneself from those living it. The subjects investigated in this research were teachers in public schools in Horizonte, Ceará. The observation and the interviews in two-step were used as data collection techniques – pre-analysis and analysis of the concepts. The study pointed out Guidelines that can serve as the basis for the design of an assessment of teaching praxis, permeated by the understanding of being a teacher from the view of their pedagogical praxis, going through a global level, a fully-paid contextualization, professionalism and co-participation, and, finally, evaluating intrapersonal, interpersonal and institutional aspects.

Keywords: pedagogical praxis; praxis assessment; teacher assessment.

Resumen

Diretrizes orientadoras para una evaluación de la praxis docente

Este artículo presenta las directrices orientadoras para una evaluación de la praxis docente, resultado de una tesis doctoral. El objetivo principal de esta investigación fue investigar la comprensión de evaluación docente por los profesores de los primeros años de la educación primaria, partiendo de factores subjetivos de la profesión docente asociados con los propios anhelos y necesidades de los profesores en el análisis de su práctica, estimando la reflexión y la mejora. De naturaleza cualitativa, la investigación tuvo el método fenomenológico adoptado como una opción de investigación y de análisis de datos, con énfasis en la filosofía heideggeriana, que es esencial en la forma de descubrir lo que se revela en sí a partir de los sujetos que la experimentan. Los investigados fueron profesores de la red pública del municipio de Horizonte, Ceará. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación y la entrevista en dos etapas: análisis previo y análisis de conceptos. El estudio señaló directrices orientadoras que pueden servir de base para el diseño de una evaluación de la praxis docente, impregnada por la comprensión del ser profesor desde el punto de vista de su praxis pedagógica, pasando por un nivel global, por una contextualización integral, por la profesionalidad y

por la coparticipación, y, por último, valorando aspectos intrapersonales, interpersonales e institucionales.

Palabras clave: evaluación de la praxis; evaluación docente; praxis pedagógica.

Introdução

A avaliação do desempenho docente, tratada há alguns anos por países como Estados Unidos, Cuba, Bolívia, Austrália, Portugal, dentre outros, foi sendo aprimorada ao longo da sua construção e efetivação. Alves e Machado (2010), Fernandes (2008b), Millman e Darling-Hammond (1990) e Wise *et al.* (1984), autores que pesquisam essa atividade em Portugal e nos Estados Unidos, mostram que a avaliação, quando utilizada a serviço da autonomia docente para refletir sobre e para a sua prática, revela-se como um instrumento capaz de responder positivamente ao desempenho do educando.

As competências que são próprias da ação docente se concretizam por meio da sua práxis, na lida com os problemas e com as decisões específicas do contexto do ensino e da aprendizagem. E a avaliação, na sua concepção formativa, conduz à regulação dos saberes próprios da docência – do conhecimento didático-pedagógico e da experiência (Libâneo, 1998; Pimenta, 1999; Tardif, 2002) – e das competências tanto do professor quanto do aluno (Perrenoud, 1999).

A concepção de práxis, neste estudo, representa o que Heidegger (2012) traz como o “ser no mundo”: o modo de ser de *Dasein* (“ser aí”) compreende, dentre tantas categorias, a temporalidade – como *Dasein* entende o mundo e as possibilidades de se “estar aí”. Diante disso, Oliveira (2015, p. 171) interpreta que esse mundo que Heidegger perscruta mostra, “[...] na práxis cotidiana, as dimensões da vida ativa: do prático da ação ao poético do produzir e do fabricar”. Nesse sentido, a práxis cotidiana se relaciona ao *Dasein*, pois, em sua factual forma de ver o mundo, a reflexão se projeta como atitude diante da ação, permitindo a sua constituição histórica.

A motivação para esta pesquisa se fez no desejo de ampliar a visão do ser professor, considerando para esse ator uma visão de avaliação da sua prática que fosse diferente daquela trazida pelos sistemas de avaliação do desempenho docente, já observada nos programas de políticas públicas e instituições educacionais no Brasil (Nobre, 2014; Rezende, 2012; Veras, 2016; Zatti, 2017).

O estudo da avaliação da práxis docente, como objeto de pesquisa, visou levantar dados sobre seus princípios, instrumentos e objetivos, bem como esclarecer, a partir da concepção do professor e de sua práxis, como poderia contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente, beneficiando os processos de ensino e de aprendizagem na educação básica. Sendo essa uma prática formativa e de esclarecimento da reflexão do professor, na, para e da sua ação, questionou-se: é possível, a partir de anseios e necessidades do professor, definir aspectos relevantes para

a construção de um processo de avaliação docente que possa contribuir para o aperfeiçoamento de sua práxis?

Essa questão surgiu da situação problemática que se esboça sobre as iniciativas de avaliação docente já encetadas no País. O contexto brasileiro apresenta experiência na avaliação do desempenho docente pautada na política de bonificação e remuneração dos professores relacionada a uma carreira profissional (Santos *et al.*, 2012). De acordo com Bauer (2013), Bonamino (2013), Fleuri (2015) e Santos *et al.* (2012), em muitos casos, há bastante resistência por parte dos professores a se submeterem aos diferentes tipos de avaliação já propostos, isso porque, na maioria das situações, os professores não percebem nas propostas avaliativas possibilidades para melhorar sua prática ou valorizar sua carreira profissional. Inclusive, os modelos se distanciam da concepção e especificidade do “ser professor” e da natureza contextual do seu trabalho docente.

Como objetivo geral, por meio da presente pesquisa de enfoque fenomenológico e qualitativo, buscou-se investigar o entendimento de avaliação docente pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, partindo de fatores subjetivos da profissão associados aos próprios anseios e necessidades desses professores na análise sobre sua prática, estimulando a reflexão e o aprimoramento. Com isso, foram desenvolvidas diretrizes de uma avaliação da práxis docente que visasse ao aperfeiçoamento dessa práxis, considerando os anseios e as necessidades dos professores diante do ato avaliativo.

Procedimentos metodológicos

Para se investigar o entendimento de avaliação docente pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, partindo de fatores subjetivos da profissão associados aos próprios anseios e necessidades desses professores na análise sobre sua prática, estimulando a reflexão e o aprimoramento, fez-se necessário conhecer os fatores subjetivos da profissão docente, considerando o ser professor nos anos iniciais do ensino fundamental; compreender concepções, anseios e necessidades desses professores sobre a avaliação docente; e analisar os entendimentos sistematizados dos professores sobre a proposta de avaliação da práxis docente.

Assim, os procedimentos metodológicos, vinculados à abordagem qualitativa e ao método fenomenológico, por meio da hermenêutica heideggeriana, foram escolhidos a fim de apresentar o entendimento do ser professor a partir da visão dos próprios sujeitos investigados. Desvelando mediante categorias conceituais, os anseios e as necessidades dos docentes floresceram no descobrimento do *Dasein* (“ser aí”), quando eles discursaram sobre suas visões, suas concepções e seus modos de agir (práxis).

Os procedimentos foram divididos em três etapas, atendendo aos objetivos específicos elencados, conforme a Figura 1.

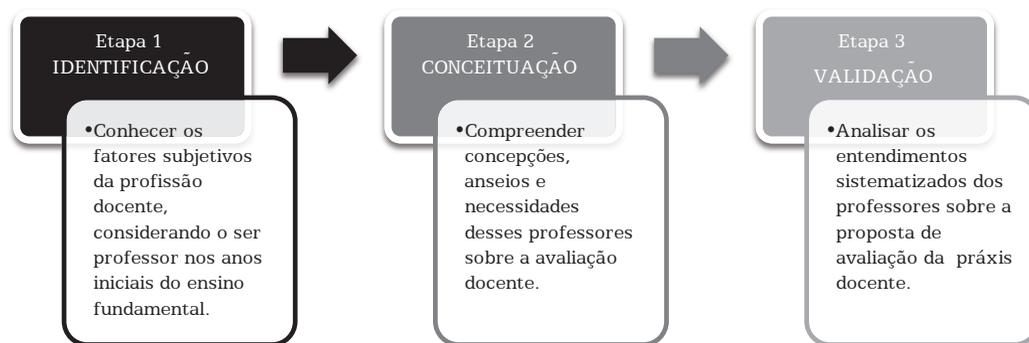


Figura 1 – Organização das etapas da pesquisa a partir dos objetivos específicos

Fonte: Elaboração própria.

Etapa 1 – identificação: consistiu na busca dos fatores inerentes à profissão, sendo eles parte do perfil docente. Nessa etapa, aplicou-se a técnica de entrevista individual semiestruturada, conforme Severino (2007), com professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública de educação básica do município de Horizonte, Ceará (CE).

Etapa 2 – conceituação: interpretação dos achados sistematizados na etapa 1 sobre o desenho e o valor da avaliação da práxis docente. Ocorreu com a elaboração de um instrumental sistematizado para preenchimento dos professores participantes na etapa 1, utilizando-se da técnica de categorização a partir da análise de conteúdo em Bardin (2011).

Etapa 3 – validação: confirmação dos achados sistematizados na etapa 2 sobre o desenho e o valor da avaliação docente. Ocorreu com a aplicação coletiva do instrumental de sistematização elaborado aos professores partícipes da pesquisa oriundo da etapa 2.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: a entrevista individual, feita com 11 professores, e a oficina de trabalho, da qual resultaram, a partir da discussão coletiva, instrumentais de escala de importância de aspectos da avaliação docente (gerados com base nos aspectos analisados nas entrevistas individuais). Na oficina, participaram 13 professores.

Os sujeitos investigados¹ foram professores de uma escola pública municipal dos anos iniciais e finais do ensino fundamental do município de Horizonte, localizado no Ceará. O recorte desses sujeitos delimitou-se ao perfil de atuação deles – os anos iniciais do ensino fundamental –, que caracteriza um perfil formativo específico na licenciatura em Pedagogia (Brasil, 1996). Ademais, a investida nesse município se deu a partir dos indicadores educacionais apresentados, que relacionavam tanto aspectos de alto desempenho discente quanto boas condições de trabalho docente nessa etapa de ensino. Além disso, o município já apresentava uma Política de Avaliação de Desempenho Docente, consonante ao artigo 67 da Lei nº 9.394/1996, o que introjetava uma globalidade dos conceitos de avaliação aos professores (Carvalho; Ribeiro, 2020).

¹ Respeitaram-se os critérios da ética em pesquisa com seres humanos observando a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, quanto ao assentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa, desenvolvendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com molde na sugestão do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Submetida à Plataforma Brasil para avaliação do CEP/UFC, a presente pesquisa obteve o Parecer Consubstanciado Positivo do CEP para o seu desenvolvimento (Parecer nº 2.338.014).

Relacionada à fenomenologia hermenêutica de Heidegger e à técnica de análise de conteúdo, a análise dos dados permitiu desenvolver categorias de descobrimento do ser professor, compreendendo não somente a sua personalidade, mas o seu estar no mundo, considerando então a espacialidade e a profissionalidade docentes (Heidegger, 2012; Bardin, 2011). A visão dos sujeitos acerca da sua profissão e do seu agir docente resultou nas seguintes categorias de análise: retrato do perfil docente; atividade docente; profissionalidade docente; e avaliação docente (Figura 2).

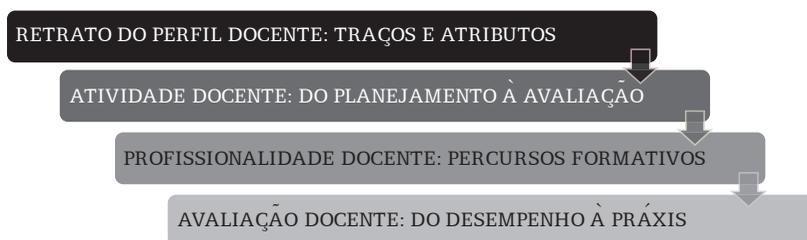


Figura 2 – Categorias desenvolvidas a partir da análise dos dados coletados

Fonte: Elaboração própria.

Sendo o objetivo deste trabalho investigar o entendimento da avaliação docente pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a propositiva da avaliação da práxis docente se relaciona à compreensão dessa profissão, especificamente da docência e de seus elementos, que perfazem, dentre outros fatores, a identidade docente, as atividades que instrumentalizam essa profissão e o itinerário formativo.

Portanto, cada uma dessas categorias apresentou subcategorias e unidades de análise que culminaram nas diretrizes norteadoras, pertinentes à avaliação da práxis docente, envolvendo a caracterização de uma avaliação docente que partiu de anseios e necessidades próprios da docência evidenciados pelos professores investigados. Serão, então, objeto de apresentação neste artigo as subcategorias de análise dos desvelamentos sobre avaliar e os princípios norteadores de uma avaliação da práxis docente, um recorte, portanto, da categoria “avaliação docente: do desempenho à práxis”. Tudo isso considerando atingir o objetivo central de investigar o entendimento da avaliação docente pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, partindo de fatores subjetivos da profissão associados aos próprios anseios e necessidades desses professores na análise sobre sua prática, estimulando a reflexão e o aprimoramento com a propositiva de uma avaliação que esteja desenhada e valorada nesse entendimento.

Avaliação docente: do desempenho à práxis

O trabalho docente pode ser mensurado? Há alguma forma de assegurar a avaliação formativa na melhoria profissional dos

professores? De que maneira a avaliação docente está representada para os professores?

As pesquisas sobre avaliação docente no Brasil expressam a incompletude de uma sistematização sem uma organização precedente de um perfil docente que atenda à identidade e à profissionalidade do professor brasileiro (Barretto, 2013; Bauer, 2013; Bonamino, 2013; Fleuri, 2015). Além disso, a prática avaliativa dos professores se respalda na valorização dessa classe a partir de uma progressão na carreira, com isso a natureza e os aspectos relativos aos sistemas avaliativos são em torno da mensuração do desempenho docente com base em critérios quantificáveis (Rodrigues, 2012; Zatti, 2017).

Nesse sentido, as pesquisas e os estudos norteadores da avaliação docente que se despertam foram de ambientes estrangeiros, perceberam-se Estados Unidos e Portugal como locais de estima do processo avaliativo docente a conduzir aspectos precursores de um sistema próprio e contextual² (Millman; Darling-Hammond, 1990; Wise *et al.* 1984; Alves; Machado, 2010; Fernandes, 2008b).

O trabalho docente é de longe um exercício profissional quantificável; algumas atividades podem ser caracterizadas e sistematizadas, mas não orientadas sob uma prática de metas e indicadores quantitativos. As pesquisas que ancoram a abordagem até então apresentada de identidade, atividade e profissão docentes não quantificam as atribuições do professor, mas as qualificam, a entender a natureza interativa e subjetiva desse trabalho (Tardif; Lessard, 2014).

Diante disso, desenhar uma forma de avaliação docente indica um aparato sobre a regularização das atribuições da função, bem como dos aspectos reais que as envolvem. De acordo com a Lei Municipal de Horizonte/CE nº 359/2002, o Estatuto dos Profissionais do Magistério afirma que o:

Professor é o integrante do Quadro do Magistério que, no desempenho de suas funções, proporciona ao educando a formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, preparo para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania e, ainda: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir o Plano de Trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola; III- zelar pela progressiva aprendizagem dos alunos; IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V- ministrar os dias letivos e as horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação do desempenho dos seus alunos (tarefas, participação, convivência social, interesse e progresso na aquisição de conhecimentos) e ao desenvolvimento profissional; VI- colaborar com as atividades de articulação da escola, com as famílias e a comunidade; VII- participar dos momentos de heteroavaliação do desempenho docente, com profissionalismo e consciência cidadã; VIII- exercer o acompanhamento, o controle e a avaliação da administração dos recursos materiais e financeiros a cargo da escola; IX- atualizar-se, permanentemente, garantindo o saber científico necessário à sua prática docente. (Horizonte, 2002, p. 18).

² Destes países é feita a seguinte escolha tendo em vista, em primeiro lugar, a incorporação de aspectos econômicos e culturais advindos da constituição do sistema e das políticas públicas educacionais brasileiras e, em segundo lugar, a tradição histórica que foi mandatária no desenvolvimento do contexto cultural do Brasil, assemelhando-se às nuances percebidas no percurso do profissional docente.

A partir da análise das funções que caracterizam a atividade docente, o predomínio delas se deu pela formação e pelo ensino. Este integrou funções relacionadas à organização do ensino e aos aspectos didático-pedagógicos, já a formação trouxe não somente as necessidades de autoformação acadêmica, mas de delineamento de estratégias à especificidade de um contexto discente.

Desse modo, as funções percebidas pelos professores investigados, quando do âmbito de integração à gestão e à instituição escolar, são vistas distanciadas. Os incisos II, VI, VII, VIII do Estatuto do Magistério foram aqueles mais distanciados na fala dos docentes entrevistados. Apesar de se caracterizar a rotina como um plano de trabalho, ela é entendida, nesse caso, como ação extrínseca ao contexto específico da escola e abrangente à conjuntura de todo o sistema municipal. Ao observar o inciso IX do estatuto, pode-se perceber a visão de importância à formação docente – de atualização do saber científico –, o que expressa a identidade profissional do ser professor imperfeita (Pimenta, 1999).

O processo de avaliação, remetido no inciso VII do estatuto, relaciona-se à avaliação do desempenho docente, que, por sua vez, vincula-se à progressão docente pela via acadêmica e não acadêmica; esta segunda considera fatores de atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalho (Carvalho; Ribeiro, 2020).

Ao comparar tais pressupostos com os indicadores atribuídos pelo “Documento de Reflexão Crítica” do Decreto-Lei nº 139-A, de 28 de abril de 1990 (Portugal, 1990), do Estatuto da Carreira dos Educadores da Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário de Portugal³, constatou-se que muitos fatores nessas atribuições do estatuto de Horizonte carecem da profissionalidade e da identidade docente, são eles: distribuição do serviço docente; relação pedagógica com os alunos; desempenho de outras funções educativas; participação em projetos da escola (Santos, 2009).

Com isso, percebeu-se que o processo de avaliação do desempenho docente investigado não confere aspectos respeitantes ao trabalho docente, principalmente quando exclui fatores como tomada de decisão e desenvolvimento de pessoas daqueles subjetivos próprios do fazer docente, conforme constatado na fala dos professores analisados. As pesquisas portuguesas sobre as inovações legislativas e as ações da avaliação do desempenho docente apontam que há a necessidade de se trabalhar com os professores o conceito de avaliação e, com isso, perceber a cultura avaliativa sob um viés social (Fernandes, 2008b; Nóvoa, 1992).

Portanto, considerar as interpretações docentes acerca do ato de avaliar é a primeira ação a ser respeitada quando da proposição de uma avaliação da práxis docente, observando as diferentes finalidades e propósitos que julgam as avaliações do desempenho e da prática docente (trabalho docente).

Desvelamentos sobre avaliar

Submergem na prática docente traços das experiências vivenciadas pelos professores em sua tradição cultural do fazer escola na posição

³ Existem vários decretos que consubstanciaram mudanças significativas nas características avaliativas do professor, no entanto, o primeiro decreto é basilar para entendimento do processo. Entretanto, o mais atual e contextualizado até a data de realização da pesquisa era o Decreto Regulamentar nº 2/2008 (Portugal, 2008).

de aluno, que posteriormente, diante da formação inicial, culminam na função de professor. Em Heidegger (2012, p. 85), a tradição transmite um “[...] poder-ser-entendido-por-si-mesmo, obstruindo o acesso às ‘fontes’ originárias [...]”, por isso, a prática docente no aspecto avaliativo carece de uma reflexão e de uma formação que a sugira no pensar ou fazer pedagógico.

Destaca-se o ato avaliativo pela ausência de formação necessária quanto a essa atividade do professor em específico, seja nos cursos de formação inicial de professores, como ressalta a pesquisa documental dos projetos do curso de Pedagogia de algumas universidades brasileiras (Carvalho; Benfatti; Silva, 2017), seja nos cursos de formação continuada, conforme ressaltou um dos professores investigados (P9) ao se utilizar do espaço aberto da entrevista para propor um curso de formação em avaliação da aprendizagem dos alunos: “O que eu tenho para falar é que o que tu estás fazendo é voltado para a avaliação dos professores; uma coisa que nós, professores, temos muita dificuldade é sobre avaliação dos alunos, entendeu? Principalmente dos alunos da inclusão: como avaliar esses alunos?”.

Por isso, há que se retomar conceitos e rituais próprios da sala de aula no seu entendimento epistemológico, a fim de que o enunciado básico de senso comum – “a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se ‘saiba’ a matéria e se consiga ‘controlar’ os alunos... Esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada” (Roldão, 2005, p. 114) – seja desvelado e transformado.

Quando questionados sobre o que é avaliar, os professores investigados responderam mencionando sua vivência nos processos avaliativos (de sala de aula, em larga escala, de acompanhamento pedagógico) e sua prospecção sobre os fundamentos avaliativos que acreditavam ser mais significativos para a melhoria tanto do aluno quanto do professor.

Nas falas dos professores investigados (P1, P2, P6, P8, P9 e P11), percebeu-se o caráter relacional da prática avaliativa como componente da organização do ensino, sendo, pois, uma função docente, uma responsabilidade de conferir se o sujeito (“objeto de seu trabalho”) apresenta desenvolvimento em suas características.

Em outra fala do professor investigado (P1), notou-se similaridade do processo avaliativo com aquele percebido nas avaliações em larga escala. A cultura do teste, disseminada nos anos de 1990 com as políticas de avaliação, trouxe a característica ao trabalho docente de perceber a avaliação da aprendizagem (no caso estadual, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece⁴) como um instrumento produtor de informações acerca dos níveis proficientes do aluno com relação a uma matriz de referência. Infere-se essa acepção do ponto de vista de P1 ao relacionar o Spaece às características de uma avaliação interna da aprendizagem cuja natureza é diferente.

As falas dos professores investigados (P6, P8 e P9) também trouxeram o caráter diagnóstico da avaliação da aprendizagem, atrelado a uma perspectiva construtivista da aprendizagem.

⁴ “[...] o estado do Ceará desenvolve uma política perene de avaliação da educação básica através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) e por meio da Secretaria da Educação do Estado (Seduc). Esse programa tem como objetivo fornecer subsídios para a formulação e o monitoramento das políticas educacionais, possibilitando aos professores e gestores um diagnóstico da educação pública. O Spaace aplica testes de desempenho (2º, 5º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª, 3ª séries do EM) e questionários contextuais que permitem, no âmbito dos gestores municipais, tecer reflexões, elaborar e monitorar suas políticas, programas e projetos educacionais (Caed, 2017)” (Freire et al., 2017, p. 440).

Já na fala de outro professor (P2), houve o caráter conceitual do ato avaliativo: a leitura se faz demasiadamente em torno do *ensino* como aspecto de progressão conceitual, voltada para os conhecimentos científicos. Essa é uma característica tradicional da avaliação, na qual “[...] os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (Perrenoud, 1999, p. 13). Essa postura tradicional de perceber o processo de aprendizagem remonta à historicidade vivida por ela, quando “[...] a configuração histórica do modo de agir com os exames tornou-se resistente às mudanças, pois ela oferece um modo confortável de ser [...]” (Luckesi, 2011, p. 69).

A representação evolutiva mencionada pela fala do professor investigado (P11) trouxe à tona dois papéis da avaliação, um formativo e outro somativo. Entender esses papéis é necessário para ponderar acerca das decisões a serem tomadas, seja no desenvolvimento, seja no “término” do processo de ensino do educando naquele ano (Vianna, 2000).

Em algumas pesquisas, como na de Carvalho (2011, 2014), Freire (2012), Maia (2010), Munhoz (2012) e Ribeiro (2011), o caráter diagnóstico das avaliações em larga escala é ressaltado ao longo de programas e políticas públicas em âmbito nacional e estadual que intensificaram informações pertinentes ao contexto docente, de conhecimento por parte do professor das diversas situações de aprendizagem presentes em sala de aula e das possíveis intervenções que isso pode gerar (Lemov, 2016).

Ademais, as falas dos professores sobre o que é *avaliar* ressaltaram a importância do “retorno” da avaliação do rendimento do aluno ao seu desempenho como docente, pontuando ora o *feedback* gerado pelos resultados dos alunos com relação aos objetivos motivados na organização do ensino, ora uma autoavaliação para a aprendizagem pessoal e profissional do professor.

As falas dos professores investigados (P3, P5 e P10) trouxeram o significado de planejar com objetivos específicos, com o fito de que possam facilitar a análise avaliativa do próprio plano ou execução da aula. “Um objetivo eficaz deve ser escrito de forma que o seu sucesso em alcançá-lo possa ser medido, idealmente, logo depois da aula. Com essa avaliação, você mesmo pode entender o que funcionou e o que não funcionou na implementação do seu plano de aula” (Lemov, 2016, p. 79). E o professor só se perceberá nesse processo quando tiver autonomia de julgar e conceber os objetivos como parâmetros para avaliar o seu trabalho de ensino.

As falas dos professores investigados (P4, P6, P7 e P11) remeteram à autocrítica e à melhoria da identidade e da profissionalidade docente por meio da avaliação diária e contínua. Nesse sentido, as falas dos professores ilustraram a autoavaliação (Wise; Gendler, 1990).

Todavia, as formas de avaliação de que se tem referência em contexto nacional servem apenas para um desenvolvimento profissional articulado à progressão na carreira, com uma suposta proporção financeira agregada (tendo em vista a classificação dos professores em determinado nível e classe para a manutenção da porcentagem do ajuste financeiro). Essas

formas de avaliação contribuem para uma cultura tradicional de avaliação, somando valor a aspectos profissionais referentes a apenas uma parte da profissionalização docente.

Nesse sentido, a cultura avaliativa em torno do perceber a avaliação – em específico, a docente – deve ser construída a partir de uma prática em que se assegure a função da avaliação e seus propósitos formativos ao desenvolvimento pessoal e profissional do *ser* professor.

Assim como Alves e Machado (2010, p. 94) asseveram para o contexto português, aqui também há semelhanças, “[...] daí que, para os professores, a avaliação do desempenho seja um tema central, por ser um tema de difícil consensualidade e pela existência de uma débil cultura de avaliação, nomeadamente no nosso país”.

Ao entender a identidade docente segundo as características da personalidade, espacialidade e profissionalidade, a propositiva de avaliação desse profissional versa sobre aspectos formativos. A observação das dimensionalidades do percurso formativo docente para uma política de Estado, por exemplo, compreende uma prática avaliativa cujo desempenho docente seja ponderado, congregando dados que justifiquem as devidas mudanças curriculares, organizacionais e formativas, apesar de esses dados serem vislumbrados em fatores mais extrínsecos à prática docente.

Considerando então uma reflexão sobre as atividades profissionais do professor, bem como sobre o seu *dirigir-se a* correspondente à sua constituição de *ser professor*, a avaliação, sob a perspectiva formativa – avaliação da práxis docente –, deve ser observada. Cabe ressaltar que ambas as avaliações (do desempenho e da prática) se complementam para um cotidiano de *Dasein* em sua práxis, pois revelam características constituintes de um sujeito que, de forma intrínseca (profissionalidade) e extrínseca (profissionalismo), se manifesta no mundo, conforme categorizadas na análise de conteúdo das entrevistas coletadas. Pois, a práxis, nesse sentido, é ressaltada pela “[...] vinculação entre o pensar e o agir [que] pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica” (Candau; Lelis, 2008, p. 69).

O desenvolvimento deste trabalho a respeito da visão de uma avaliação remetida aos aspectos da quarta geração (Guba; Lincoln, 1989) corrobora uma visão emancipatória e formativa da avaliação docente. Contudo, entender a perspectiva dos sujeitos atinente a uma avaliação que indique e regule a sua melhoria profissional compreende princípios para se construir uma avaliação do desempenho docente com foco na melhoria da práxis desses sujeitos.

No contexto brasileiro, a avaliação do desempenho docente faz referência às experiências de aspecto somativo da avaliação (Alves; Machado, 2010; Santos *et al.*, 2012), a exemplo do que já ocorre no município investigado, conforme Carvalho e Ribeiro (2020). E a avaliação da prática docente se relaciona com os objetivos e os princípios considerados em uma avaliação formativa docente, que serve para a reflexão e a intervenção na e sobre a própria prática (Bauer, 2013).

Na interpretação hermenêutica heideggeriana, a práxis compreende várias dimensões da vida cotidiana, portanto ambas as subcategorias – da avaliação do desempenho e da prática docente – se relacionam ao modo como o *Dasein* (ser aí) compreende o mundo e as possibilidades de existir (Heidegger, 2012). Nesse sentido, a visão dos professores acerca da avaliação do desempenho docente é aquela já vivenciada por eles no município, e a avaliação da prática docente seria aquela em que os anseios fossem privilegiados – de refletir sobre a prática e aprimorar-se a partir de um *feedback* (Baehr, 2010; Duke; Stiggins, 1990; Fernandes, 2008a). Então, como seria uma avaliação da práxis docente entendendo essas duas tipologias?

Princípios norteadores de uma avaliação da práxis docente

A avaliação da práxis docente está apresentada sob o aporte dos desenhos da avaliação do desempenho docente (ADD) e da avaliação da prática docente (APD), desenhos advindos da diferenciação reconhecida na fala dos professores investigados entre avaliação do desempenho e da prática. Contribuíram nessa propositiva os anseios e as necessidades docentes sobre a avaliação desde a entrevista semiestruturada à conceitualização dos desvelamentos com a produção de um instrumento que discriminou desenho e valor dessa avaliação perpassando pela validação dele com os mesmos professores investigados. Denotando, então, a especificidade entre as duas avaliações – ADD e APD e o seu caráter integral diante da natureza do trabalho docente – APxD. A Figura 3 apresenta a proposta constitutiva da avaliação da práxis docente (APxD).



Figura 3 – APxD – constituição

Fonte: Elaboração própria.

Ressalta-se que a constituição da APxD compreende aspectos das duas formas de avaliação, a primeira voltada para o ser professor diante da legislação e das políticas educacionais e a segunda, para o ser professor diante da sua ação específica de administrar os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, o que resultou no desenho das diretrizes norteadoras da APxD, conforme a Figura 4.

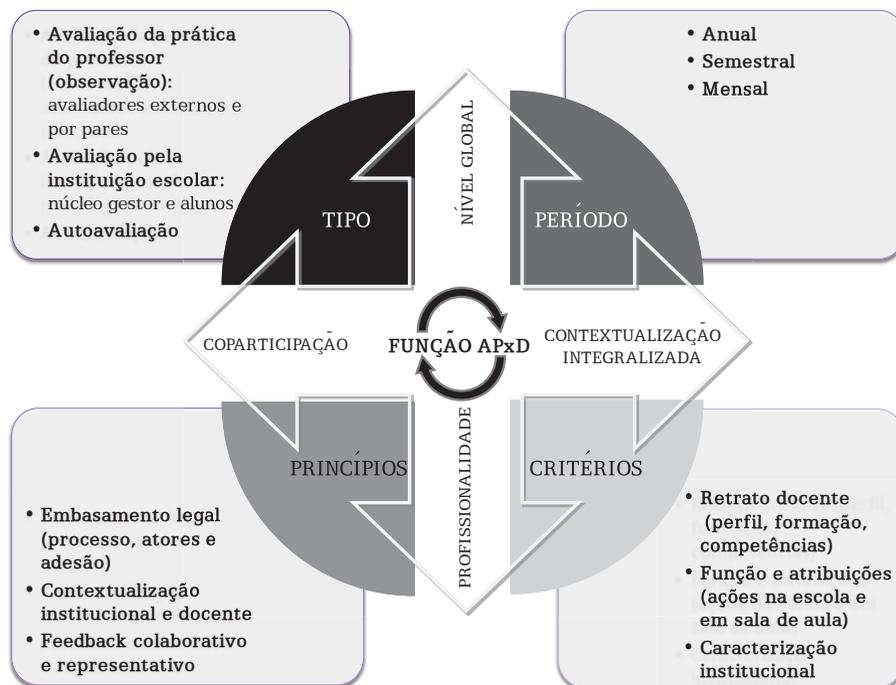


Figura 4 – Diretrizes norteadoras de uma APxD – desenho da avaliação

Fonte: Elaboração própria.

A APxD considera aspectos inerentes ao diagnóstico de uma política de valorização docente, assim como de aprimoramento da prática docente, estabelecendo a possibilidade de ações e intervenções que auxiliem o professor na sua constituição profissional e atuação – na práxis. De acordo com a Figura 4, a APxD é retroalimentada em um nível global, em que a participação se faz compartilhada com uma contextualização integralizada e a profissionalidade docente. Essas características perpassam por: desenho necessário para uma avaliação, sendo considerados tipo, período, função, princípios e critérios; e valoração da avaliação – aspectos intrapessoais, interpessoais e institucionais (Wise; Gendler, 1990), conforme a Figura 5.



Figura 5 – Unidades de análise da subcategoria⁵ dos princípios norteadores de uma avaliação da práxis docente

⁵ Estas unidades de análise foram conceituadas na etapa 2 dos procedimentos metodológicos da pesquisa e validadas na etapa 3.

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao tipo do desenho da APxD, verificaram-se nos dados coletados: a avaliação da prática do professor (observação), a avaliação pela instituição escolar e a autoavaliação. A exemplo da prática de avaliação docente de Ontário (Canadá), Tardif e Faucher (2010, p. 47) expressam que, “[...] na avaliação da profissionalidade dos professores, as observações e as intenções das pessoas – diretores, colegas, conselheiros ou orientadores pedagógicos, pais, alunos, etc. – envolvidas neste processo de avaliação devem ser ponderadas, umas em relação às outras”.

Diante disso, os docentes investigados também discutiram e sugeriram outra opção à avaliação da prática do professor pela observação dos colegas em sala, ou seja, dos seus pares. Com isso, o compartilhamento das práticas em sala de aula pelos pares torna-se objeto de uma aprendizagem colaborativa e ao mesmo tempo assegurada na confiança de que o observador-avaliador é aquele que partilha do mesmo contexto, dos intervenientes socioculturais daquela comunidade escolar.

Corroborando a expectativa do compartilhamento de práticas e da atividade de observação registrada pelos professores investigados, Tardif e Faucher (2010) ressaltam que o portfólio é um instrumento capaz de gerar informações substanciais sobre a prática docente e com ela a reflexão se faz instrumento considerado para a prática da autoavaliação docente.

Com relação ao período do desenho da APxD, as opções anual, semestral e mensal foram consideradas pelos professores investigados. A exemplo das avaliações dos outros países, o intervalo anual, além de destacado, assevera um período que assiste a um progresso, uma evolução. Nos Estados Unidos, há um intervalo de cinco anos; no Chile, de quatro anos; e, em Portugal, de dois em dois anos (Assaél; Pavez, 2008; NBPTS, 2016; Portugal, 2008).

Os princípios e os critérios no desenho da APxD mesclam aspectos fomentados na ADD e na APD. Os princípios foram organizados por embasamento legal (processos, atores e adesão); contextualização institucional e docente; *feedback* colaborativo e representativo.

Sobre o embasamento legal, incorporam-se:

- A avaliação do desempenho deve se basear nos documentos legais (Ministérios da Educação, Secretarias Estadual e Municipal de Educação) sobre o trabalho docente.
- O processo avaliativo deve ser divulgado e explicado por completo.
- O professor deve ser consultado sobre a sua participação e aceitação de todo o processo avaliativo.
- O professor deve autorizar os procedimentos de avaliação quando ciente deles.

Sobre a contextualização institucional e docente, estão:

- A avaliação deve possuir representatividade da comunidade escolar (núcleo gestor, pais e alunos).
- O processo de avaliação deve ser conduzido por uma equipe multiprofissional.
- A avaliação deve considerar a orientação pedagógica do professor.

Sobre o *feedback* colaborativo e representativo, estão:

- Os resultados das avaliações deverão gerar ações e encaminhamentos de melhorias para a prática educacional.
- O avaliador deve possuir notável reconhecimento acadêmico e profissional.
- A avaliação deve ser contínua e processual.
- A avaliação deve apresentar *feedback* (pontos positivos, a melhorar e sugestões).
- A avaliação permite o diagnóstico das dificuldades da ação docente.

Os critérios, de acordo com os professores investigados, devem observar o retrato docente (perfil, formação e competências); a função e as atribuições (ações desempenhadas na escola e na sala de aula); e a caracterização institucional. Assim evidenciados:

- O perfil e formação docente, as competências profissionais, as ações ou atividades a desenvolver na instituição escolar e o aprimoramento dos estudos e formação continuada são dimensões a serem avaliadas.
- A avaliação deve considerar a orientação pedagógica do professor.
- A avaliação deve identificar os fatores intervenientes da prática em sala de aula – fatores internos e externos (quanto ao professor, quanto aos alunos e quanto à instituição escolar).
- Os critérios e os parâmetros da avaliação serão pautados no trabalho docente (planejamento, execução e avaliação da aula); nas características docentes (perfil, formação e competências); e no contexto institucional (condições de trabalho e público-alvo).

Percebeu-se dos professores investigados o compromisso social e ético com a prática avaliativa de sua práxis. Ao considerar os princípios e critérios elencados, Fernandes (2008a) traz as características de avaliação permeadas pelos fundamentos da quarta geração da avaliação:

- Utilização de várias estratégias e técnicas no avaliar, considerando os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.
- Avaliação formativa como função privilegiada ao fazer pedagógico.
- *Feedback* como processo indispensável à prática do ensino e da aprendizagem.
- Avaliação para melhoria, para auxílio no crescimento das pessoas em seus diferentes aspectos.
- Avaliação a partir de uma construção social, de atores que perpassam pelos contextos e processos da sala de aula (cognitivos, sociais e culturais).
- Predominância de métodos qualitativos em detrimento dos quantitativos nesse proceder avaliativo.

A valoração da APxD, nesse caso, apresenta como os professores se avaliam, entendendo as seguintes subunidades de sentido: aspectos intrapessoais, interpessoais e institucionais. Com relação ao valor da

avaliação, foi resultado também da valoração atribuída às avaliações ADD e APD. A Figura 6 apresenta a proposta de APxD no tocante ao seu valor.

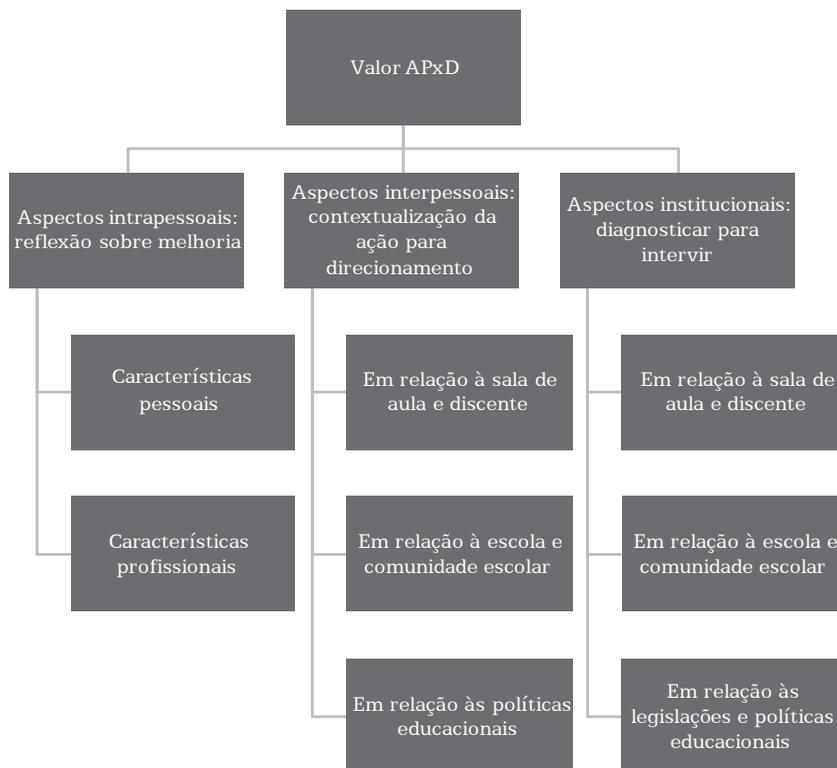


Figura 6 – Diretrizes norteadoras de uma APxD – valor da avaliação

Fonte: Elaboração própria.

Esses aspectos refletiram sobre mudanças pessoais e profissionais, desde o reconhecimento do sujeito autônomo e reflexivo até a relação com os alunos e seus pares na disposição do compartilhamento de ideias e práticas. É notório o compromisso social do trabalho docente a partir dos aspectos institucionais, desde a sensibilização das famílias e da participação na aprendizagem dos filhos até a interlocução com outros pares na atividade formativa.

Portanto, espera-se que a valoração dessa avaliação se dê: nos aspectos intrapessoais, na reflexão do professor em seu aprimoramento pessoal; nos aspectos interpessoais, na contextualização da ação docente diante de seus ambientes e relações (sala de aula, escola e políticas educacionais); e nos aspectos institucionais, diante do conhecimento desse contexto e do ambiente circundante à educação escolar, ante a sala de aula, a escola e as legislações e políticas que se inserem no patamar institucional da ação docente.

Assim, o reconhecimento desses aspectos deve iluminar a elaboração e/ou implantação de padrões estabelecidos da profissão, ou seja, das competências docentes que estarão relacionadas às variáveis elencadas do valor da avaliação, conforme a Figura 6.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como principal objetivo investigar o entendimento da avaliação docente pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, partindo de fatores subjetivos da profissão associados aos próprios anseios e necessidades desses professores na análise sobre sua prática, estimando a reflexão e o aprimoramento. Para isso, a pesquisa, de enfoque fenomenológico e qualitativo, permitiu a caracterização dos achados e o norte das análises em torno da compreensão de uma avaliação da práxis docente.

Pensar em uma avaliação docente requer a compreensão do que seja primeiramente o ser professor, que, envolto de saberes e subjetividades, se apresenta no contexto escolar a partir de um escopo experiencial e científico de relevância inestimável. Ao caminhar por uma profissionalidade, a identidade docente se forma e transforma-se. Entender esse sujeito em sua ação pedagógica requer uma análise sobre a dimensão do seu ser, considerando, então, a sua personalidade, espacialidade e profissionalidade.

A importância de uma avaliação docente que observe os aspectos intrapessoais, interpessoais e institucionais da profissão confere à avaliação preservação dos fatores subjacentes da profissão. Entende-se que, a depender dos distintos cenários, a ação docente responde à melhoria do ensino, e isso pode ser reconhecido até certo ponto. Nesse sentido, uma avaliação docente de caráter diagnóstico e formativo requer de seu avaliando participação e contribuição, pois a avaliação, sob o ponto de vista da regulação, permite ao docente manifestar-se em verdade, considerando, para além da objetividade ou padronização da sua ação, o seu ser, a sua realidade e o seu cotidiano.

A avaliação da práxis docente (APxD) observou então essa análise provocada pelas opiniões dos professores no tocante a uma avaliação que eles pudessem implementar para a melhoria da sua prática. Foram relacionados aspectos relativos à subjetividade docente, à contextualização de fatores intervenientes na aprendizagem, às políticas e às legislações de um sistema educacional público. Notou-se, com isso, que não há uma distância colossal entre os países que já congregam políticas de avaliação docente, pois eles incorporam aspectos semelhantes aos que foram encontrados, a exemplo de Portugal e Estados Unidos.

Doravante, esta pesquisa implica compreender a complexidade da avaliação docente que germina a partir dos próprios anseios e necessidades dos professores, viabilizando a idealização de instrumentos e propostas avaliativas que considerem as nuances desse ser professor, independentemente do contexto em que se encontre, além do que as diretrizes para uma avaliação não desvendam um perfil profissional padrão, interpelando então se, de fato, existe um padrão profissional de professor (*standard*) no contexto brasileiro.

A propositiva de instrumentos e documentos compósitos de um repertório de realização de uma APxD será fruto de pesquisas possíveis, a partir do reconhecimento das diretrizes que o atual artigo desvelou.

Referências

- ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In: ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. (Org.). *O polo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal, 2010. p. 89-108.
- ASSAÉL, J.; PAVEZ, J. La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 1, n. 2, p. 41-55, 2008.
- BAEHR, M. Distinctions between assessment and evaluation. In: BEYERLEIN, S.; HOLMES, C.; APPLE, D. (Ed.). *Program assessment handbook*. Lisle: Pacific Crest, 2010. p. 441-444.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *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. v. 2. p. 101-117.
- BAUER, A. Avaliação do desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. A. (Org.) *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 5-70. (Coleção Formação de Professores).
- BONAMINO, A. C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). *Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 43-60.
- 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. Seção 1, p. 27833.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 56-72.
- CARVALHO, A. O. P. *A avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa: contribuições para possíveis intervenções pedagógicas no município de Horizonte - CE*. 2011. 77 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CARVALHO, A. O. P. *A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da Matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do ensino fundamental do estado da Bahia*. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

CARVALHO, A. O. P.; BENFATTI, X. D.; SILVA, H. B. A avaliação educacional como componente curricular na formação de professores: um estudo documental a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. In: CIASCA, M. I. F. L. et al. (Org.). *Avaliação e seus espaços: diálogos e reflexões*. Fortaleza: UFC, 2017. p. 2360-2383.

CARVALHO, A. O. P.; RIBEIRO, A. P. M. The policy of evaluation of teaching performance in the Brazilian context: a case study of the evaluation of teacher performance in the county of Horizonte/CE. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 4, p. 1-32, 2020.

DUKE, D. L.; STIGGINS, R. J. Beyond minimum competence: evaluation for professional development. In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage, 1990. p. 116-132.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto, 2008a.

FERNANDES, D. *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto, 2008b.

FLEURI, R. M. *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*. Brasília, DF: Inep, 2015. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, n. 40).

FREIRE, E. S. *A influência da língua materna na Matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 3º ano do ensino fundamental do estado do Ceará*. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FREIRE, E. S. et al. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee): um estudo longitudinal dos resultados dos alunos do 2º ano do ensino fundamental de Língua Portuguesa do município de Fortaleza/CE. In: CIASCA, M. I. F. L. et al. (Org.). *Avaliação e seus espaços: diálogos e reflexões*. Fortaleza: UFC, 2017. p. 435-460.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. London: Sage, 1989.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Campinas: Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

HORIZONTE. *Lei nº 359, de 7 de fevereiro de 2002*. Define o sistema de ensino do município de Horizonte, estabelece o Estatuto dos Profissionais do Magistério Municipal e dá outras providências. Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://horizonte.ce.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/Lei-359-2002-Estat-Profiss-Magist-Municipal.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8. ed. Cortez: São Paulo, 2011.

MAIA, M. *Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores*. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage, 1990.

MUNHOZ, D. P. *Provinha Brasil de Matemática: um estudo sobre a aplicação piloto com ênfase no bloco de grandezas e medidas*. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012.

NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (NBPTS). *Guide to National Board Certification*. [S. l], 2016. Disponível em: <www.boardcertifiedteachers.org>. Acesso em: 2 jan. 2017.

NOBRE, E. M. P. *A avaliação do desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação*. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, S. M. C. *Avaliação formativa como regulação da aprendizagem: desafios para a práxis no ensino médio da rede pública estadual de Fortaleza: uma análise fenomenológica*. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PERRENOUD, P. *Avaliação entre duas lógicas: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PORTUGAL. *Decreto-Lei nº 139-A, de 28 de abril de 1990*. Lisboa, 1990. Disponível em: <<https://files.dre.pt/1s/1990/04/09801/00020019.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PORTUGAL. *Decreto Regulamentar n. 2, de 10 de janeiro de 2008*. Lisboa, 2008. Disponível em: <http://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2008_dr_2_10_01.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

REZENDE, A. G. M. *Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados na aprendizagem dos alunos*. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

RIBEIRO, A. P. M. *A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças*. 2011. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RODRIGUES, S. S. Políticas de avaliação docente: tendências e estratégias. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 749-768, out./dez. 2012.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 108-126, 2005.

SANTOS, A. A. Avaliação de professores em Portugal. In: RUIVO, J.; TRIGUEIROS, A. (Coord.). *Avaliação do desempenho de professores*. Lisboa: RVJ, 2009. p. 13-24.

SANTOS, C. A. et al. Avaliação de desempenho docente nas redes estaduais de educação básica no Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. *Anais...* Zaragoza: Anpae, 2012. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_GT2.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. (Org.). *O polo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal, 2010. p. 32-53.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERAS, E. M. F. *Análise da avaliação do desempenho docente e sua contribuição na prática dos professores como alternativa na melhoria da aprendizagem dos alunos*. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

WISE, A. E. et al. *Teacher evaluation: a study of effective practices*. Santa Monica: Rand, 1984.

WISE, A. E.; GENDLER, T. Governance issues in the evaluation of elementary and secondary schoolteachers. In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage, 1990. p. 374-389.

ZATTI, A. M. *Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração*. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

Recebido em 20 de janeiro de 2021.

Aprovado em 18 de novembro de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco

Adair Aguiar Neitzel^{I, II}

Cleide Jussara Muller Pareja^{III, IV}

Amanda Demétrio dos Santos^{V, VI}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4822>

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir como ocorre a mediação do literário no curso de Letras de uma universidade do sul do Brasil da rede da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) e o impacto dessa mediação na formação do(a) futuro(a) docente. É uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória. O instrumento de coleta utilizado consistiu em entrevista por meio de grupo focal com oito acadêmicos do curso de Letras, na disciplina de Estudos Literários. A professora de Literatura não foi entrevistada, mas é considerada sujeito de pesquisa porque, mediante os depoimentos dos acadêmicos, identificamos as percepções sobre a atuação dela em sala de aula, suas escolhas metodológicas e teóricas. A análise dos dados ocorreu de acordo com a análise de conteúdo segundo Franco (2008). O estudo fundamentou-se em Barthes (2015, 1992), Duarte Júnior. (2010, 2012), Mirian Martins (2005, 2014), Neitzel *et al.* (2017), Todorov (2020), entre outros. Os resultados indicam que: a mediação da leitura do literário ocorreu a partir da concepção da professora de que mediar implica uma postura de valorização do outro; a mediação deu-se por meio de objetos e espaços propositores – livros, pinturas, músicas, cartões-postais, trechos de filmes, entre outros –, os quais a professora explorou para oportunizar aos(as) acadêmicos(as) a apreciação do texto literário como objeto estético e artístico; os espaços propositores, como corredores, escadas, bibliotecas, espaços ao ar livre e a própria sala de aula, foram experimentados

^I Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Itajaí, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <neitzel@univali.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-0096-5892>>.

^{II} Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^{III} Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Itajaí, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <cleidepareja@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-5576-2980>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

^V Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Itajaí, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <amandademetriods@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-6576-2116>>.

^{VI} Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

para ampliar as percepções dos(as) acadêmicos(as) sobre a obra e por ela serem afetados(as). As experiências reverberaram e há indícios de que contribuíram para a educação estética dos(as) futuros(as) docentes.

Palavras-chave: ensino superior; formação de professores; mediação em leitura.

Abstract

The future Language and Literature teacher's initial training: focusing on reading mediation

This paper aims to discuss how literary mediation occurs in a Language and Literature course at a university in the Southern of Brazil, which is part of Santa Catarina's Association of Educational Foundations (Acafe) and its impact on the education of future teachers. This is an exploratory qualitative research. Data was collected through an interview with an eight-student focus group taking the Literary Studies subject. Though not an interviewee, the literature teacher was considered a research participant because, through the academics' testimonies, student's perceptions were identified about her performance in the classroom, and her methodological and theoretical choices. The data analysis followed the content analysis based on Franco (2008). The study was drawn from Barthes (2015, 1992), Duarte Júnior. (2010, 2012), Martins (2005, 2014), Neitzel et al. (2017), Todorov (2020), among others. Results indicate: the mediation of the literary reading occurred from the professor's conception that to mediate implies an attitude of valuing the other; mediation took place by the proposition of objects and spaces - books, paintings, music, postcards, excerpts from films, among others -, which the professor explored to give the students the opportunity to appreciate the literary text as an aesthetic and artistic object; the proposition spaces, such as corridors, stairs, libraries, outdoor spaces and the classroom, were experimented to broaden the students' perceptions of the book and to be affected by it. The experiences rippled and there are indications that they contributed to the aesthetic education of the future teachers.

Keywords: higher education; reading mediation; teacher education.

Resumen

La formación inicial del (la) futuro(a) profesor(a) de Letras: la mediación de lectura en foco

El objetivo de este artículo es discutir cómo ocurre la mediación de lo literario en la carrera de Letras de una Universidad del sur de Brasil de la red Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) y su impacto en la formación de la futuro(a) docente. Es una investigación cualitativa de

naturaleza exploratoria. El instrumento de recolección de datos consistió en una entrevista a través de un grupo focal de ocho estudiantes del grado de Letras, en la asignatura de Estudios Literarios. La profesora de literatura no fue entrevistada, pero se la considera sujeto de investigación porque, a través de los testimonios de los estudiantes universitarios, identificamos sus percepciones sobre su desempeño en el aula, sus elecciones metodológicas y teóricas. El análisis de los datos fue de acuerdo con el contenido, según Franco (2008). El estudio se fundamentó en Barthes (2015, 1992), Duarte Júnior (2010, 2012), Martins (2005, 2014), Neitzel et al. (2017), Todorov (2020), entre otros. Los resultados indican que: la mediación de la lectura de lo literario ocurrió a partir de la concepción de la profesora de que mediar implica una postura de valoración del otro; la mediación se dio por medio de objetos y espacios propulsores –libros, pinturas, música, tarjetas postales, extractos de películas, y otros –, que la docente exploró con el fin de posibilitar a los(as) estudiantes universitarios(as) la apreciación del texto literario como objeto estético y artístico; los espacios propulsores, como pasillos, escaleras, bibliotecas, espacios al aire libre y el propio aula en sí, fueron experimentados a fin de ampliar las percepciones de los estudiantes del grado sobre la obra y analizar cómo ella les afectó. Las experiencias repercutieron y hay indicios de que contribuyeron a la educación estética de los(las) futuros(as) docentes.

Palabras clave: educación superior; formación de profesores(as); mediación de lectura.

Introdução

Pesquisas na área da educação vêm assinalando que questões relacionadas à formação de leitores(as) na educação básica têm sua matriz na formação do(a) licenciado(a) em Letras, que nem sempre se porta como leitor(a) em sala de aula e não escolariza adequadamente o texto literário, como aponta Soares (2001). Lajolo (2009), Perrotti (1986), Zilbermann (2009), Yunes (1999), Silva (2009), Rösing (2009), entre outros, trazem à baila discussões que nortearam a formação do(a) profissional de Letras, pontuando a necessidade de explorar-se, no ensino da Literatura, sua função estética, de ampliar o cânone literário e de desenvolver mediações de leitura adequadas.

Pesquisas como as de Vetter (2017), Weiss (2016), Bridon (2013), Domingues (2017) apontam que, ainda no século 21, há um descompasso entre a formação do(a) futuro(a) professor(a) de Língua Portuguesa e Literatura e a formação leitora na educação básica, pois as mediações de leitura do literário em sala de aula nem sempre dão espaço para a leitura e, muitas vezes, confundem-se com o estudo da historiografia literária ou de seu resumo. As pesquisadoras tencionam sobre o processo de mediação do literário e sinalizam que as atitudes adequadas do(a) professor(a) no manejo com o texto literário são aquelas que aproximam o(a) leitor(a) do livro, que provocam nele(a) desejo pela leitura, que abrem as possibilidades de interlocução com o texto, que possibilitam a fruição.

Macedo (2019) apresenta um bom exemplo de como o(a) professor(a) em sala de aula pode dinamizar a leitura e causar em seus(suas) estudantes o desejo pela literatura: um(a) docente leitor(a) que inova nas metodologias de abordagem do texto, que coloca a leitura como prática diária e central de suas aulas, a literatura como uma prática social. O estudo aponta que o domínio conceitual do(a) professor(a) sobre a função da literatura é o motor das inovações que se podem propor, assim como sua compreensão sobre o protagonismo do(a) estudante na aprendizagem e sua formação leitora.

Formiga, Inácio e Barbosa (2015) discutem sobre o modelo de ensino de Literatura vigente na educação superior que, em grande parte, focalizou seus estudos em uma visão historiográfica da literatura. Agazzi (2014) corrobora essa ideia ao afirmar que é necessário “[...] transformar as práticas pedagógicas adotadas no ensino superior, a partir da ruptura com a concepção de um ensino de Literatura sustentado pelos modelos de historiografia literária positivista, pelos eventos literários exteriores à obra [...]” (Agazzi, 2014, p. 456). O que é ensinado aos(às) futuros(as) docentes na universidade irá refletir em sua postura diante do texto literário, nas práticas pedagógicas em sala de aula. Por essa razão, se o(a) acadêmico(a) – futuro(a) professor(a) – vive a experiência do literário por meio de mediações adequadas, ele(a) é ensinado(a) a ser um(a) mediador(a) emancipador(a) e poderá contribuir para a formação de leitores(as) da educação básica.

Os estudos de Rocateli *et al.* (2020) indicam a complexidade que envolve a docência no ensino superior e como a formação universitária influencia a prática dos(as) futuros(as) profissionais, como “[...] o docente universitário se torna referência para a ação docente dos professores da educação básica nos cursos de ensino fundamental e médio, no caso das licenciaturas [...]” (Rocateli *et al.*, 2020, p. 754). As pesquisadoras apontam que essa complexidade exige mudanças de pensamento, principalmente nas relações entre professor(a) e aluno(a).

Caregnato *et al.* (2020), ao investigarem os temas emergentes na América Latina, com ênfase nas realidades nacionais da Argentina, do México e do Brasil, afirmam que, no Brasil, apesar dos avanços, é imprescindível investir mais na organização de programas de ensino e currículos de formação, de modo a enfatizar a necessidade de liberdade acadêmica e de autonomia universitária na organização dos currículos. Os autores, ao sinalizarem as políticas de acesso das universidades brasileiras, apontam a necessidade de conhecer-se melhor como os(as) estudantes escolhem seus cursos, como ocorre a socialização acadêmica e como são tecidas as relações pedagógicas e as condições de permanência e êxito final.

Entendemos que a sala de aula é um espaço também de convivência e, nela, a socialização acadêmica pode ser ampliada se a postura do(a) professor(a) formador(a) for aberta ao diálogo, não autoritária, pois a integração dos(as) acadêmicos(as) implica sua permanência no curso e seu êxito final. Além disso, as experiências em sala de aula, os relacionamentos vividos na formação inicial, como apontam Rocateli *et al.* (2020), impactam a atuação do(a) profissional em educação.

Corrêa (2015) fez um levantamento bibliográfico sobre pesquisas que envolvessem professores(as) formadores(as) em Letras/Inglês no Brasil entre 1987 e 2012, a partir da base de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Seu estudo revela a carência de pesquisas sobre a temática da formação inicial nessa área. A investigação que desenvolvemos diz respeito aos(as) formadores(as) de Letras/Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e se aplica às metodologias empregadas no ensino das disciplinas de Estudos Literários nos quatro primeiros períodos do curso de Letras, com foco nas mediações literárias propostas pela formadora, segundo as percepções dos(as) acadêmicos(as) do curso. Destinamos um olhar atento para os(as) formadores(as) dos(as) licenciandos(as), pois sua postura diante do texto literário gera impactos significativos nas escolhas que eles(as) fazem quando atuam em sala de aula.

Caminho metodológico

Este estudo teve como problema de pesquisa: Como uma professora formadora medeia a leitura do literário no curso de Letras? Os sujeitos de pesquisa foram uma professora de Estudos Literários e oito acadêmicos (nomeados aqui de Sujeito 1, Sujeito 2 e assim sucessivamente) do quarto período do curso de Letras na disciplina de Estudos Literários de uma universidade do sul do País da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe); no entanto, a entrevista por meio de grupo focal foi efetuada apenas com os acadêmicos. Esclarecemos que essa professora atuou nos quatro primeiros períodos do curso e que, ao todo, eram nove acadêmicos(as), todavia, um não aceitou fazer parte da investigação. A professora de Literatura não foi entrevistada, mas é considerada sujeito de pesquisa porque, por meio dos depoimentos dos acadêmicos, identificamos suas percepções sobre a atuação da professora em sala de aula, suas escolhas metodológicas e teóricas.

A coleta de dados ocorreu no final do quarto período do curso, e o instrumento de coleta consistiu na aplicação de entrevista por meio de grupo focal com os(as) acadêmicos(as). Os depoimentos foram analisados com base na transcrição feita da filmagem do grupo focal, que, de acordo com Bauer e Gaskell (2007), tem como objetivo construir um espaço a possibilitar a inter-relação e o compartilhamento de ideias entre os participantes. Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo segundo Franco (2008). Para a autora, a análise de conteúdo “[...] permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (Franco, 2008, p. 20), uma vez que é uma abordagem que se centra na mensagem verbal, gestual, fotográfica, entre outras, diretamente percebida ou não.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, que, segundo Minayo (2001, p. 22), “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Assim sendo, esse modo de pesquisar não se preocupa

com algo que pode ser quantificado, mas, sim, com os fenômenos, os processos e as relações que ocorrem. É também uma pesquisa exploratória por ser “[...] aquela realizada em áreas (de conhecimento) ou focada em problemas a respeito dos quais há escasso ou nenhum conhecimento acumulado e sistematizado” (Univali, 2011, p. 32). Esperamos com esta investigação contribuir e aprofundar os estudos acerca da formação inicial dos(as) licenciandos(as) de Letras e dos(as) formadores(as) e a respeito da mediação do literário no ensino superior.

Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição executora, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae) 97666818.0.0000.0120, Parecer nº 2.945.358, e os sujeitos participantes assinaram o Termo de Consentimento. Asseguramos que a pesquisa foi conduzida de maneira ética, respeitando todas as salvaguardas éticas necessárias e os requisitos da Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e suas complementares.

O ensino da Literatura em cursos de licenciatura

[...] quem mói no asp’ro, não fantasêia.
[Guimarães] Rosa (2015, p. 21).

Um dos grandes desafios de cursos de formação inicial de professores(as) na área de Letras é o de promover o acesso ao livro de literatura por meio de práticas de leitura que salvaguardem a sua função estética, como afirma Todorov (2020). A epígrafe, extraída de *Grande Sertão: Veredas*, convida-nos a pensar sobre a concepção de literatura, assim como nas suas funções, questões que sustentam as escolhas que o(a) docente faz em sala de aula.

Tendo em vista os pressupostos teóricos discutidos por Barthes (2015), Eco (1986) e Calvino (1990), entendemos que a literatura, seja na educação básica ou no ensino superior, tem uma função estética e artística que necessita ser respeitada. O livro é um objeto artístico e estético, e a leitura do literário precisa ser um movimento que ensina o(a) leitor(a) a jogar com o texto, que evoca o(a) leitor(a) a fazer perguntas ao texto, a dialogar com ele, entrar em suas fugas, tergiversá-lo, estabelecer uma relação de fruição com ele. Esse jogo que se institui entre leitor(a) e obra causa deslocamentos no(a) leitor(a) e possibilita a fruição.

Segundo Barthes (2015), ler por fruição desestabiliza as bases seguras do(a) leitor(a) e o(a) coloca em estado de perda, um movimento em que ele(a) é provocado(a) a ler para além do que está posto no texto, a perceber as suas dobras. Nesse movimento, o(a) leitor(a) é provocado(a) a posicionar-se, a buscar a sua própria visão de mundo, função do texto literário, como bem lembra Coutinho (2005). A leitura por fruição, nesse sentido, não pode ser confundida com a leitura de prazer, pois esta não causa rupturas no(a) leitor(a), é uma leitura confortável, que o(a) contenta.

Com Guimarães Rosa (2015), aprendemos que a arte é uma necessidade para desembotarmos nossos sentidos, para nos deslocarmos da rotina

do dia a dia. Quando nos robotizamos, passamos a moer no áspero, pois não criamos espaço para a fantasia, para aquilo que não faz parte da vida prática. A arte é uma potente via de criação, de produção de sentidos, de experiência, quando explorada pelas vias estéticas. Sendo arte, a literatura educa esteticamente quando ela se dá no *fazer uma experiência*, quando a leitura gera um acontecimento individual, único, conceito desenvolvido por Heidegger (2003) e Larrosa (2016).

Para Heidegger (2003), a experiência é algo que nos atravessa, atropela-nos, acontece-nos e, por isso, ela não se transmite, mas se faz. *Fazer uma experiência* é deixar-se tocar, é “[...] atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro [...]” (Heidegger, 2003, p. 121), e, por meio dela, modificamo-nos, transformamo-nos. A experiência é o próprio caminho percorrido; não é algo que está fora de nós, nos instrumentos e nos números, e, por isso, não é possível ter uma experiência, mas fazê-la.

Larrosa (2016, p. 18), a partir desse conceito formado por Heidegger, afirma:

É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (Larrosa, 2016, p. 28).

Para o filósofo, a experiência é, portanto, algo individual, singular, mesmo que seja vivida em grupo, e, assim, as pessoas podem viver o mesmo acontecimento; todavia, fazem experiências divergentes. O acontecimento, nessa perspectiva, é algo que encarna no sujeito da experiência de forma a reverberar em sua vida.

Duarte Júnior (2010) aponta que a educação estética é um movimento de estesia do sujeito que é o contrário de anestesia, um movimento de percepção do mundo por meio dos sentidos que amplia os nossos saberes acerca do mundo vivido. Esses sentidos podem ser provocados de diversas formas, mas aqui discutiremos pelo viés das artes, especificamente pela literatura.

Schiller (2002) conceitua a educação estética como um estado de desenvolvimento em que o homem joga com a obra de arte. Pela apreciação e pela reflexão, mobilizamos a razão e a sensibilidade, o sensível e o inteligível, sem apartamentos, de forma integrada e una. Esse movimento oportuniza o desenvolvimento do impulso lúdico, mobilizado pelo jogo que o leitor opera com a obra, embate que promove a fruição. Ao desenvolvermos o impulso lúdico, mobilizamos nossa autonomia intelectual. Esse conceito de educação estética é importante quando tratamos da arte, porque, se o texto literário não tiver sua função estética explorada, se ele for tratado como um texto informativo, por exemplo, cuja mensagem a ser interpretada é o foco, sua leitura pode não educar esteticamente, o leitor pode não *fazer uma experiência*.

A educação estética é um movimento de unificabilidade, de percepção do mundo, por meio dos sentidos e do inteligível, que amplia os saberes acerca do mundo vivido. Esses sentidos podem ser provocados de diversas

formas, mas aqui discutimos pelo viés das artes, especificamente pela literatura. Desse modo, se a função estética da literatura for explorada também nos cursos de formação inicial de professores(as), pelos(as) formadores(as), se a teoria literária ombrear a leitura do literário, não sendo esta o pretexto daquela, os(as) futuros(as) docentes de Língua e Literatura irão *fazer uma experiência* e educar-se esteticamente. Além disso, eles(as) entenderão, na prática, como mediar o texto literário respeitando, explorando e potencializando sua função artística e estética, e suas escolhas em sala de aula não se distanciarão dessa compreensão. Para a mediação de leitura adequada acontecer, são necessários intercessores(as) que promovam um estado de provocação, de afetamento, de oportunidades aos(às) envolvidos(as). Quando o(a) professor(a) formador(a) possibilita o encontro sensível com a obra literária, quando oportuniza o jogo entre leitor(a) e obra, o(a) licenciando(a) vai processando, internalizando, experienciando formas adequadas de mediar o texto em sala de aula.

Essa compreensão se distancia de imposições com valores utilitaristas ou intelectualistas, que respaldam um pensamento cartesiano em virtude da deificação da razão, e se aproxima de “[...] uma relação sensível com as obras de ontem e hoje, uma reflexão sobre o que é vivido e uma apropriação do conhecimento de várias disciplinas relacionadas a essas obras” (Petit, 2020, p. 28). Aparta-se de concepções de formação docente fundamentadas em visões metodologizantes ou aplicacionistas (Tardif, 2002). É uma concepção que celebra o dinamismo, o corpo, a vitalidade, o afeto, os sentidos, o estético, como sinaliza Duarte Júnior (2010). Para Petit (2020, p. 28), “o que está em jogo nessas iniciativas é o fato de se levar em consideração a criança, o sujeito, em suas dimensões sensíveis, psíquicas, físicas e não apenas intelectuais”. Por isso, problematizamos, neste artigo, o conceito de mediação de leitura, tendo em vista que a concepção de literatura adotada pelo(a) docente irá direcionar suas escolhas e, por meio delas, ele(a) poderá promover o *fazer uma experiência* pela leitura do literário – um movimento de mediação que poderá educar esteticamente.

No que diz respeito ao conceito de mediação, partimos da ideia de que “mediar é estar entre muitos” (Martins, M., 2014, p. 228), e, portanto, as aulas de Literatura precisam ser encontros de diálogo sobre o texto, sem se priorizarem chaves de leitura. Segundo Neitzel *et al.* (2017, p. 330-331), “mediar é suspender a narrativa”, “é calar”, “é permitir a digressão, a reversibilidade”, “é provocar o outro a construir proposições, a colocar pontos de interrogação”, “é propor experiências estéticas em porções”. Esses são gestos esperados do(a) professor(a) formador(a) que entende a literatura como um direito, uma possibilidade de ajudar as pessoas a “[...] construir-se, a descobrir-se, a tornarem-se um pouco autoras de suas próprias histórias, mesmo em contextos sociais bastante restritivos” (Petit, 2020, p. 24).

Se “mediar é suspender a narrativa” (Neitzel *et al.*, 2017, p. 330-331), o fio condutor do diálogo iniciado pelo(a) professor(a) formador(a) precisa abrir caminhos para que outros fios sejam entrelaçados. Não se trata do movimento de perguntas feitas pelo(a) docente e de respostas dadas

pelos(as) mediados(as). A preocupação é oferecer aos(às) envolvidos(as) várias entradas ao texto literário. Como nos falam Martins e Demarchi (2016, p. 6), “[...] divertindo-se no compartilhar, impulsionando poéticas, sensibilidade e intelecto agitando-se, abrindo mapas, dobrando mapas, multiplicando mapas, em meio à diversidade ampliando fronteiras e paisagens outras”. O(a) professor(a) formador(a) é o(a) mediador(a) que entrelaça o primeiro fio, mas é com a partilha de outros(as) que o tecido de impressões e ideias vai sendo ampliado e ramificado.

A mediação pode instaurar um espaço de abertura ou de limitação do texto literário, pois, dependendo da postura do(a) mediador(a), o texto pode perder seu encantamento, sua potência estética. Se o(a) professor(a) formador(a) entender que “mediar é calar” (Neitzel *et al.*, 2017, p. 330), os(as) participantes são convidados(as) a trilharem seus próprios caminhos de interpretação e a negociarem impressões com os seus pares. O texto literário propõe jogos de linguagem, e o(a) professor(a) formador(a) abre possibilidades, dá vasão ao(à) leitor(a) para jogar com o texto. Assim, os deslocamentos de leitura acontecem, produzindo uma visão ampliada do objeto em questão.

Entretanto, essa relação com o objeto estético, para ser provocativa, para ser inventiva, precisa “permitir a digressão, a reversibilidade” (Neitzel *et al.*, 2017, p. 330). Nesse sentido, a boa mediação é aquela que possibilita que o(a) leitor(a) faça o percurso de ir e vir ao texto sem um caminho linear, sem impor a sua visão sobre o texto, deixando a responsabilidade ao(à) leitor(a) de desvelar os sentidos camuflados pela linguagem literária. O que o(a) professor(a) formador(a) necessita fazer é convidar ao jogo, criar tensões, provocar a reflexão. Nessa perspectiva, Martins e Demarchi (2016, p. 5) afirmam que “[...] a arte é campo propício a propostas inventivas que requerem abertura, despojamento e percepção ativa para entrar em jogos irrepetíveis”. O(a) professor(a) formador(a) que oportuniza a reversibilidade auxilia os(as) leitores(as) a retomarem suas hipóteses, confrontarem-se, seguirem adiante. Se, no meio do caminho, houver a necessidade de retornar, assim será.

Um(a) professor(a) formador(a) que entende que o texto literário é composto de bifurcações diversas, porque ele(a) se vale da linguagem poética – a qual exige interações errantes para que o sentido seja construído –, propõe uma mediação na qual o(a) leitor(a) poderá fazer inferências, construir saídas e entradas, ir em busca de sentidos vários. Essa compreensão se respalda no conceito de que “[...] mediar é provocar o outro a construir proposições, a colocar pontos de interrogação” (Neitzel *et al.*, 2017, p. 330), a produzir deslocamentos.

Para Neitzel *et al.* (2017), a mediação do literário necessita ser percebida como uma experiência estética, um momento de nutrição estética, que, segundo Martins, M. (2005), é potencializada pela mediação cultural, a qual é entendida como um

[...] encontro, meio, estratégia, método para ensinar determinado conteúdo, ou, ainda, momento de refinamento cultural, percepção, que provoca trocas, nutrição e experiência estética, conhecimento para a apreciação ou processo de criação (Martins, M., 2005, p. 43).

Para que esse movimento seja criado e oportunizado aos(as) envolvidos(as), há de proporem-se “experiências estéticas em porções” (Neitzel *et al.*, 2017, p. 331), a passos miúdos, para enlaçar o(a) leitor(a). Martins e Picosque (2012, p. 36) afirmam que:

[...] é preciso oferecer a nutrição apresentando o objeto cultural sem pressa, desacelerando o tempo para que o corpo possa vaguear e coletar impressões, sensações, se deixando invadir pela estesia, pelo saber sensível.

Análise de dados: experiência com a leitura do literário no ensino superior

Até aquela ocasião, eu nunca tinha ouvido dizer de se parar apreciando, por prazer de enfeite, a vida mera deles pássaros, em seu começar e descomeçar dos voos e pouso. Aquilo era para se pegar a espingarda e caçar. Mas o Reinaldo gostava: ‘É formoso próprio...’ – ele me ensinou.
[Guimarães] Rosa (2015, p. 126).

Em *Grande sertão: veredas*, a personagem Riobaldo é afetada por Reinaldo (mais conhecido por Diadorim), que o ensina a ressignificar seu modo de ver a vida, de forma sensível. Reinaldo atua como um mediador na vida de Riobaldo, pois o provoca a entrever, a olhar de outro modo para o mundo, o que talvez, sozinho, Riobaldo não conseguisse. Esse movimento de deslocar o olhar automatizado, anestesiado, para um olhar estético é tarefa do(a) professor(a) formador(a), que, por meio de suas escolhas, pode promover a educação estética dos(as) envolvidos(as).

Mediar o texto literário em cursos de licenciatura, em especial no curso de Letras, exige principalmente oportunizar momentos em que os(as) acadêmicos(as) possam apreciá-lo como objeto artístico e estético e *fazer uma experiência*, como sinaliza o Sujeito 4: “E a gente não se prende... O fato de a gente não se prender às escolas literárias, de fazer todo aquele início, meio e fim, de todas elas... A gente vai aprendendo na experiência”. Para além de estudar as escolas literárias, o contato íntimo e coletivo com o texto é fundamental para que a leitura encarne e os(as) acadêmicos(as) reverberem esse encantamento em seu fazer no cotidiano. Para Nhoque (2020), ao sentir o texto literário, fruí-lo, ele passa a encarnar no(a) leitor(a) e o(a) leitor(a) encarnar-se nele, atravessando suas fugas. Fazer uma experiência com a leitura do literário trata-se:

[...] de um leitor que, por tê-la encarnado, transborda a leitura do literário, a repercute em saberes, modos de ser e de ver a vida e se relacionar com o outro, assim amplia suas vivências e posteriores experiências. (Nhoque, 2020, p. 183).

Um(a) professor(a) formador(a) que instiga, provoca, cria pontes entre o objeto de estudo e os(as) leitores(as) é um(a) mediador(a) que amplia as possibilidades da leitura encarnada, abrindo espaços para os(as)

acadêmicos(as) se exporem ao texto, produzirem pensamentos, argumentos, em um ambiente propício para o debate, como relata o Sujeito 3:

[...] a professora sempre nos motivou, né, desde a... Desde a leitura da Clarice Lispector a todas as obras, a mais do que analisar, mas refletir sobre aquilo que a gente tá lendo. E criar os nossos próprios argumentos. Eu vejo que a gente sempre teve uma liberdade muito grande pra discutir aquilo que a gente pensa e saber argumentar aquilo sobre que a gente pensa sobre a obra.

Esse sentimento de liberdade comentado pelo Sujeito 3 indica que a professora formadora adota uma postura de valorização do outro, de escuta e de diálogo. Os(as) acadêmicos(as) aprendem a não se conformar com o raso, mas a ruminar o texto, refletir sobre ele e criar seus próprios argumentos e interpretações. O(a) leitor(a) do literário, nessa dinâmica, “[...] busca uma leitura provocativa, desafiadora, na qual possa penetrar, atravessar, desvelar... fruir. E encharcado, transbordante, encarnado dessa leitura relaciona-se com a vida, com o outro” (Nhoque, 2020, p. 182).

Entrar em contato com o texto de diversas formas, por diferentes vias, senti-lo, apreciá-lo na leitura individual, mas também discuti-lo no grupo, são movimentos que oportunizam *o fazer uma experiência* quando o sujeito se afeta pelo texto. Segundo Nhoque (2020, p. 184), uma experiência a partir da leitura do literário

[...] ocorre quando o leitor valoriza a sensibilidade intelectual no ato de ler, como também percebe a leitura como possibilidade de contato com toda a sensibilidade que transborda nas relações sociais.

O leitor atravessa a obra e a obra o atravessa, estabelecendo uma relação de afetamento, como relata o Sujeito 2:

Eu acredito que quando a professora trabalha essa mediação da leitura do literário e a gente, é... nessa relação que a gente tem com a obra de maneira silenciosa, de maneira de leitura em grupo, de maneira de... na discussão, de certa forma, essa experiência atravessa a gente, isso acontece dentro da gente. Então acho que por causa disso a gente leva para a vida, leva isso adiante.

Quando o(a) professor(a) formador(a) sugere a leitura da obra literária pelo sensível e pelo inteligível, entrelaçados, envolvendo o(a) leitor(a) no jogo que a obra propõe, explorando o plural do qual é feita a obra, o impulso lúdico pode ser desenvolvido e o texto reverberar, ecoando no(a) leitor(a). Barthes (1992) intitula esse tipo de texto aberto às interferências do(a) leitor(a) de *escrevível*, que venha impelir, na pluralidade dos acessos, a abertura da pluralidade das linguagens.

É... Isso mexe muito comigo... às vezes, eu vou para casa e fico pensando, e eu vou e estudo à parte, assim. Por mais que eu sou meio tímida e não demonstre muito, mexe dentro de mim. Mexe com o meu conceito sobre várias coisas, mexe com meu conceito de vida, sobre várias questões. Então... Para mim, é bem forte. São experiências bem fortes. (Sujeito 4).

Um texto que reverberou no(a) leitor(a), que mexeu com seu conceito de vida, certamente irá repercutir na sua identidade docente, processo que:

[...] se fundamenta na reflexividade dos professores em formação acerca de seu percurso formativo realizado num processo caracterizado pela autoria e pela agentividade, pela autonomia e pela criticidade. (Pietri; Rodrigues; Sanchez, 2019, p. 4).

Uma das potencialidades de uma obra aberta é não apenas mudar a visão das pessoas, mas causar estranhamento, mexer e remexer com os sentidos provocando o(a) leitor(a) a criar sua própria visão. Podemos perceber pelo relato do Sujeito 4 que a leitura do literário o provocou a esses movimentos, que a sala de aula, o contexto em que desenvolve sua formação profissional, foi o espaço para a reflexão. Entendemos que, quando a leitura do literário é mediada de forma a afetar o(a) leitor(a), ela educa esteticamente, e essa educação promove a autonomia intelectual. Essas práticas literárias vividas pelos(as) acadêmicos(as) irão repercutir na formação deles(as) como futuros(as) professores(as) em sala de aula, conforme afirma o Sujeito 3:

De certa forma a gente, é... a gente dá a aula daquilo que a gente aprendeu na aula. Então, eu vejo diferença assim, na hora de a gente replicar isso, porque eu vou replicar para o meu aluno, eu sei aquilo o que eu aprendi. Então, a forma como eu aprendi literatura provavelmente vai ser a forma como eu vou replicar para o meu aluno aprender literatura.

Evidenciamos, com esta pesquisa, que a dinamicidade da professora formadora em explorar os espaços e os objetos propositores disponíveis também contribui para *o fazer uma experiência*. Os espaços podem ser grandes auxiliares na aproximação do(a) leitor(a) com a obra, porque, por meio deles, pode-se criar uma ambiência de leitura para o atravessamento da obra, para a interlocução com o texto. Segundo Elaine Martins (2018), em seu estudo sobre os espaços propositores das bibliotecas, estes são fundamentais para boas práticas de mediação cultural. A autora ressalta que:

[...] esses espaços contribuem para que o sujeito construa imagens e sentidos ao passo que é sujeito da experiência, que vive os espaços, que convoca valores da intimidade, que se coloca em movimentos carregados de hesitação. (Martins, E., 2018, p. 65).

Para os(as) acadêmicos(as) do curso de Letras, a exploração de espaços propositores na universidade foi importante na relação que construíram com os textos literários. O Sujeito 1 comenta sobre as leituras feitas em diversos espaços e como elas o provocaram à leitura:

[...] a gente já teve que fazer leitura dramática, meio que gritando, num corredor cheio de sala de aula... Do pessoal dos outros cursos saírem da sala no fim da aula olhando pra gente com cara muito feia, assim. Ou de trancar a escada do segundo andar, do C4, lendo um trecho da Odisseia encarando quem passava. Foram algumas experiências [...].

Os espaços propositores não precisam ser esteticamente construídos para realizar a leitura do literário, podem ser espaços públicos de uso comum, mas que também provoquem os(as) leitores(as) a terem uma experiência com o texto, como cita o Sujeito 1. Corredores, escadas, espaços diversos possibilitam o trânsito de pessoas. Lidar com esse fluxo cria uma relação diferente com o texto. Além de espaços públicos, a sala de aula também pode ser explorada quando cadeiras e carteiras são trocadas de lugar, são movimentadas, afastadas, como relata o Sujeito 2: "Não é simplesmente mandar a gente subir na cadeira e ler o texto. Mas ela faz isso com um propósito que a gente percebe que é que a gente sinta o texto, que ele se encarne na gente".

Além dos espaços propositores, os objetos propositores são muito importantes para ativar a percepção dos(as) acadêmicos(as) para o texto literário. Destacamos que o livro é o objeto propositor principal em uma mediação de leitura, pois a formação de leitores(as) depende dele, sendo necessário que seja amplamente lido na sala de aula. Constatamos que as aulas não ficaram restritas à leitura de resumos sobre os livros, mas aconteceu o movimento de entrada e leitura no livro, como sinaliza o Sujeito 2:

Na mediação da professora, o que eu percebo é que ela vai muito pra encantar primeiro o aluno para o livro... Depois vir com essas perguntas. Então, ela primeiro quer que a gente entre na obra... da maneira melhor possível... E eu fico pensando: 'Poxa! se a gente tivesse tido essa mediação já no ensino médio, né?'

Para que o(a) acadêmico(a) tenha acesso ao livro de forma produtiva, o(a) professor(a) pode trazer outros objetos propositores, como obras de arte, músicas, trechos de filmes, cartões-postais, entre outras linguagens artísticas. Os objetos podem levar o(a) acadêmico(a) ao livro, criar uma ponte e aguçar o desejo desse encontro. Assim, o objeto propositor pode desencadear dois movimentos: para que o(a) acadêmico(a) se mobilize a ler e entrar no texto e, também, para que ele(a) seja provocado(a) a ampliar as suas relações intertextuais, sua visão do texto e sua visão de mundo. De acordo com o Sujeito 4: "Todas as obras que a gente trabalha, ela lança um desafio para relacionar... É... Ou com uma obra de arte, ou com uma música, ou um teatro... Ou com algo parecido. E trazer uma discussão relacionando".

O objeto propositor não precisa necessariamente ser um objeto, ele pode ser uma sequência de questionamentos que o(a) professor(a) faz para que os(as) estudantes reflitam sobre o texto e dialoguem. Neitzel, Pareja e Krames (2020, p. 60) apresentam-nos o conceito de mediador(a) como propositor(a): "[...] aquele que chama o leitor a reescrever a obra, a construir sentidos novos a cada leitura, incitando-o a encontrar aquilo que não esperava, operando um trabalho produtivo e inesgotável". Nesse sentido, o(a) leitor(a) afetado(a) pela leitura e pela mediação elabora perguntas ao texto, pois quer buscar aquilo que ainda não sabe, quer surpreender-se. Vários sentidos habitam no texto, mas é o(a) leitor(a) quem desvela esses e outros significados, quem constrói relações, quem comanda a leitura.

Para Neitzel, Pareja e Krames (2020, p. 60):

[...] cabe ao mediador ajudar o leitor a adentrar nessa floresta escura e espessa, [...], levando-o a perceber as ambiguidades do texto, seus meandros e suas significações e como toda travessia, nunca saímos dela como entramos.

Adentrar o texto literário, percorrer seus meandros, jogar com ele são movimentos oportunizados pelo(a) professor(a) formador(a) que proporcionam ao(à) leitor(a) coragem para enfrentar desafios, experienciar novas relações consigo e com seus pares. O Sujeito 4 ressalta essa função do(a) mediador(a), que é a de promover travessias:

Eu acho que tem o direcionamento dela, vem parte do professor, mas parte também a permissão de deixar o aluno participar, deixar o aluno se envolver, assim. E chamar cada vez mais a penetrar na obra, entrar na obra de uma forma mais intensa, não ficar no raso. Eu como acho que... é como o Sujeito 2 falou de instigar, provocar, fazer aqueles questionamentos em que provoquem, sabe? Tira da tua zona de conforto e te coloca a pensar, te coloca a ir um pouco mais além.

A travessia oportunizada pela mediação provocadora da professora formadora chama o(a) leitor(a) a penetrar na obra, desvelar seus sentidos, construir outros, fazer muitas perguntas ao texto, ampliando, assim, as “[...] possibilidades de [ele] entrar no texto, perceber a plurissignificação da obra literária, compartilhar suas descobertas, dialogar, criar intimidade com a obra, mas também abandoná-la” (Neitzel, Pareja e Krames, 2020, p. 53). É nesse movimento de entrada no texto que o jogo entre leitor(a) e obra se estabelece, jogo que desenvolve o impulso lúdico, o qual propicia a educação estética, segundo Schiller (2002). Um movimento que exige que o(a) leitor(a) rumine o texto porque ele é repleto de artimanhas, de jogos que precisam ser desvendados pelo(a) leitor(a). Por isso, o ato de ruminar perante o texto é fundamental para que novos caminhos sejam trilhados. Para que essa relação de jogo se estabeleça, como afirmam os Sujeitos 6 e 2, ao enfatizarem a necessidade de reler o texto para entrar em suas fugas, é preciso um envolvimento que não se dá só pelo prazer, mas pela fruição.

S6: Pra gente ler em casa o máximo de vezes que a gente conseguir. No mínimo uma vez, mas só que ler mais vezes. E foi mais ou menos o mote, o começo, do... dessas aulas que a gente teve com a professora, foi... pra tentar ensinar pra gente que reler, é... *fuçando* a obra outras vezes, é, a. . . Vou usar uma expressão que era... era... Como que era? A... a...

S2: Ah, ruminar.

As descobertas feitas nessa dinâmica de leitura individual e ruminativa, quando compartilhadas no coletivo, revelam a grande rede semântica pela qual o texto é composto, porque cada leitor(a) adentra uma fuga e traz ao grupo sua percepção. Quando a mediação acontece na interação entre os(as) envolvidos(as), em um jogo coletivo de forças na roda de leitura, oportuniza-se a percepção “[...] de que a coletividade fortalece a individualidade, exatamente, porque pode ampliar a visão que uma pessoa

tem do mundo, de sua intimidade, dos textos literários” (Agazzi, 2014, p. 448). Os dados são lançados na obra pelo(a) autor(a), mas cabe a cada leitor(a) desvelar suas forças. Esse desafio se inicia na leitura individual e continua produzindo sentidos quando se dá no coletivo, na partilha que auxilia o(a) leitor(a) a descortiná-los, descobrir suas entradas, brincar com os sentidos, jogar com o texto. O Sujeito 5 comenta sobre a importância de movimentos em grupo para pensar-se sobre o texto:

Eu acho que algo que todos nós concordamos é que, por exemplo, quando nossos professores mandam a gente ler um livro, nós podemos até ler um pouco, mas... Até que todos se juntem e discutam sobre o livro, parece que... Não tem tanta graça. Quando todo mundo se junta, e dá opiniões, e fala coisas que percebeu, que descobriu... Vira outra coisa. Com a gente isso aconteceu com o livro “Vermelho amargo”, que... Foi um marco, assim, eu acho [...].

Observamos, na narrativa do Sujeito 5, que a formação de professores(as) leitores(as) necessita ter a ênfase no objeto de estudo, no livro. Contudo, essa provocação não pode ser pretexto para o estudo da teoria literária ou da língua, pois ambas são forças da literatura, que estão entranhadas no texto literário e vão sendo observadas, analisadas, compreendidas na leitura e no afetamento do texto. Quando o(a) futuro(a) professor(a) de Letras se afeta pelo texto, ele(a) compreende sua força estética e passa a enxergá-lo pelo viés da apreciação e da reflexão, sem apartamentos, e pode descortinar maneiras de mediá-lo de forma sensível.

Todorov (2020) faz uma provocação a respeito da ênfase que deve ser dada ao ensino da Literatura nas escolas. O autor conclui que o ensino não pode recair sobre a disciplina em si, mas sobre o seu objeto de estudo, que é a leitura, o livro. A partir do relato dos sujeitos participantes desta investigação, constatamos que a ênfase dada pela professora formadora da disciplina de Estudos Literários do curso de Letras da universidade pesquisada se dá na obra, na leitura do literário, sem pretexto para o ensino da teoria. Identificamos que o ensino da teoria se dá entrelaçado na leitura das obras, pelas incursões feitas no texto, reunindo a teoria aprendida com a prática da leitura. Nesse movimento, abre-se espaço para que a experiência individual e coletiva ocorra, para que o(a) leitor(a) jogue com o texto e desenvolva, por meio da literatura, a educação estética.

O encantamento dos(as) acadêmicos(as) pela leitura do literário é o primeiro passo para a formação dos(as) futuros(as) professores(as) como leitores(as) encarnados(as). Isso pode ser potencializado com vistas à postura do(a) professor(a) formador(a) perante o texto, o modo como ele(a) fala sobre os livros que lê, como faz a mediação, como manuseia os livros. Formar leitores(as) exige que o texto reverbere em si, por isso, as aulas necessitam ser encontros sensíveis e reflexivos que objetivem uma educação emancipadora, no sentido trabalhado por Rancière (2005). O(a) mestre(a) emancipador(a) é aquele(a) que acompanha, orienta e possibilita momentos em que os(as) leitores(as) podem atuar com liberdade para escolherem seus caminhos. A leitura que afeta reverbera no(a) leitor(a), e um mediador(a) que é afetado(a) afeta o outro, abre-se um espaço de

trocas simultâneas, um cresce com o outro, é uma via de mão dupla. Desse modo, entendemos que a formação de professores(as) requer não apenas conhecimentos teóricos sobre a obra literária, mas a compreensão de como um(a) leitor(a) se torna encarnado(a) na experiência da leitura, de modo que a literatura se torne algo intrínseco à sua vida.

Por meio dos excertos dos(as) acadêmicos(as), inferimos que a imagem que eles(as) celebram da formadora é a de uma profissional que é leitora, que tem paixão pela obra, cujo domínio conceitual não distancia professor(a) e aluno(a), ao contrário, aproxima-os(as). Além disso, constatamos que as ações da professora formadora impactaram positivamente a forma desses(as) licenciandos(as) de conceberem a literatura, pois suas mediações proporcionaram aos(às) acadêmicos(as), futuros(as) professores(as), experiências estéticas com o texto literário.

Considerações finais

[...] vivendo se aprende; mas o que se aprende mais, é só a fazer outras maiores perguntas.

[Guimarães] Rosa (2015, p. 338).

Riobaldo, personagem da obra *Grande sertão: veredas*, convida-nos a pensar no movimento de aprender, ato que é tão intrínseco à vida, que pode ser potencializado quando produz outros questionamentos e não se encerra nas respostas. É um ato que pode ser incentivado por um(a) mediador(a), sendo ele(a) um(a) professor(a), um(a) familiar, um(a) amigo(a).

Nesta pesquisa, traçamos como objetivo discutir como ocorre a mediação do literário no curso de Letras de uma universidade do sul do Brasil da rede da Acafe e o impacto dessa mediação na formação do(a) futuro(a) professor(a). Para alcançar esse objetivo, analisamos as falas dos(as) acadêmicos(as) extraídas por meio de um grupo focal. Identificamos que a mediação no curso de Letras ocorreu a partir da concepção da professora formadora a respeito do que é mediar, conceito que implica uma postura de valorização do outro. Por meio de encontros com o texto literário, professora formadora e acadêmicos(as) cresceram juntos, pelos diálogos provocativos. O texto literário na universidade ganhou a companhia de muitos e a percepção de diferentes pessoas ampliou seu potencial estético.

Muitas experiências enriquecedoras de leitura foram vividas na universidade, e a mediação deu-se por meio da exploração de objetos e espaços propositores. Os objetos propositores utilizados durante os encontros foram livros, pinturas, músicas, cartões-postais, trechos de filmes, entre outros, os quais a professora formadora explorou para oportunizar aos(às) acadêmicos(as) a apreciação do texto literário como objeto estético e artístico. Já os espaços propositores, como corredores, escadas, bibliotecas, espaços ao ar livre e a própria sala de aula, visaram ampliar a percepção dos(as) acadêmicos(as) sobre a obra e por ela serem afetados(as). Observamos que as experiências com esses objetos e espaços propositores foram fundamentais para que os(as) acadêmicos(as) se

aproximassem do texto literário e compreendessem a função estética da literatura.

Dessa forma, concluímos que, por meio da mediação da professora formadora, os(as) acadêmicos(as) perceberam que o texto literário, para além de ser estudado a partir de seus aspectos formais e teóricos, necessita ser sentido e experienciado. Essas vivências foram incorporadas nos envolvidos e vão reverberar em suas práticas em sala de aula. A universidade possui grande responsabilidade na formação do(a) futuro(a) docente de Letras, na sua formação leitora, uma vez que, se os(as) acadêmicos(as) viverem o texto literário como experiência, eles(as) saberão lidar com a formação de leitores(as) na educação básica.

Esta pesquisa evidenciou que, quando o(a) professor(a) formador(a) explora de forma artística e estética o texto literário, ele(a) pode oportunizar aos(às) acadêmicos(as) *fazer uma experiência* por meio da literatura. Os cursos de formação inicial de professores(as) necessitam proporcionar aos(às) acadêmicos(as) experiências que os tornem leitores(as) encarnados(as), se ainda não o são, pois, assim, em seu fazer docente, a literatura ganhará espaço como objeto artístico e estético e será escolarizada de maneira adequada, agenciando leitores(as).

Referências

AGAZZI, G. L. Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível. *Remate de Males*, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 443-458, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635858/3567>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 2015. 80 p.

BARTHES, R. *S/Z: uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. 245 p.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 516 p.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

BRIDON, J. *Entre um texto e outro, o leitor em formação*. 2013. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2013.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 144 p.

CAREGNATO, C. E. et al. Educación superior y universidad en América Latina: perspectivas temáticas para debates e investigaciones. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 259, p. 670-690, set./dez. 2020.

CORRÊA, F. P. P. A formação inicial em Letras: cenário de pesquisas que consideram a perspectiva do professor formador. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 503-536, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/r8Bw9TnsbVM3TtLPwN G4zmJ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

COUTINHO, E. F. Palavras pegantes que vão rompendo rumo: a revolução da linguagem em Grande sertão: veredas. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 122-129, 2005.

DOMINGUES, C. *Entre o sensível e o inteligível: a formação do leitor literário, no ensino médio, é possível?*. 2017. 241 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DUARTE JÚNIOR, J. F. Entrevista [concedida a Carla Carvalho]. *Revista Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 12, n. 3, p. 362-367, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4039/2387>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010. 225 p.

ECO, U. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FORMIGA, G. M.; INÁCIO, F. A.; BARBOSA, S. F. P. Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos. *Revista Principia*, João Pessoa, n. 28, p. 169-177, dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/389/341>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

HEIDEGGER, M. *A caminho da linguagem*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 176 p. (Educação: experiência e sentido).

MACEDO, M. S. A. N. Letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: lendo Dom Quixote de la Mancha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 100, n. 254, p. 39-53, jan/abr. 2019.

MARTINS, E. C. S. *A potência cultural de quatro bibliotecas francesas: Bibliothèque de la Cité Internationale Universitaire de Paris (CIUP), Bibliothèque Sainte-Geneviève, Bibliothèque Publique d'Information Centre Pompidou (BPI) e Bibliothèque Nationale de France (BNF)*. 2018. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2018.

MARTINS, M. C. Entre [con]tatos, nuvens e chuviscos mediadores. In: MARTINS, M. C. (Org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014. p. 213-229. (Série Arte, Educação e Cultura).

MARTINS, M. C. *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2005. 1. v., n. 1.

MARTINS, M. C.; DEMARCHI, R. Mediação cultural: entres sujeitos/ corpos/experiências estéticas. *Revista Digital Art&*, São Paulo, v. 13, n. 17, p. 1-14, jul. 2016.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. 162 p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEITZEL, A. A. et al. Mediações culturais no museu. In: NEITZEL, A. A. et al. (Org.). *Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação*. Itajaí: Univali; Florianópolis: Dois Por Quatro, 2017. p. 325-345.

NEITZEL, A. A.; PAREJA, C. J. M.; KRAMES, I. P. Mediação e mediadores do texto literário: tessituras. In: URIARTE, M. Z.; NEITZEL, A. A.; KRAMES, I. P. (Org.). *Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas*. Curitiba: CRV, 2020. p. 45-67.

NHOQUE, J. R. A leitura do literário como experiência: um encontro. In: URIARTE, M. Z.; NEITZEL, A. de A.; KRAMES, I. P. (Org.). *Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas*. Curitiba: CRV, 2020. p. 167-196.

PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986. 160 p.

PETIT, M. A leitura como potência: cinco questões para Michèle Petit. [Entrevista concedida a] Tiago Ribeiro Santos e Karina Zendron da Cunha. In: NEITZEL, A. A.; CERVI, G. M.; MORAES, T. M. R. (Org.). *Mediações do literário*. Curitiba: CRV, 2020. p. 21-40.

PIETRI, É.; RODRIGUES, L. A. D.; SANCHEZ, H. S. A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-24, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/34PnHM45C5fv5qdgxvWRpZL/>>. Acesso em: 9 nov. 2021.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROATELI, A. et al. Trabalho pedagógico nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina: metodologias em questão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 101, n. 259, p. 752-770, set./dez. 2020.

ROSA, J. G. *Grande sertão: Veredas*. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 496 p.

RÖSING, T. M. K. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sincronizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 129-156.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

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

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 10. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (Univali). *Produção acadêmico-científica: a pesquisa e o ensaio*. Itajaí: [Universidade do Vale do Itajaí], 2011. 133 p. (Cadernos de ensino. Formação continuada. Ensino Superior; v. 7, n. 9).

VETTER, L. P. *Mediação de leitura do literário no Ensino Médio pela via fruitiva*. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2017.

WEISS, C. S. *A leitura do literário e a sala de aula: mediações em/de leitura*. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2016.

YUNES, E. Círculos de leitura: teorizando a prática. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, SP, v. 18, n. 33, p. 17-21, jun. 1999.

ZILBERMAN, R. O legado da literatura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 113-128.

Recebido em 12 de março de 2021.

Aprovado em 7 de outubro de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Pedagogía freireana y neurociencia educacional: un diálogo posible

Jorge Alejandro Santos^{I, II}

Maria Julia Hermida^{III, IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4922>

Resumen

El objetivo del artículo es explorar la posibilidad de establecer un diálogo disciplinar entre abordajes de la educación que aparecen distantes y con pocos puntos de contacto: la pedagogía de Paulo Freire y la neurociencia educacional. Se propone un marco teórico que diferencia tipos y niveles de análisis del fenómeno educativo, buscando similitudes y/o paralelismos entre perspectivas distintas. Es un trabajo de carácter teórico que intenta establecer una perspectiva constructiva que busque sinergias, sin obviar diferencias, y que permita salir de reductos disciplinares a favor de una visión más amplia y, posiblemente, más útil, a fin de abordar algunos desafíos actuales del campo educativo. Particularmente, se exploran posibles convergencias en torno a los tópicos: técnica de 'palabra generadora' y modulación emocional del foco atencional; aprendizaje significativo y consolidación de la memoria; efectos de la pobreza y opresión social, reversibilidad y relaciones con la noción de plasticidad del sistema nervioso.

Palabras clave: neuroeducación; interdisciplinaridad; política pedagógica.

^I Universidad Nacional de Hurlingham (Unahur). Villa Tesei, Provincia de Buenos Aires, Argentina. *E-mail*: <jorgesantosuba@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9081-5881>>.

^{II} Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

^{III} Universidad Nacional de Hurlingham (Unahur). Villa Tesei, Provincia de Buenos Aires, Argentina. *E-mail*: <julia.hermida@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-6835-7864>>.

^{IV} Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

Abstract

Freirean pedagogy and educational neurosciences: a possible dialogue

This paper aims to explore the possibility of establishing a disciplinary dialogue between education approaches seemingly distant and seldom connected: Paulo Freire's pedagogy and educational neuroscience. It is proposed a theoretical framework that differentiates types and levels of analysis of the educational phenomenon, looking for similarities and/or parallelisms between perspectives. An attempt is made to establish a constructive perspective that seeks for synergies without ignoring differences and that allows us to lay off disciplinary strongholds in pursuit of a broader and, possibly, more useful vision to address some current challenges in the educational field. In particular, possible convergences are explored around the following topics: 'generative word' technique and emotional modulation of the attentional focus; meaningful learning and memory consolidation; effects of poverty and social oppression, reversibility and relationships with the notion of plasticity of the nervous system.

Keywords: neuroeducation; interdisciplinarity; pedagogical policy.

Resumo

Pedagogia freireana e neurociência educacional: um diálogo possível

O objetivo deste artigo é explorar a possibilidade de estabelecer um diálogo disciplinar entre abordagens da educação que parecem distantes e com poucos pontos de contato: a pedagogia de Paulo Freire e a neurociência educacional. É proposto um referencial teórico que diferencia tipos e níveis de análise do fenômeno educacional, buscando semelhanças e/ou paralelismos entre perspectivas diferentes. Pretende-se estabelecer uma perspectiva construtiva que procure sinergias, sem ignorar as diferenças, e que nos permita sair de redutos disciplinares em busca de uma visão mais ampla e, possivelmente, mais útil para enfrentar alguns desafios atuais no campo educacional. Em particular, possíveis convergências em torno dos seguintes tópicos são exploradas: técnica de 'palavra geradora' e a modulação emocional do foco atencional; aprendizagem significativa e consolidação da memória; efeitos da pobreza e opressão social, reversibilidade e relações com a noção de plasticidade do sistema nervoso.

Palavras-chave: neuroeducação; interdisciplinaridade; política pedagógica.

Introducción

El objetivo de este artículo es explorar la posibilidad de establecer un diálogo entre dos abordajes de la educación que actualmente aparecen distantes y con pocos puntos de contacto (Terigi, 2016), incluso en ciertos contextos como concepciones opuestas e irreconciliables: la neurociencia educativa y la pedagogía freireana.¹

El campo de la educación es un tópico de intenso debate político-pedagógico. La propia definición del objeto de estudio 'educación' no es uniforme, sino que depende del marco teórico desde el que se la aborde. En este artículo, partimos de una definición que tiene la virtud de ser simple, amplia e ir a puntos fundamentales: con Cullen (1997) la entendemos como la socialización a partir de saberes legitimados públicamente. Toda sociedad, todo grupo humano, organiza formas de transmitir conocimientos, saberes y valores de una generación a otra, es decir, procesos de socialización o de educación en un sentido amplio. Sin embargo, cuando hablamos de educación en este artículo, nos estamos refiriendo a un tipo específico de socialización ligada al estado moderno. En ella hay una definición de contenidos que llamamos por *currículum* y profesionales formados y habilitados que son responsables por esta socialización: los docentes. Esta legitimación, que en una sociedad democrática surge de la discusión pública, es también atravesada por tensiones históricas e intersectoriales, cuya estructura se consolida por leyes, ejecutadas por organismos públicos de distintos niveles. Entonces, comprendemos educación, en sentido estricto, como una forma de socialización que se diferencia de las demás por su legitimación pública y que se desarrolla principalmente, aunque no exclusivamente, por medio de la institución escuela.

Existen diferentes abordajes del objeto definido. La pedagogía freireana, conocida también como pedagogía de la liberación, es una corriente de pensamiento crítico original de Latinoamérica, con una importante tradición teórico-práctica e inserción en la formación de profesionales de la educación (Pezzatti; Edelsztejn; Hermida, 2020; Taranto; Santos, 2019). Desde esta perspectiva, se interviene en la discusión educativa con un abordaje ligado a las humanidades y a las ciencias sociales. Se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de cognición, de alfabetización en distintos contextos sociales, edades, etc. Pero al plantearse dentro del campo educativo, además del fundamento científico respecto a procesos de enseñanza, también tiene una propuesta político-pedagógica. Esto se evidencia incluso en los títulos de los trabajos de Freire: Educación para la libertad, Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la esperanza. Se educa con una cierta finalidad, para un cierto tipo de sociedad, para formar un tipo de ciudadano: la discusión político-pedagógica es inmanente al campo educativo.

Como contraparte del diálogo, proponemos a una subdisciplina dentro de la neurociencia (disciplina ligada a las ciencias naturales que tiene como finalidad estudiar el sistema nervioso central, su estructura y funcionamiento): la neurociencia cognitiva, que articula neurociencia y psicología cognitiva estudiando las bases cerebrales de los modelos mentales que permiten la formación del conocimiento (Ward, 2015). La

¹ El adjetivo freireano/a es un neologismo utilizado y aceptado en el contexto académico latinoamericano para referirse a la pedagogía de Freire y/o a prácticas inspiradas en sus métodos y enseñanzas.

neurociencia educacional surge como una rama de las neurociencias cognitivas para estudiar la interfaz entre esta y los procesos de enseñanza y aprendizaje y su aplicación en la educación (Goswami, 2006). Y si bien hay descubrimientos promisorios en el área, su articulación y aplicación específica en el campo de la educación está todavía en construcción (Bruer, 2016) y no exenta de debates (Castorina, 2016; Lipina; 2016a).

La posible articulación de conceptos freireanos con evidencia neurocientífica ha sido poco abordada en la literatura científica disponible. Existen trabajos previos que señalan algún paralelismo entre ambos abordajes. Ali (2014) establece una convergencia entre la propuesta freireana del diálogo como componente central en el proceso de aprendizaje y hallazgos neurocientíficos cuyos resultados van en el mismo sentido (Goldin *et al.*, 2011). Nguyen y Larson (2015) señalan una convergencia indirecta: ambos enfoques consideran que la praxis es una acción (cuerpo) y reflexión (mente) unificadas por medio de la cual se conoce el mundo. Walker y Palacios (2016) se refieren a cierta familiaridad entre la noción freireana de "Pedagogía de la esperanza", con la evidencia neurocientífica acerca de la relación emoción-aprendizaje. Finalmente, Silva y Oliveira (2011) sostienen que la neurociencia educativa es promisoriosa para salir del esquema de lo que Freire denominaba educación bancaria. Se trata de trabajos que establecen algún tipo de acercamiento entre perspectivas, pero de carácter general y poco específico.

La hipótesis que guía este artículo es que no se trata de disciplinas incompatibles, sino que pueden encontrarse convergencias y articulaciones si se abordan con un marco adecuado.

La diferencia entre los trabajos señalados y nuestra propuesta es que esta vincula, de manera específica, nociones centrales de la pedagogía freireana como "aprendizaje significativo", "palabra generadora" y "opresión social" con evidencia neurocientífica. La tarea tiene cierta complejidad debido a que se trata de disciplinas que abordan el mismo objeto desde perspectivas y áreas disciplinares distintas, por lo que propondremos un marco teórico o metamarco que permita vincularlas.

Este artículo propone un trabajo de carácter teórico que busca establecer la posibilidad de un diálogo disciplinar entre pedagogía freireana y neurociencia educativa, a fin de explorar las contribuciones que esta articulación podría realizar a los estudios educativos. Conjeturamos que la conjunción de estos abordajes podría colaborar en la construcción de una educación ejercida por profesionales capacitados, que puedan asimilar los últimos descubrimientos científicos y tecnológicos, así como contribuir a la formación ética de sus estudiantes y fortalecer el entramado comunitario de producción y apropiación del conocimiento.

1 Un marco teórico para el diálogo disciplinar: tipos lógicos y niveles de análisis

El campo de la educación es complejo, pues involucra fenómenos, procesos y relaciones que pueden ser estudiados y analizados en distintos

niveles y por distintas disciplinas. Esta complejidad necesita ser abordada con cuidado para evitar confusiones, aproximaciones inapropiadas o discusiones estériles. En varios trabajos (Sigman *et al.*, 2014) se ha abordado la necesidad de construir un puente teórico entre la nueva área de la neurociencia educacional y otras disciplinas que abordan el campo de la educación (Castorina, 2016). Esta problemática excede los objetivos de este artículo por lo que nos limitaremos a proponer un marco que permita entablar el diálogo entre las perspectivas propuestas, sin intentar resolver todas las tensiones disciplinares propias del campo de estudio.

1.2 Tipos lógicos y niveles de análisis

Consideramos útil diferenciar al menos dos niveles de enunciación o tipificaciones lógicas² (Bateson, 2015) en los abordajes sobre educación: uno ético-político y otro técnico-metodológico. Las políticas educativas, así como la formación de un educador necesitan ser sólidas en los dos niveles que, si bien están estrechamente vinculados, son distinguibles. El equilibrio entre estos componentes permite articulaciones políticas y estrategias educativas realistas que eviten, por un lado, el mero discurso utópico que propone objetivos, pero es incapaz de concretarlos y, por otro, el mero discurso tecnocrático que, en busca de eficacia y neutralidad, propone modelos desocializantes y deshumanizantes. Necesitamos, entonces, de objetivos ético-políticos adecuados y de metodologías prácticas, mejorables y evaluables que permitan alcanzarlos.

Una teoría pedagógica selecciona entre las disciplinas que estudian los fenómenos que le interesan, las que se adecúan a sus objetivos: se educa para algún tipo de sociedad, formando una subjetividad y una ciudadanía determinada. La pedagogía freireana tiene una propuesta ético-político definida, capaz de articular metodologías exitosas, especialmente respecto a la educación y alfabetización de adultos que le valieron reconocimiento y repercusión. Es un buen ejemplo de una pedagogía que articuló objetivos ético-políticos con capacidades técnicas y metodológicas adecuadas.

Ubicamos a la neurociencia educativa, por su parte, dentro de saberes de tipo técnico-metodológico, no como una definición de pedagogía, sino como una disciplina científica que tiene como objeto de estudio los procesos de cognición, enseñanza, aprendizaje y memoria del ser humano en general (Goswami, 2006). Sin embargo, dado que su objetivo específico es contribuir a la mejora de la práctica educativa (Ansari; Coch, 2006), necesita articularse con propuestas pedagógicas específicas, en tanto busca ser de utilidad para estas. La trayectoria vital de Freire terminó antes de que las propuestas de la neurociencia educacional comenzaran a formularse, al menos en el contexto latinoamericano, por lo que sería anacrónico esperar un posicionamiento o una evaluación del pedagogo brasileño sobre ellas. Sin embargo, el autor siempre se mostró abierto a la discusión, al cambio y a la mejora de sus propuestas pedagógicas, de acuerdo con los nuevos contextos, los tiempos cambiantes, las nuevas perspectivas y descubrimientos (Santos, 2017a).

² Bateson toma la idea de tipos lógicos, propuesta para evitar contradicciones y paradojas en las teorías lógicas, y la aplica a la comunicación humana. Sostiene la necesidad de tipificar, distinguir o "etiquetar" tipos y niveles de enunciación, a fin de evitar o, al menos, poner en evidencia contradicciones, confusiones y paradojas que surgen entre distintos niveles de comunicación. Podemos ejemplificar, para el caso particular de la educación, con un docente que enseñe que es necesaria la participación realmente activa de los estudiantes y la democratización de la palabra en el aula, en clases de tipo magistrales, directivas y con poca participación de los estudiantes. Se crea una paradoja entre lo enseñado entre los objetivos enunciados y lo transmitido a nivel de las acciones y la práctica. Suele pasar que el propio docente siquiera es consciente de esta paradoja. La técnica de diferenciar tipos y niveles de enunciación en un discurso evita una posible comunicación paradójica.

Siguiendo sus enseñanzas, consideramos adecuado abrirnos a la discusión, al diálogo disciplinar y al encuentro de nuevas perspectivas y posibles nuevos aportes.

Otra distinción teórica relevante en este punto, es la de diferenciar niveles de análisis de un objeto de estudio: para el presente trabajo postulamos que un mismo hecho o fenómeno (*e.g.*, aprender el significado de una palabra) puede ser analizado desde el nivel social-comunitario (*e.g.*, qué significa esa palabra para cierta sociedad-comunidad), individual (*e.g.*, qué significa para ese sujeto en particular) o de sistema nervioso (*e.g.*, de qué manera se guarda ese significado en nuestro sistema nervioso como representación mental). En este estudio, propondremos articulaciones entre estos niveles. La investigación y articulación que postulamos procederá en paralelo, con cada nivel mirando al otro para detectar posibles sinergias o limitaciones de su propia teorización. Mientras las disciplinas de cada nivel compartan el interés científico en una misma realidad externa (*i.e.*, el aprendizaje en una situación de educación formal), es posible el enriquecimiento de conocimiento y práctica, a partir de datos provenientes de todos los niveles de análisis: solo hay que saber distinguirlos para evitar extrapolaciones que puedan derivar en malentendidos y falacias.

En continuidad, desarrollaremos tópicos en los que postulamos que desarrollos neurocientíficos son compatibles o convergen con algunas propuestas centrales de la pedagogía freireana.

2 Paralelismos entre la perspectiva freireana y un abordaje neurocientífico de la educación

Aquí presentaremos algunos puntos en que la perspectiva freireana y la neurocientífica realizan afirmaciones similares o paralelas, cada una desde su nivel de enunciación y análisis. Esta similitud o compatibilidad hace que algunas puedan interpretarse incluso como confirmaciones parciales en diferentes niveles de análisis.

2.1 Memoria, atención, emociones y aprendizaje

2.1.1 Paulo Freire y el método de alfabetización por palabra generadora

El método de alfabetización propuesto por Freire parte de la 'palabra generadora'. El éxito de esta metodología en la alfabetización de adultos en el nordeste brasileño y en otras regiones de Brasil, a inicios de la década del 60' del siglo pasado, fue una experiencia central en la trayectoria del educador y de su pedagogía. Nos interesa resaltar la fuerte intuición teórico-práctica que expresa este método respecto a la importancia de aspectos emocional-empáticos en el proceso de aprendizaje y en la asimilación de conocimiento. Pero analicemos de qué se trata la palabra generadora:

I.-Obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará. Este estudio se hace a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar y durante los cuales no solamente se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y, por tanto, de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos [. . .] Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación, como también momentos altamente estéticos en el lenguaje del pueblo [. . .] Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen. (Freire, 1969, p. 109).

Freire (1969) propone un método para seleccionar palabras y frases con las que se comenzará a alfabetizar. Sostiene que la selección hecha en el gabinete por los criterios técnicos de la época como la riqueza fonética, ('mi mamá me mima', en Argentina, o 'Eva comeu a uva', en Brasil) debe complementarse con un nuevo criterio: vocablos con sentido existencial, de mayor contenido emocional y ligados a la experiencia del grupo. Es decir, propone un aprendizaje ligado a deseos y expectativas, las palabras generadoras además de riqueza fonética revelan 'frustraciones, descreimientos, esperanzas y deseos de participación'. El método permite conocer sentimientos, motivaciones, expectativas y establecer relaciones significativas entre docentes y estudiantes, pues otro de sus pilares es la relación empática educador-educando.

El giro copernicano que Freire propuso en su tiempo tenía el intuito de colocar al estudiante proveniente de los sectores populares en el centro del proceso educativo, no como un mero receptor de saberes ajenos, sino como sujeto activo en la construcción de conocimiento. Este nuevo lugar no es teórico o abstracto, es ocupado por un estudiante real: por su contexto, emociones, deseos, palabras, intenciones, frustraciones y desesperanzas. La selección de 'palabras generadoras' es la técnica para poner este cambio en práctica. Conocimiento, aprendizaje, deseos y emociones no son mundos separados, la buena pedagogía es la que logra integrarlos en sus estrategias de enseñanza.

2.2 Compatibilidad entre neurociencia e intuiciones freireanas

2.2.1 Emoción, atención, memoria y aprendizaje

La evidencia neurocientífica reciente indica que la emoción modula prácticamente todos los aspectos de la cognición (Dolcos; Iordan; Dolcos, 2011; Okon-Singer *et al.*, 2015; Tyng *et al.*, 2017). En consecuencia, la influencia de las emociones debe ser considerada en la educación para potenciar la participación/involucramiento de los estudiantes y para lograr que los aprendizajes se puedan mantener en el largo plazo (Shen; Wang; Shen, 2009).

Esta relación cognición-emoción-involucramiento-participación es compatible con la postura freireana que señala la importancia de la emoción,

de los deseos y expectativas en el proceso de aprendizaje. Pero también puede interpretarse como una confirmación de la tesis que sustenta la técnica de alfabetización por palabras generadoras: además de riqueza fonética, es relevante que las palabras seleccionadas para alfabetizar se refieran y reflejen el contexto existencial, los deseos y las expectativas del estudiante.

La neurociencia ha acumulado evidencia que muestra la complejidad de estos vínculos (Tyng *et al.*, 2017). Primeramente, la emoción tiene una influencia particularmente fuerte en la atención (Vuilleumier, 2005), un proceso cognitivo que funciona como filtro, permitiéndonos focalizar nuestros recursos cognitivos en aquello que es más relevante procesar (Posner; Petersen, 1990). La emoción modula los recursos que se asignan a ese foco atencional. De manera general, aquellos eventos cargados de contenido emocional serán foco de atención con mayor facilidad que aquellos que no tengan ningún contenido emocional. Además de atraer el foco de atención, también consumen más recursos atencionales (Schupp *et al.*, 2007).

Esto puede entenderse como una contraparte, a nivel del sistema nervioso de la tesis freireana que propone alfabetizar a partir de palabras generadoras por estar vinculadas con deseos, expectativas o incluso frustraciones de los estudiantes que acaban por facilitar el aprendizaje en la medida en que pueden estimular la atención, el interés y la focalización de los recursos cognitivos en la tarea planteada. Esta contraparte "técnica" no contraría aspectos ético-políticos de la propuesta freireana, incluso parece reforzarlos en ciertos contextos.

Por ejemplo, cuando se alfabetiza con la palabra generadora "favela" antes de pasar a su trabajo fonético y silábico (fa-fe-fi-fo-fu) se propone una discusión sobre dimensiones sociales, políticas y comunitarias de la palabra: "se debate el problema de la habitación, de la alimentación, del vestuario, de la salud, de la educación y, más aún, se descubre la *favela* como situación problemática" (Freire, 1969, p. 145). Esta discusión moviliza emociones, deseos, frustraciones, esperanzas y enojos de la población que contribuyen "técnicamente" a focalizar la atención, pero además se hace desde una posición ético-política, desde una educación que sirve para empoderar a la población en el abordaje de las problemáticas de su comunidad.

Hay, asimismo, relaciones más complejas y puntuales estudiadas por las neurociencias que podrían servir para crear técnicas o herramientas pedagógicas en casos particulares: por ejemplo, ha sido establecido que tener un temperamento caracterizado por una afectividad negativa (ej., ser irritable) se asocia con bajos niveles en la habilidad de orientar la atención a un estímulo en particular (Sheese *et al.*, 2009). Formular intervenciones pedagógicas específicas para mejorar la orientación atencional, en estos casos, podría ser útil.

Existe también relación con la consolidación de la memoria: la emoción, mediada por su vínculo con la atención, produce un estado de activación general que hace que las memorias se guarden a largo plazo (Tyng *et al.*, 2017). Esto sucede tanto si la emoción es positiva (ej. una

felicitación enfática por parte del maestro o los compañeros) o negativa (*bullying*). Esta relación general debe matizarse en situaciones específicas donde demasiada emoción puede inhibir la evocación de un recuerdo (ej. excesivos nervios ante un examen pueden 'dejarte la mente en blanco') (LaBar; Cabeza, 2006). Pero, sin duda, la emoción es parte crucial del aprendizaje y su mantenimiento a largo término. En esto hay convergencia o paralelismo con lo postulado y probado en la alfabetización de adultos por el método freireano y es verosímil interpretar esa convergencia como una posible confirmación de lo adecuado de la propuesta freireana en ese punto.

En síntesis, la neurociencia ha generado evidencia de que la emoción es fundamental al menos en dos aspectos del aprendizaje: atención y memoria. Las experiencias con contenido emocional parecen ser recordadas y aprendidas con más exactitud, más vívidamente y por más largo plazo (Pekrun, 1992; Seli *et al.*, 2016). Esto converge, desde un diferente nivel de análisis, con un postulado básico de la pedagogía freireana: hay aprendizaje genuino y duradero cuando parte del contexto existencial del estudiante y cuando se utilizan vocablos con contenido emocional que recogen sus deseos, expectativas, frustraciones y esperanzas.

2.2.2 Aprendizaje significativo y consolidación de la memoria

Por otra parte, existen estudios recientes sobre conformación y consolidación de la memoria que pueden ligarse a otra noción central de la pedagogía freireana: el aprendizaje significativo. Es constante la apelación de Freire a la idea de que enseñanza-aprendizaje deben estar enraizados en el contexto del estudiante de sectores populares (Santos, 2017b) para que haya apropiación efectiva del conocimiento. Es decir, partir de lo conocido, familiar y significativo, para incorporar nuevos saberes como la cultura letrada, en el caso de la alfabetización.

Esta idea no es nueva en el campo de la psicología, Bartlett (1932) sugirió el concepto de esquemas mentales para referirse a estructuras cognitivas preexistentes sobre las que se incorpora nueva información. Pero solo recientemente se mostraron los mecanismos biológicos mediante los cuales se produce este efecto. Tse *et al.* (2007) mostraron que el mecanismo neurobiológico implicado en el aprendizaje de un material nuevo vinculado con algo previamente aprendido es similar, aunque mucho más rápido, al utilizado para aprender algo por primera vez. Inicialmente, el aprendizaje de conceptos y eventos (memoria declarativa), a nivel del sistema nervioso, dependería principalmente del hipocampo, una estructura en el interior del lóbulo temporal del cerebro de los mamíferos. A medida que pasa el tiempo después del aprendizaje, la importancia del hipocampo disminuye gradualmente y se establece una memoria más permanente en las regiones distribuidas de la corteza. Ese pasaje de información del hipocampo a la corteza lleva meses o años la primera vez que debe hacerse, pero se realiza solo en minutos cuando hay conocimiento previo consolidado sobre el tema (Squire, 2007; Tse *et al.*, 2007).

Esta evidencia reciente es compatible, en otro nivel de análisis, con lo postulado por Freire en la experiencia Angicos (poblado del estado de Rio Grande do Norte - Brasil), germinal en su trayectoria:

Está comprobado que las personas aprenden a leer y a escribir con mayor facilidad, en la medida que su aprendizaje se basa en su propia experiencia existencial. En ese sentido, además, hay un trabajo, ya probado, realizado por educadores franceses en Africa, que también está siendo hecho en Pernambuco (estado brasileño), que es alfabetizar a través de la experiencia profesional del grupo analfabeto. En el trabajo que estamos haciendo, lo amplié, después de conocer esta experiencia francesa. En nuestro caso, estamos aprovechando, tanto como sea posible, una porción grande de la experiencia existencial del grupo que va a ser alfabetizado. (Paulo Freire, [s.d.] *apud* Fernandes; Terra, 1994, p. 5, traducción del autor).

2.3 Pobreza, desigualdad y emancipación: abordajes en distintos niveles de sus efectos a nivel educativo

En este apartado, la distinción entre tipos y niveles de análisis será especialmente útil. Cuando hablamos de pobreza y desigualdad o de opresión y emancipación, el discurso entra en el tipo de las afirmaciones ético-políticas, especialmente si nos referimos a políticas para reducir la desigualdad, mitigar la pobreza o promover la democracia. Las políticas educativas pueden estar dirigidas a esos fines y en el discurso pedagógico de Freire estos objetivos han estado siempre presentes, aunque con variaciones debido a los contextos político-pedagógicos en los que actuó (Santos, 2017a). Freire, en general, analiza esto desde un punto de vista social. Desigualdades sociales, pobreza, democracia y opresión son conceptos que nos sirven para pensar críticamente la sociedad en que vivimos. Sin embargo, algunos de estos fenómenos tienen también efectos a nivel individual, de comportamiento, y son observables incluso a nivel del sistema nervioso. Por lo tanto pobreza, desigualdad, sus consecuencias y las formas de mitigarlas también son objeto de estudio de la neurociencia, especialmente en cuanto a sus efectos en el sistema nervioso y, si bien su abordaje está centrado en otros niveles de análisis, creemos posible establecer paralelismos y concordancias.

Es relevante, en este apartado, ser especialmente cuidadosos en cuanto a paralelismos y definiciones, pues es un tópico de más difícil articulación que los anteriores. Nos referiremos, entonces, al modo en que Freire habla de esta temática, por un lado, y de qué manera lo hacen las neurociencias por otro, cada mirada con tipos y niveles de análisis diferenciados entre los que trataremos de establecer analogías y convergencias.

2.3.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de pobreza?

La pobreza es un fenómeno multidimensional y heterogéneo, existen varias definiciones que tienen un rasgo común: la pobreza es la carencia de lo necesario (sea material o simbólico) para satisfacer ciertas necesidades

(Lipina, 2016b). En el contexto de este trabajo, utilizaremos el término pobreza para referirnos a la situación de pobreza estructural, que no depende solo de una situación transitoria de ingreso de los hogares, sino de condiciones permanentes o estructurales que requieren políticas de largo plazo para modificarlas.

Es casi de sentido común suponer que las personas en situación de pobreza estructural tendrán desventajas en su trayectoria escolar y, consecuentemente, desempeños más bajos en promedio respecto de quien no se encuentre en esa situación. La neurociencia educativa estudia los efectos de la situación de pobreza a nivel biológico e individual. Por ejemplo, analiza las consecuencias del padecimiento psicofísico que genera vivir en situación de pobreza sobre el desarrollo del sistema nervioso central (Noble; Normal. Farah, 2005) y en el desempeño en tareas escolares (LaBar; Cabeza, 2006).

La pedagogía freireana, por su parte, aborda esta temática a partir de conceptos ético-políticos, fundamentalmente con la idea de opresión social, por eso su pedagogía es para el oprimido:

[...] la pedagogía de Paulo Freire [...] tiene como su idea animadora toda una dimensión humana de la 'educación como práctica de la libertad', lo que en régimen de dominación solamente se puede producir y desarrollar en la dinámica de una 'pedagogía del oprimido' [...] (Fiori, 2005, p. 12-13).

La desigualdad social, que implica la existencia de una sociedad con sectores en situación de pobreza estructural conviviendo con sectores de altos ingresos y estándares de vida, es abordada desde la perspectiva de la justicia. El sufrimiento y padecimiento proviene de una condición material o situación de pobreza, pero, también, es opresión social, en el sentido de que se mantienen y/o se refuerzan en varios planos, incluido el educativo, las condiciones sociales estructurales para que esta situación persista. Freire dedicó su vida y su trabajo pedagógico al cambio de estas condiciones.

La diferencia de abordajes es fácil de percibir, sin embargo, existen convergencias entre estas diferentes perspectivas.

2.3.2 Pobreza y neurociencias, opresión y cultura del silencio

La psicología del desarrollo lleva décadas mostrando cómo la situación de pobreza impacta negativamente en la cognición de las personas que se encuentran en ella (Brooks-Gunn; Duncan, 1997), lo que se traduce en un promedio de desempeño escolar más bajo (Hair *et al.*, 2015). En los últimos años, la neurociencia se sumó a estos estudios mostrando que vivir en situación de pobreza tiene consecuencias a nivel del sistema nervioso (Hackman; Farah, 2009). En otras palabras, el sistema nervioso funciona distinto cuando los seres humanos estamos sometidos a una situación de pobreza (Noble; Norman; Farah, 2005). Los mecanismos más estudiados asociados a esta circunstancia son el estrés y los correlatos a nivel del lenguaje (Farah *et al.*, 2006). En los hogares en pobreza estructural, se

está más expuesto a situaciones de estrés permanente. El estrés es un mecanismo adaptativo para lidiar con situaciones límite que implica la segregación de cortisol a través del eje hipotálamo-hipófisis-adrenal. Si tal mecanismo es puesto en marcha de forma constante, como suele ocurrir en situación de pobreza, la hiperactivación del eje citado y la segregación permanente de cortisol afectan la consolidación de aprendizajes (Lupien *et al.*, 2001) y consecuentemente la capacidad cognitiva y el desempeño escolar.

Otro factor estudiado como una de las posibles vías a través de las cuales la pobreza afecta el desempeño escolar es el lenguaje. Está documentado que en situación de pobreza las personas, en promedio, están expuestas a un número de palabras menor, es decir, hay un menor estímulo lingüístico, lo que disminuye las posibilidades de desempeño en el contexto escolar, así como de acceso a la información en general (Hoff, 2006). De esta manera, la neurociencia educativa ha comenzado a establecer, en su rango de estudio, el impacto de la situación de pobreza en la cognición de los seres humanos y en cómo afecta una trayectoria escolar.

Freire, así como muchos educadores del Movimiento de Cultura Popular de Recife, donde comienza a diseñar su método (Gerhardt, 1993), demuestra plenamente que la situación de pobreza y postergación implica una desventaja consciente, y a veces insuperable, en el sistema de educación formal. Sin embargo, la situación de pobreza no es vista solo como precariedad material que pone a los hogares y sus integrantes en situación de padecimiento o estrés permanente. También hay un mensaje implícito, una enseñanza y una pedagogía que es entendida como opresión. El mensaje implícito para quien está sometido a esta situación es opresivo: no eres igual, te mereces vivir en la pobreza, eres naturalmente pobre, no tienes derechos. A esta opresión por clase social suelen sumársele otras opresiones como la discriminación racial o la más transversal de género. ¿Quiénes son los oprimidos? Son aquellos a quienes se les ha prohibido, material y simbólicamente, decir su palabra (Freire, 2005). Estos planteos freireanos son de tipo ético-político, pero se articulan y orientan sus prácticas metodológicas.

Respecto al registro de coincidencias y paralelismos, es interesante la respuesta que Freire articula ante la dificultad recurrente que encuentran educadores populares al buscar palabras o temas generadores:

Aun cuando un grupo de individuos no llegue a expresar concretamente una temática generadora o lo que puede parecer inexistencia de temas, sugiere, por el contrario, la existencia de un tema dramático: el tema del silencio. Sugiere una estructura constitutiva del mutismo ante la fuerza aplastante de las "situaciones límites" frente a las cuales lo obvio es la adaptación (Freire, 2005, p.131-132).

Eso podría indicar una convergencia en torno a la afirmación señalada respecto de que la exposición a menor cantidad de palabras implica menor estímulo lingüístico y, consecuentemente, dificultades en el momento del desempeño escolar. El análisis de Freire es más complejo al incorporar dimensiones ético-políticas a través de la idea de una 'cultura del silencio'.

La negación de derechos básicos y de condiciones para una vida digna implica la negación de la calidad de persona, negación de la palabra, la imposibilidad de expresar la situación de opresión, desigualdad y padecimiento en que se está inmerso y, consecuentemente, el establecimiento de una 'cultura del silencio'. Silencio, vocabulario limitado y las dificultades al momento del aprendizaje son un síntoma de esta situación opresiva. La 'cultura del silencio' señala también que las palabras de los sectores populares no suelen ser aquellas con las que trabaja el sistema educativo, en general, mejor adaptado al lenguaje de sectores medios y altos ('educados') por lo que la propia cultura escolar suele contribuir al problema. Por eso la necesidad de una pedagogía que parta del contexto y experiencia de los estudiantes de sectores populares, de su relación con la pobreza, la desigualdad, la opresión, así como de sus deseos, expectativas, esperanzas y potencialidades.

Si bien planteos de tipo ético-político, como los mencionados, no están aún presentes en la neurociencia de forma extendida, existen trabajos que comienzan a plantear estos debates (D'Angiulli; Lipina; Olesinska, 2012; Farah, 2018) lo que es esperable en tanto los autores abordan los efectos de la pobreza y la desigualdad social en la educación, conceptos con aspectos ético-políticos y socioculturales ineludibles. En estos debates, la experiencia freireana puede contribuir y enriquecer la perspectiva de la neurociencia educacional.

2.3.3 Plasticidad y la posibilidad de decir sus palabras

Un punto para destacar respecto a la situación de pobreza y su impacto a nivel cognitivo es que sus efectos, de ningún modo, son permanentes o inmutables. La neurociencia ha recopilado evidencia que muestra cómo nuestro sistema nervioso se transforma en función de las experiencias ambientales, incluyendo mecanismos culturales (Westermann *et al.*, 2007). Este concepto central se denomina plasticidad cerebral (Hebb, 1949) y es la capacidad de modificación del sistema nervioso presente en todas las personas. Con la modificación del ambiente, por ejemplo, con una estrategia educativa adecuada, los efectos del estrés o de menor estímulo lingüístico se pueden revertir. Hay estudios en los que el entrenamiento de alguna función cognitiva logra mejorarla (Duncan; Ludwig; Magnuson, 2007); pero también es posible modificar, por entrenamiento, el funcionamiento del sistema nervioso. Por ejemplo, Neville *et al.* (2013) y Stevens, Lauinger y Neville (2009) encontraron que con sesiones de juego grupal destinadas a entrenar atención en niños y con talleres con las familias sobre temas de crianza, además de mejorar el desempeño en tareas de atención, se producen cambios electrofisiológicos en el funcionamiento del sistema nervioso durante tareas de atención selectiva. Es decir que el entrenamiento en forma de juego cambia tanto el modo en que prestan atención los estudiantes como, literalmente, el modo en que su cerebro funciona. Existen actualmente proyectos (USA. NIH, 2018) que estudian cómo el aumento de ingresos de una familia (por ejemplo, por aplicación de políticas sociales), y el cambio ambiental consecuente, repercute a nivel individual y del sistema nervioso de sus integrantes.

Entendemos que esta idea de plasticidad cognitiva y modificación ambiental converge con algunas de las ideas básicas que movilizan la acción pedagógica freireana. Pueden fácilmente interpretarse como datos que justifican y brindan evidencias a nivel del sistema nervioso de sus postulados: solo puede formularse una pedagogía para adultos, analfabetos, provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, si se toma como supuesto que los efectos de la situación de opresión material y simbólica ('cultura del silencio') son reversibles: podemos educarnos y aprender a cualquier edad con métodos acordes a nuestra realidad y contexto. Freire tenía la certeza de que modificando las situaciones socioambientales de una educación opresiva y con una pedagogía adecuada para el oprimido, toda educación es posible.

Sus experiencias iniciales en el nordeste de Brasil lo confirman, en cuarenta y cinco días logran alfabetizar con su método innovador a trescientas personas en el ya famoso poblado de Angicos (Gadotti, 2014). El esfuerzo teórico y práctico de la pedagogía de la liberación está dirigido a modificar las condiciones ambientales, materiales y simbólicas que bloquean, cuando no prohíben, la alfabetización y educación a todos los niveles de los sectores populares: "El método Paulo Freire [. . .] simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra" (Fiori, 2005, p. 16). La reversibilidad de la 'cultura del silencio' puede justificarse, a otro nivel, en la plasticidad del sistema nervioso y sus funciones cognitivas: el método de Freire potencia y pone en funcionamiento esta plasticidad. Dejar establecido esta convergencia permite desnaturalizar las situaciones de pobreza y sus efectos en varios niveles: social, individual e incluso del sistema nervioso.

3 Conclusiones

El trabajo articuló argumentos que muestran cómo la pedagogía freireana y la neurociencia educacional pueden ser compatibles al menos en los puntos seleccionados. Eso evidencia que, con los recaudos teóricos necesarios, es posible establecer un diálogo disciplinar entre las perspectivas propuestas. Se realizó a partir de un marco teórico específico que puede entenderse como un metamarco en tanto establece parámetros para la interrelación entre perspectivas disciplinares distintas que abordan un mismo objeto. El marco propone la distinción entre los tipos de enunciación ético-político y técnico-metodológico. La pedagogía freireana, en cuanto pedagogía, postula objetivos pedagógicos con orientación ético-políticos y articula metodologías, a fin de alcanzar estos objetivos, es decir, encontramos elementos de los dos tipos de enunciación. La neurociencia educacional, en cuanto disciplina científica que tiene como objeto de estudio los procesos de cognición, enseñanza y aprendizaje, se ubica en el plano de enunciación técnico-metodológico. Sin embargo, su objetivo específico es contribuir a la mejora de la práctica educativa, por lo que

necesita articularse con propuestas pedagógicas en tanto buscan ser de utilidad para estas. ¿Pueden entonces pedagogía freireana y neurociencia educacional articularse?

Encontramos tres conceptos centrales de la pedagogía freireana en los que esta articulación es posible. Sintéticamente, el método basado en 'palabras generadoras' propone educar a partir del contexto existencial del estudiante y de palabras o temas con el mayor contenido emocional que expresen sus deseos, expectativas, frustraciones y potencialidades. Eso converge con investigaciones neurocientíficas que muestran la modulación emocional del foco de atención: enfocamos y mantenemos mejor la atención en cuestiones que son emocionalmente significativas. Asimismo, los aprendizajes que involucran emociones (deseos, expectativas y frustraciones) estimulan la consolidación de la memoria a largo plazo. Es decir, encontramos compatibilidad entre la propuesta de la metodología de las palabras generadoras y las investigaciones citadas con relación a la modulación de foco atencional y consolidación de la memoria mediadas por la emoción. Así como encontramos compatibilidad entre la necesidad de partir de la experiencia del estudiante de sectores populares, a fin de que el aprendizaje sea "significativo" y la constatación, a través de investigaciones neurocientíficas, de que un conocimiento se adquiere con mayor facilidad si está vinculado a saberes ya adquiridos y consolidados en el ámbito de redes neuronales.

Otra de las convergencias encontradas gira en torno al interés de algunas investigaciones en neurociencia educacional con relación a cómo esto afecta la situación de pobreza y desigualdad social en aspectos cognitivos y en trayectorias de aprendizaje. Este interés es compatible con los objetivos de la pedagogía freireana que dedica su esfuerzo teórico-práctico a modificar las condiciones que impiden o dificultan la educación de los sectores postergados de la sociedad, articulando, incluso, una pedagogía específica para los oprimidos. Investigaciones neurocientíficas recientes establecen que la situación de pobreza afecta las capacidades de aprendizaje básicamente por medio de dos mecanismos; el estrés permanente y el menor estímulo lingüístico promedio. La pedagogía freireana por su parte aborda el fenómeno desde una perspectiva fundamentalmente ético-política y lo analiza desde un nivel sociocultural a partir de los conceptos de opresión social y "cultura del silencio". Los abordajes son diferentes, pero no incompatibles, convergen, por ejemplo, en la afirmación de que los efectos negativos de la situación de pobreza u opresión social no son permanentes. Una perspectiva está basada en la idea de plasticidad del sistema nervioso y la otra a partir de la modificación de la situación de postergación, desigualdad y opresión y de una pedagogía específica para los oprimidos. Es interesante en este punto señalar que algunas discusiones de carácter ético-político están surgiendo en la neurociencia educacional, especialmente entre los investigadores que abordan cuestiones en las que esta dimensión es ineludible, como los efectos de la pobreza, desigualdad y su relación con la educación:

Cabe cuestionarse si el modelo ideológico que el estudio neurocientífico de la pobreza propone en la actualidad es único y si es necesario generar un debate para modificar este abordaje en función de las

necesidades específicas de cada comunidad y sociedad. [...] sostenemos que la neurociencia tiene que involucrarse en las consecuencias éticas de las evidencias que produce [...] una agenda neurocientífica de la pobreza deberá considerar que la finalidad de todas sus aplicaciones no es generar 'consumidores ejecutivos', sino verdaderos sujetos de derecho, cuyos proyectos de vida se basen sobre una identidad subjetiva y cultural que trascienda las imposiciones del mercado" (Lipina, 2016b, p. 188-191).

Respecto a estas discusiones incipientes en las neurociencias, la pedagogía freireana puede realizar un aporte sustancial desde sus extensos desarrollos teórico-prácticos en la temática, aquí, también, encontramos otro posible punto de convergencia y diálogo disciplinar.

A partir de los puntos señalados, mostramos que las perspectivas no son necesariamente incompatibles, que pueden converger y que, en consecuencia, es posible instituir un diálogo disciplinar entre ellas. La conclusión es acotada en tanto que establecer la posibilidad de un diálogo disciplinar no implica que de hecho se haya logrado una articulación completa, ni mucho menos, solo se exhiben algunos puntos de convergencias que muestran que es posible hacerlo en esos casos.

Si bien acotada, creemos que la conclusión es relevante en tanto un paso teórico previo para postular articulaciones pedagógicas más concretas en un nuevo plano o tipo lógico que podría enunciarse como práctico-operacional. Lo más interesante, y que probablemente sea objeto de trabajos e intervenciones futuras, será investigar alguna posible articulación pedagógica práctica y concreta entre hallazgos de la neurociencia educacional y la orientación ético-política y metodológica de la pedagogía freireana.

Agradecimientos

Los autores agradecen los aportes críticos del Dr. Sebastián Lipina que fueron cruciales para la elaboración de este artículo.

Referencias

- ALI, N. Dialogic learning: a social cognitive neuroscience view. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, Vranje, v. 2, n. 2, Dec. 2014.
- ANSARI, D.; COCH, D. Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, Kidlington, v. 10, n. 4, p. 146-15, Apr. 2006.
- BARTLETT, F. C. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
- BATESON, G. *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2015.

- BROOKS-GUNN, J.; DUNCAN, G. J. The effects of poverty on children. *The Future of Children*, Los Altos, v. 7, n. 2, p. 55-71, Summer/Fall 1997.
- BRUER, J. T. Neuroeducación: un panorama desde el puente. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 46, p. 14-25, nov. 2016.
- CASTORINA, J. A. La relación problemática entre neurociencias y educación: condiciones y análisis críticos. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 46, p. 26-41, nov. 2016.
- CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- D'ANGIULLI, A.; LIPINA, S. J.; OLESINSKA, A. Explicit and implicit issues in the developmental cognitive neuroscience of social inequality. *Frontiers in Human Neuroscience*, Lausanne, v. 6, p. 1-16, Sept. 2012.
- DOLCOS, F.; IORDAN, A. D.; DOLCOS, S. Neural correlates of emotion-cognition interactions: a review of evidence from brain imaging investigations. *Journal of Cognitive Psychology*, [S.l.], v. 23, n. 6, p. 669-694, Sept. 2011.
- DUNCAN, G. J.; LUDWIG, J., Y.; MAGNUSON, K. A. Reducing poverty through preschool interventions. *The Future of Children*, Los Altos, v. 17, n. 2, p. 143-160, Fall 2007.
- FARAH, M. J. Socioeconomic status and the brain: prospects for neuroscience-informed policy. *Nature Reviews Neuroscience*, London, v. 19, v. 7, p. 428-438, Jun. 2018.
- FARAH, M. J. et al. Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, Amsterdam, v. 1110, n. 1, p. 166-174, Aug. 2006.
- FERNANDES, C.; TERRA, A. *40 horas de Esperança: o método Paulo Freire, política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.
- FIORI, E. M. Aprender a decir su palabra: el método de Alfabetización del profesor Paulo Freire. In: FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno, 2005. p. 5-19.
- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo Veintiuno, 1969.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno, 2005.
- GADOTTI, M. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. *Foro de Educación*, Angicos, v. 12, n. 16, p. 51-70, enero/feb. 2014.
- GERHARDT, H. P. Paulo Freire. *Perspectivas*: Revista Trimestral de Educación Comparada, Ginebra, v. 3, n. 4, p. 463-484, 1993.

- GOLDIN, A. P. et. al. From ancient Greece to modern education: universality and lack of generalization of the Socratic dialogue. *Mind, Brain, and Education*, [S.l.], v. 5, n. 4, p. 180-185, Dec. 2011.
- GOSWAMI, U. Neuroscience and education: from research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, London, v. 7, n. 5, p. 406-413, May 2006.
- HACKMAN, D. A.; FARAH, M. J. Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, Kidlington, v. 13, n. 2, p. 65-73, Feb. 2009.
- HAIR, N. L. et al. Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA Pediatrics*, Chicago, v. 169, n. 9, p. 822-829, Sept. 2015.
- HEBB, D. O. *The organization of behavior: a neuropsychological theory*. New York: John Wiley and Sons, 1949.
- HOFF, E. How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, Missouri, v. 26, n. 1, p. 55-88, Mar. 2006.
- IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMASIO, A. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 3-10, Mar. 2007.
- LABAR, K. S.; CABEZA, R. Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience*, London, v. 7, n. 1, p. 54-64, Jan. 2006.
- LIPINA, S. J. Actualizaciones en neurociencia educacional. *Propuesta Educativa*, Tucumán, v. 25, v. 2, n. 46, p. 6-13, Nov. 2016a.
- LIPINA, S. J. *Pobre cerebro: lo que la neurociencia nos propone pensar y hacer acerca de los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016b.
- LUPIEN, S. J. et al. Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, New York, v. 13, n. 3, p. 653-676, Summer 2001.
- NEVILLE, H. J. et al. Family-based training program improves brain function, cognition, and behavior in lower socioeconomic status preschoolers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Washington D.C., v. 110, n. 29, p. 12138-12143, July 2013.
- NGUYEN, D. J.; LARSON, J. B. Don't forget about the body: exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, [S.l.], v. 40, n. 4, p. 331-344, Feb. 2015.

NOBLE, K. G.; NORMAN, M. F.; FARAH, M. J. Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 74-87, Jan. 2005.

OKON-SINGER, H. et al. The neurobiology of emotion–cognition interactions: fundamental questions and strategies for future research. *Frontiers in Human Neuroscience*, Lausanne, v. 9, p. 58, p. 1-14, Feb. 2015.

PEKRUN, R. The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, Whashington, v. 41, n. 4, p. 359-376, Jan. 1992.

PEZZATTI, L.; EDELSZTEIN, V.; HERMIDA, M. J. The learning of mathematics in Argentina and its association with the cognitive sciences: opportunities and challenges. *Studies in Psychology*, London, v. 41, n. 2, p. 348-372, July 2020.

POSNER, M. I.; PETERSEN, S. E. The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, Palo Alto, v. 13, n. 1, p. 25-42, 1990.

THOMAS, M. S.; ANSARI, D.; KNOWLAND, V. C. Educational neuroscience: progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v. 60, n. 4, p. 477-492, Apr. 2019.

SANTOS, J. Aportes para una pedagogía crítica nuestroamericana: identificando el núcleo conceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 9, n. 41, p. 80-95, Mayo/Ago. 2017a.

SANTOS, J. *Filosofía intercultural y pedagogía*. Buenos Aires: Teseo, 2017b.

SCHUPP, H. T. et al. Selective visual attention to emotion. *Journal of Neuroscience*, Washington, v. 27, n. 5, p. 1082-1089, Jan. 2007.

SELI, P. et al. On the relation between motivation and retention in educational contexts: The role of intentional and unintentional mind wandering. *Psychonomic Bulletin y Review*, Austin, v. 23, n. 4, p. 1280-1287, Aug. 2016.

SHEESE, B. E. et al. Genetic variation influences on the early development of reactive emotions and their regulation by attention. *Cognitive Neuropsychiatry*, v. 14, n. 4-5, p. 332-355, 2009.

SHEN, L.; WANG, M.; SHEN, R. Affective e-learning: using “emotional” data to improve learning in pervasive learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, v. 12, n. 2, p. 176-189, Apr. 2009.

SIGMAN, M. et al. Neuroscience and education: prime time to build the bridge. *Nature Neuroscience*, New York, v. 17, n. 4, p. 497-502, Mar. 2014.

SILVA, R. P.; OLIVEIRA, J. J. O. Os recursos da neurociência no âmbito da educação. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2., 2011, Franca. *Anais*. Franca: Unesp, 2011. Setembro 2011.

SQUIRE, L. R. Rapid consolidation. *Science*, New York, v. 316, n. 5821, p. 57-58, Apr. 2007.

STEVENS, C.; LAUINGER, B.; NEVILLE, H. Differences in the neural mechanisms of selective attention in children from different socioeconomic backgrounds: an event-related brain potential study. *Developmental Science*, Oxford, v. 12, n. 4, p. 634-646, July 2009.

TARANTO, R.; SANTOS J. La recepción del pensamiento y la pedagogía de Paulo Freire en la Argentina. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, n. 1, p. 321-339, mayo 2019.

TERIGI, F. Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, v. 25, n. 2, p. 50-64, nov. 2016.

TSE, D. et al. Schemas and memory consolidation. *Science*, New York, v. 316, n. 5821, p. 76-82, Apr. 2007.

TYNG, C. M. et al. The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, Pully, v. 8, p. 1-22, Aug. 2017.

UNITED STATES OF AMERICA (USA). National Institute of Child Health and Human Development (NIH). *Baby First Year*. [Bethesda], 2018. Available in: <<https://www.babysfirstyears.com/>>. Access in: 5 Feb. 2022.

VUILLEUMIER, P. How brains beware: neural mechanisms of emotional attention. *Trends in Cognitive Sciences*, Kidlington, v. 9, n. 12, p. 585-594, 2005.

WALKER, J.; PALACIOS, C. A pedagogy of emotion in teaching about social movement learning, *Teaching in Higher Education*, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 175-190, Nov. 2016.

WARD, J. *The student's guide to cognitive neuroscience*. 3rd ed. London: Psychology Press, 2015.

WESTERMANN, G. et al. Neuroconstructivism. *Developmental Science*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 75-83, Feb. 2007.

Recebido em 20 de maio de 2021.

Aprovado em 09 de janeiro de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos

Renato Marcondes^{I, II}

Silvio Luiz Rutz da Silva^{III, IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4941>

Resumo

O ensino superior requer dos estudantes diversas estratégias e mecanismos que o tornam complexo, e a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget atua de forma basilar em tal compreensão, sendo um dos principais meios de investigação as atividades operatórias piagetianas (AOP). Portanto, objetiva-se apresentar uma revisão sistemática (RS) sobre pesquisas que investiguem aspectos cognitivos em discentes do ensino superior, por meio das AOP. Adotou-se o Protocolo Prisma para realização da RS em cinco bases de dados, obtendo-se um total de 38 documentos em aproximadamente 50 anos. Os resultados apontam para o surgimento de quatro tendências principais de pesquisas, bem como para um desenvolvimento cognitivo não condizente com o esperado em teoria, mostrando-se uma importante fragilidade no contexto do ensino superior, carente de ações afirmativas e educativas para elucidação. Por fim, apesar de meio século de pesquisas, essa temática se mostra atual e necessária, pois o conhecimento específico não pode, nem deve, ser desvinculado dos aspectos cognitivos no ambiente universitário.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo; ensino superior; Jean Piaget; revisão de literatura.

^I Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil. *E-mail*: <renatomarcondes.renato@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-8018-1985>>.

^{II} Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

^{III} Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil. *E-mail*: <slrutz@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-1859-9018>>.

^{IV} Doutor em Ciências dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

Jean Piaget in higher education? The use of Piagetian operative activities in the last 50 years

Higher Education is made complex due to the several strategies and mechanisms required from students, and Jean Piaget's theory of cognitive development acts in a fundamental way in such understanding. One of the main means of investigation is Piaget's operative activities. Therefore, the objective is to present a Systematic Review (SR) on research that investigates cognitive aspects in higher education students, through Piaget's operative activities. The PRISMA Protocol was adopted for the realization of SR in five databases, obtaining a total of 38 documents in approximately 50 years. The results point to the emergence of four main research trends, as well as a cognitive development not consistent with what was expected in theory, showing an important weakness in the context of higher education, lacking affirmative and educational actions for clarification. Finally, despite half a century of research, this theme is current and necessary, since specific knowledge cannot, and should not, be disconnected from cognitive aspects in the university environment.

Keywords: cognitive development; higher education; Jean Piaget; literature review.

Resumen

¿Jean Piaget en la educación superior? El uso de las actividades operatorias piagetianas en los últimos 50 años

La educación superior requiere de los estudiantes diversas estrategias y mecanismos que la hacen compleja, y la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget actúa de manera fundamental en tal comprensión, siendo uno de los principales medios de investigación las actividades operatorias de Piaget (AOP). Por tanto, el objetivo es presentar una revisión sistemática (RS) sobre investigaciones que estudien aspectos cognitivos en estudiantes de educación superior, a través de las AOP. Se adoptó el Protocolo Prisma para la realización de la RS en cinco bases de datos, obteniendo un total de 38 documentos en aproximadamente 50 años. Los resultados apuntan a la emergencia de cuatro grandes tendencias de investigación, así como a un desarrollo cognitivo no acorde con lo esperado en teoría, mostrando una importante debilidad en el contexto de la educación superior, careciendo de acciones afirmativas y educativas para el esclarecimiento. Finalmente, a pesar de medio siglo de investigaciones, este tema es actual y necesario, ya que los conocimientos específicos no pueden ni deben desconectarse de los aspectos cognitivos en el ámbito universitario.

Palabras clave: desarrollo cognitivo; educación superior; Jean Piaget; revisión de literatura.

Este artigo se desmembra de uma pesquisa de mestrado já concluída e busca apresentar como se deu o uso das atividades operatórias piagetianas (AOP) na investigação de processos cognitivos de sujeitos em idade universitária. A complexidade que envolve esse ambiente, seja ela conceitual, emocional ou cognitiva, é vislumbrada pela ótica piagetiana.

Portanto, objetiva-se com este estudo apresentar uma revisão sistemática (RS) sobre pesquisas que investiguem aspectos cognitivos em discentes do ensino superior, por meio de AOP.

A compreensão histórica de como as AOP foram (e ainda são) aplicadas no contexto universitário pode fornecer importantes indícios para o entendimento de como essa teoria vem impactando esse ambiente, bem como demonstrar a necessidade de mais pesquisas que se debruçam sobre esse fenômeno ainda pouco explorado.

Os estudos piagetianos: Quais suas possibilidades para o ensino superior?

Jean Piaget apresentou de maneira inovadora a concepção sobre a estrutura do conhecimento e seu desenvolvimento, destacando-se perante as abordagens empiristas e inatistas da época.

A teoria de Piaget foi fundamentada no processo construtivista, conforme o desenvolvimento do sujeito, definindo assim os estágios cognitivos como sensório-motor (do nascimento até aproximadamente 2 anos), pré-operatório (entre 2 e 7 anos), operatório concreto (entre 7/8 e 11/12 anos) e operatório formal (a partir de 12 anos). Pode haver variações quanto à idade em que cada estágio é atingido, porém, não é passível de alterações a ordem em que acontecem (Piaget, 2002).

Portanto, o desenvolvimento cognitivo ocorre do início ao fim da vida do sujeito, perpassando diversos momentos, por exemplo, a idade universitária. Como destaca Saravali (2005), grandes são as dificuldades dos sujeitos que adentram o ensino superior sem apresentar mecanismos de reflexão mais robustos, como os encontrados nos processos operatórios formais, haja vista que tais mecanismos deveriam se fazer presentes nessa idade, de acordo com a teoria piagetiana.

Os mecanismos existentes nos processos operatórios formais fornecem ao sujeito que está no ambiente universitário a possibilidade de refletir sobre seu pensamento, de construir teorias e hipóteses, de usar processos abstrativos complexos e de se apropriar do ambiente social no qual está inserido, principalmente quando se trata do ambiente universitário, que exige recursos pessoais, acadêmicos e emocionais (Saravali, 2005); por isso, a ausência desses mecanismos pode gerar grandes dificuldades ao sujeito.

E justamente nessa complexidade é que se compreende que o pensamento operatório formal, esperado para um sujeito adulto e universitário, aproxima-se do pensamento científico (Piaget, 2002), pois ambos convergem para o processo de entendimento de dados, de leitura

de mundo e da ciência. Quando o sujeito não é amparado por processos operatórios formais, apresentando então

[...] aspectos de um estágio como o operatório concreto estando presente no ensino superior, observa-se que o mesmo pode realizar as operações de reversibilidade tal como das operações formais, porém com a necessidade de intermediações do concreto. (Marcondes; Silva, 2019, p. 390).

Como supracitado, a compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito em idade universitária tem extrema importância. Porém, como investigar tais processos para assim apreendê-los?

Jean Piaget desenvolve com sua teoria meios para tal investigação, sendo as AOP acompanhadas de uma metodologia própria para aplicação e compreensão dos resultados, denominada Método Clínico Crítico. Este pode ser entendido como um “procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança (embora também se aplique ao estudo do pensamento dos adultos) que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas” (Delval, 2002, p. 12).

Portanto, tais atividades são fundamentais para investigações acerca dos processos cognitivos em sujeitos adultos e universitários, assim, engendrando-se como uma relevante possibilidade dos estudos piagetianos no ensino superior. Porém, é preciso compreender como se desenvolveram as investigações nesse contexto, e uma RS robusta sobre essa temática se faz necessária.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como uma RS, com abordagem metodológica realizada por meio do Protocolo Prisma (Moher *et al.*, 2010). Este é composto por um diagrama de fluxo de quatro fases, que tem por objetivo auxiliar os pesquisadores na elaboração de artigos de RS com uma maior rigorosidade e qualidade, sendo constituído pelas seguintes etapas:

- i) Identificação: realiza-se uma consulta mais ampla para o levantamento de material possivelmente relevante, antes de qualquer descarte, coletando em diferentes bancos de dados, caso necessário, sendo o material elencado denominado de registros.
- ii) Triagem: realizam-se os primeiros descartes dos registros, podendo ocorrer em subetapas conforme as especificidades da pesquisa. Esse descarte inicial envolve registros duplicados, falta de acesso aos itens de análise – como resumo, *abstract* e textos – e registros que se afastem visivelmente do escopo da RS.

- iii) Seleção: procura-se elencar, dentre a amostra restante, os registros que atendam aos critérios de elegibilidade da pesquisa, sendo nesse ponto indicados os motivos para a exclusão de um determinado conjunto de registros.
- iv) Inclusão: corresponde às sínteses qualitativas e quantitativas, ou seja, à interpretação e ao tratamento dos registros finais elencados.

Para auxiliar na síntese quantitativa dessa RS, incorporou-se o *software* IRaMuTeQ – Interface R para análises multidimensionais de textos e questionários (Camargo; Justo, 2013). Esse *software* apresenta uma biblioteca diversificada de análises, desde lexicografia básica (frequência de palavras) até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente – CHD, análise de similitude e nuvem de palavras).

As estratégias de busca

As bases de dados (nacionais e internacionais) adotadas foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasis,) Web of Science, Scopus e Education Resources Information Center (Eric).

Utilizaram-se dois conjuntos de palavras-chave, o primeiro destinado a selecionar trabalhos que se relacionem com a teoria piagetiana, incorporando-se o operador de pesquisa "OR" para combinar os termos desse conjunto, sendo eles: Jean Piaget, Piaget e epistemologia genética (e seus correspondentes em inglês: Jean Piaget, Piaget e *genetic epistemology*). O segundo conjunto foi utilizado para refinar a pesquisa por nível de interesse, também se incorporando o operador de pesquisa "OR" para combinar os termos, sendo eles: ensino superior, graduação, licenciatura, universidade e faculdade (e seus correspondentes em inglês: *higher education, undergraduate, university* e *college*). Para combinar os dois grupos de palavras-chave, adotou-se o operador de pesquisa "AND", não se delimitando o período temporal e os tipos de documentos.

Após a definição das bases de dados e dos conjuntos de palavras-chave, encontraram-se os seguintes registros, que foram submetidos aos procedimentos previstos no Protocolo Prisma, apresentados na Figura 1.

Cabe destacar que, na terceira etapa do Protocolo Prisma, excluíram-se os registros baseando-se nestes motivos: pesquisas em outros níveis de ensino, que não a graduação; aplicação pedagógica da epistemologia genética; ensaios teóricos sobre a teoria piagetiana e sua aproximação com outras teorias; estudos sobre ludicidade e autonomia fora do contexto da graduação; estudos bibliográficos e de revisão; entre outros.

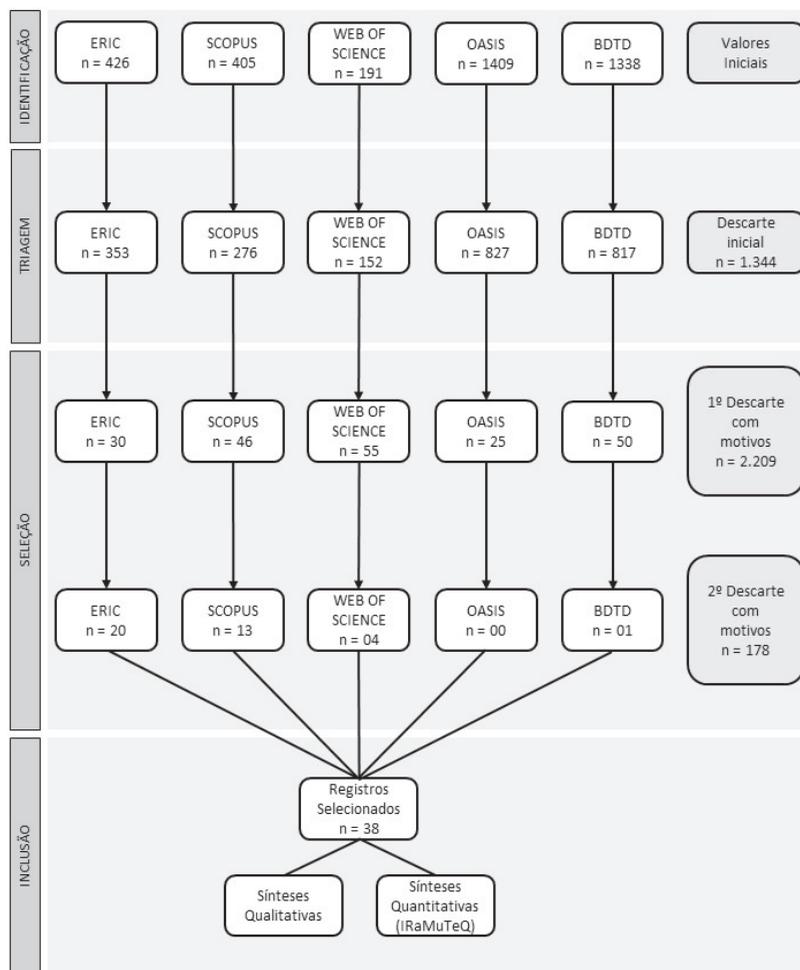


Figura 1 – Diagrama de fluxo de quatro fases da revisão sistemática

Fonte: Elaboração própria.

Resultados e discussões

O que as pesquisas nos dizem? A síntese qualitativa dos registros elencados

Nesta seção, busca-se tecer uma análise dos registros elencados do ponto de vista qualitativo, apresentando todos os documentos que envolvem principais resultados, colaborações e apontamentos, no período de 1971 a 2020.

Inicia-se com a pesquisa de McKinnon e Renner (1971), na Universidade de Oklahoma – Estados Unidos, indicando importantes constatações sobre os aspectos cognitivos de discentes universitários, sendo que, dos 131 calouros investigados, 50,4% estavam no estágio operatório concreto e 24,4% no estágio de transição para o formal.

Os autores destacaram que os professores universitários agravavam a situação ao supor que os discentes ingressantes pensavam logicamente, não considerando os tipos de experiências que os alunos precisariam ter para compreender o contexto universitário em um nível de pensamento abstrato. Ainda nos Estados Unidos, Ross (1973) investigou estudantes de graduação por meio de cinco atividades de pensamento formal, na Universidade Estadual do Mississippi.

Em seu trabalho de conclusão de curso na Universidade do Texas, Faculdade de Educação – Estados Unidos, Juraschek (1974) analisou 141 professores primários em formação inicial, 19 professores de Matemática secundária em formação inicial e 11 alunos de cálculo. Concluiu que 52% dos professores primários em formação inicial e <5% dos professores de Matemática secundária estavam em um subestágio das operações concretas, enquanto nenhum aluno de cálculo foi encontrado nesse estágio. O estudo também discutiu implicações e ações a serem tomadas visando à melhoria desses resultados.

Também nos Estados Unidos, Thomas e Jamison (1975) investigaram na Universidade Estadual da Pensilvânia as diferenças que ocorrem devido à idade e ao sexo nos estágios operatórios de Piaget, por meio do estudo do desenvolvimento da horizontalidade. Semelhantemente, Jamison e Signorella (1980), Kenyon (1984), Liben e Golbeck (1984), Kalichman (1989) e Krekling e Nordvik (1992) examinaram diferenças cognitivas em função do sexo por meio de AOP, como a tarefa do nível da água e de horizontalidade e verticalidade. Vale destacar a pesquisa de Wu, Li e Kong (2017), que explorou tal temática, porém, com a incorporação de métodos mais robustos, como o eletroencefalograma.

Blake (1978), enquanto investigava calouros de graduação em educação básica na Faculdade de Educação Avançada de Riverina – Austrália, constatou que seus resultados foram ao encontro de pesquisas semelhantes nos Estados Unidos (White; Ferstenberg, 1978), indicando que uma porcentagem significativa da população universitária não estava no estágio das operações formais.

Também foram observadas investigações nessa temática em países como a Malásia, com a pesquisa de Dockweiler (1978), realizada na Universidade Utara. Seus resultados se correlacionam com os trabalhos anteriormente citados, indicando que a maioria dos sujeitos não atingiu as habilidades esperadas para a idade analisada. Há ainda a pesquisa de Gabel (1979), que apresentou procedimentos para auxiliar os alunos que se encontravam no estágio operatório concreto a se tornarem formais.

Liberman e Hudson (1979) realizaram um estudo com 70 calouros do 2º semestre de um curso de Física na Universidade de Houston – Estados Unidos, encontrando uma correlação entre os resultados de uma atividade de raciocínio operacional formal e as notas de exames finais e reunindo evidências de que esse raciocínio é uma condição necessária, mas não suficiente, para o bom desempenho dos alunos em Física. Apontam, também, a necessidade de inclusão de atividades projetadas para desenvolver o raciocínio lógico em estudantes.

De maneira complementar às conclusões supracitadas, mas investigando discentes universitários de Química na Universidade de Manitoba – Canadá, Williams *et al.* (1979) abordaram: Como estudantes dessa área, que estão no estágio das operações concretas, aprendem conceitos ditos formais? Os autores concluíram que o conjunto de material factual, os cálculos matemáticos e a teoria que constitui o conhecimento químico moderno promovem a Química como uma das disciplinas intelectualmente mais exigentes do currículo universitário e, com isso, destacam que o conhecimento factual (figurativo) é inútil se não for acompanhado pelas operações lógicas, necessárias para complementar a estrutura do conhecimento químico.

As pesquisas de Liberman e Hudson (1979) e Williams *et al.* (1979) expressam a necessidade e complementaridade das operações formais no contexto do ensino universitário, no qual o conhecimento específico não se desmembra dos aspectos cognitivos do sujeito, e são condições necessárias e complementares para o sucesso deste no campo universitário.

Tais observações são corroboradas pela pesquisa de Barnes (1977), que investigou 338 discentes de diferentes cursos de Física, avaliando a correlação entre os resultados das AOP e suas notas finais do semestre. Concluiu que o pensamento formal é um atributo necessário para um bom desempenho, mas não o único, pois encontrou uma difusão de diferentes níveis do pensamento piagetiano em diferentes níveis das classes investigadas, sugerindo que os discentes podem conseguir aprovação em cursos mais elementares, mesmo sem um pensamento lógico totalmente desenvolvido. Contudo, esse tipo de pensamento se faz cada vez mais necessário à medida que o sujeito progride em cursos mais avançados e, como afirmam Williams *et al.* (1979), o conhecimento adquirido nesses cursos mais avançados, sem o acompanhamento das operações lógicas, é inútil.

Em 1980, Barnes e Barnes (1980) publicaram um estudo de acompanhamento da Universidade de Nevada – Estados Unidos, no qual buscaram investigar a presença de mudanças significativas no desenvolvimento intelectual, segundo Piaget, em alunos que cursavam matérias de Física introdutória. Tal acompanhamento se deu por um período de quatro semestres, sendo os dois primeiros relatados no trabalho de Barnes e Barnes (1978) e os outros dois, nesse trabalho de 1980. Porém, não encontraram diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações pré e pós-testes para nenhum dos grupos analisados.

Os estudos de Contento (1981) e Plymale e Jarrell (1981), ambos dos Estados Unidos, da Universidade de Columbia e da Universidade de Marchall, respectivamente, investigaram aspectos do desenvolvimento cognitivo em estudantes universitários, por meio de algumas AOP. Contento (1981) destacou a importância de se considerar o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino em um curso de Nutrição, evidenciando que os aspectos cognitivos se relacionam com o processo de formação de consumidores nutricionalmente alfabetizados. Enquanto Plymale e Jarrell (1981) buscaram comparar o desenvolvimento cognitivo em diferentes comunidades universitárias.

Uma importante questão é levantada na pesquisa de Commons, Miller e Kuhn (1982): Até que ponto as operações formais têm relevância real além do domínio restrito das situações de avaliação? Para responder a essa pergunta, os autores acompanharam durante dois anos um grupo de discentes universitários e constataram que, quando comparados em relação aos diferentes cursos, os estudantes no estágio de pensamento operacional formal apresentaram um maior número de disciplinas realizadas, bem como notas significativamente mais altas. Resultados de um estudo complementar indicaram um processo de autosseleção em cursos de Ciências e Matemática, pois poucos alunos apresentaram pensamento operacional concreto.

Nessa sequência, Dettloff (1982) e Albers (1991) procuraram investigar maneiras preditivas de identificar determinadas características de alunos universitários, por meio de AOP, em cursos de Ciências e Matemática, bem como Cinquepalmi *et al.* (1985), em calouros de Engenharia.

Bender e Milakofsky (1982) analisaram a relação entre AOP e desempenho de alunos universitários em aulas de Química teóricas e práticas, identificando uma relação significativa entre essas variáveis. Enquanto Farrell e Farmer (1983) averiguaram padrões de erros e estratégias de soluções em discentes de cursos superiores de Ciências e Matemática, por meio da atividade operatória piagetiana de projeção de sombras. Crouch (1984), também com estudantes de cursos de Ciências e Matemática, acompanhou a relação entre pensamento operacional formal e concreto mediante a atividade de projeção das sombras e de misturas químicas.

Blackburn (1984) examinou os efeitos de idade, sexo e currículo no desempenho cognitivo de estudantes universitários e indicou que gênero e currículo foram fatores significativos nesse desempenho, apontando para a presença de habilidades formais e pensamentos operacionais.

Em uma pesquisa com 800 calouros da Faculdade de Ciências da Universidade de Bari – Itália, Cinquepalmi, Fogli-Muciaccia e Picciarelli (1985) investigaram a relação entre o desenvolvimento cognitivo desses estudantes e as suas notas no exame final do ensino médio, encontrando uma baixa correlação entre esses dois parâmetros, o que pode demonstrar que, no referido exame, não eram considerados os processos cognitivos mais elaborados dos alunos.

Wavering, Kelsey e Perry (1987) realizaram um estudo com 195 alunos de 6^a, 9^a, 12^a série e faculdade, entrevistando cada um deles com AOP. Os resultados revelaram, em conformidade com a teoria piagetiana, uma hierarquia de estruturas, sendo verificados agrupamentos lógicos concretos, agrupamentos espaciais concretos e raciocínio operatório formal. Os autores também apresentaram discussões e implicações teóricas para os achados no campo universitário.

Encontraram-se, também, pesquisas que buscaram realizar comparações entre grupos de alunos ou características, a exemplo de Reyes (1987), Moilanen (1993) e Hammer, Hoffer e King (1995). Mwamwenda (1993) apresentou os resultados de uma investigação realizada na Universidade de Alberta – Canadá, na qual examinou a relação entre as operações formais e o desempenho acadêmico de estudantes universitários canadenses. Os resultados apontaram

uma relação estatisticamente significativa entre esses dois elementos, sendo que os discentes que apresentaram operações formais desenvolvidas tiveram um melhor desempenho do que aqueles que não o demonstraram.

Shibley Junior *et al.* (2003) investigaram se houve alterações em termos de desenvolvimento cognitivo em diferentes gerações nos cursos de Química. Também analisaram as diferenças de gênero encontradas em pesquisas semelhantes em 1981, observando que ainda são presentes.

Donel (2015) apresenta um importante e recente estudo que merece destaque por ser o único encontrado nessa RS originado no Brasil. Foi desenvolvido na Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* Marília, com sujeitos de pesquisa da Universidade Federal do Paraná. Procurou investigar as relações entre o desenvolvimento cognitivo e as dificuldades de aprendizagem na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral (CDI) de alunos dos cursos de Engenharia. Os resultados apontaram para a falta do domínio de conceitos e noções básicas da Matemática para um bom desempenho na disciplina e também indicaram que nenhum sujeito alcançou o nível pleno de desenvolvimento operatório formal nas AOP, inferindo uma relação com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes. A autora discute a necessidade de considerar os aspectos cognitivos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a implantação de ações educativas visando às mudanças necessárias no sistema de ensino.

A pesquisa de Aseeri (2020), realizada na Universidade de Najran – Arábia Saudita, investigou 50 professores em formação inicial nas disciplinas de Ciências (Física e Química) e Matemática e apenas 10% estavam no estágio do pensamento abstrato, 46% no estágio de transição e 44% no estágio do pensamento concreto. Essa pesquisa demonstrou a existência de diferenças estatisticamente relevantes entre as médias acadêmicas dos participantes, favorecendo os que estavam no estágio de pensamento abstrato.

O que as pesquisas nos dizem? A síntese quantitativa dos registros elencados

Os resultados indicam a predominância de pesquisas do tipo artigo, 92,1% dos documentos elencados, seguido de 5,3% de dissertações de mestrado e 2,6% de trabalhos de conclusão de curso. Constata-se que a primeira produção científica encontrada é datada de 1971 (Mckinnon; Renner, 1971), publicada no *American Journal of Physics* e originada na Universidade de Oklahoma, Estados Unidos; e a última pesquisa é de 2020 (Aseeri, 2020), publicada no *Journal of Curriculum and Teaching* e originada na Universidade de Najran, Arábia Saudita.

São contabilizados, com base nos registros elencados, aproximadamente 49 anos de publicações relacionadas a esse tema, com o maior número de produções realizadas entre os anos de 1978 e 1984, com 19 documentos, verificando-se que o número de investigações vem decaindo no decorrer dos anos. Tais características são evidenciadas no Gráfico 1.

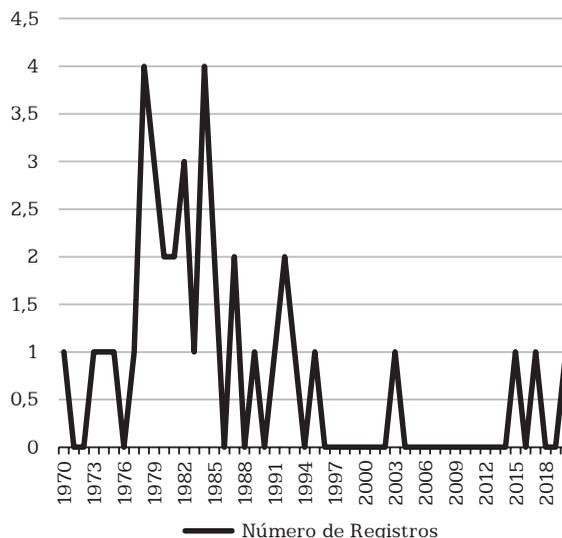


Gráfico 1 – Número de registros por ano

Fonte: Elaboração própria.

O maior período de publicações supracitado vem ao encontro da pesquisa de Shibley Junior *et al.* (2003), que apontou que nas décadas de 1970 e 1980 foram publicados vários trabalhos relacionando a teoria piagetiana com a área da Química, investigando muitas de suas facetas, inclusive o porquê de essa disciplina se tornar tão difícil para os discentes universitários.

Os autores ainda discutem que nas décadas de 1960 e 1970 foram realizadas inúmeras atividades de papel e lápis para avaliar o desenvolvimento cognitivo dos discentes e que nos anos seguintes os estudos se preocuparam em validar os testes criados e determinar o estágio desse desenvolvimento. Shibley Junior *et al.* (2003, p. 569, tradução nossa) destacam que “o foco da pesquisa nessa área nos últimos vinte anos concentrou-se na validação de atividades de papel e lápis, aplicações em sala de aula dessas atividades e intervenções que ajudarão os alunos a desenvolver habilidades cognitivas mais formais”; assim, justificando o elevado número de publicações concentradas nesse período.

Os dados mencionados explicam o fato da não imposição de um período temporal delimitador nessa RS, pois, ao observar os últimos 10 anos de pesquisas, encontraríamos somente três registros e, ao verificar os últimos 20 anos, teríamos o acréscimo de apenas um registro, portanto, perdendo-se importantes pesquisas.

Outro aspecto de extrema relevância para a compreensão do desenvolvimento das pesquisas dessa natureza é como estão distribuídas geograficamente, pois são pouco exploradas em países como o Brasil, onde se elencou apenas um registro (Donel, 2015). Destaca-se que a maior concentração de trabalhos está localizada nos Estados Unidos, com um total de 27 documentos (71,05%); os demais se distribuem em menor quantidade por outros países, como Austrália, Malásia, Canadá, Itália, Noruega, China e Arábia Saudita.

Ao contrastar os dados supracitados, observa-se que o local com o maior número de publicações, Estados Unidos, foi o responsável pelo período mais intenso delas, o que vem ao encontro dos apontamentos de Shibley Junior *et al.* (2003), quando ressaltam esse período como de intenso movimento de validação dos testes criados e de determinação do estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes universitários.

Como parte da síntese quantitativa dos registros elencados, utilizou-se o *software* IRaMuTeQ para analisar os 38 resumos dos documentos relacionados, denominados nesse momento de *corpus* textual.

Ao aplicar os tratamentos estatísticos por esse *software*, observou-se a necessidade dos seguintes ajustes em sua configuração: classificação simples sobre os segmentos de texto (ST); tamanho de reagrupamento de segmentos de textos (RST1) igual a 8; tamanho de RST2 igual a 10; número de classes terminais na fase 1 igual a 6; frequência mínima de segmentos de texto por classe igual a 0; e número máximo de formas analisadas igual a 2.300. O *corpus* textual foi submetido à análise CHD e separado em 181 ST, com aproveitamento de 155 ST (85,64%), emergência de 6.551 ocorrências (palavras, fórmulas ou vocábulos), 1.528 formas (palavras distintas) e 527 hápax (uma única ocorrência), sendo estas 47,26% das palavras distintas e 8,04% das ocorrências, e um tempo de análise de dez segundos.

A análise gerou as seguintes classes: classe 1, com 37 ST (23,87%); classe 2, com 39 ST (25,16%); classe 3, com 48 ST (30,97%); e classe 4, com 31 ST (20%), apresentadas no Quadro 1. Para análise de cada uma das quatro classes originadas, utilizaram-se os critérios de ST com valor de χ^2 de associação à classe $\geq 3,84$ (para o grau de liberdade 1 o $p < 0,05$), conforme Camargo e Justo (2016), sendo esse critério adotado também para elencar os resumos mais representativos de cada uma das classes.

Quadro 1 – Classes geradas com a análise CHD

Corpus textual da revisão sistemática				
	Subcorpus 1	Subcorpus 2		
	Classe 4	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Rep.	Mulheres, homens e atividade do nível da água	Aspectos dos discentes universitários e desenvolvimento cognitivo	Atividades operatórias piagetianas, notas e pontuações	Comparação entre grupos/parâmetros
Artigo de Rep. da Classe	Krekling e Nordvik (1992). Kalichman (1989). Jamison e Signorella (1980). Wu, Li e Kong (2017). Hammer, Hoffer e King (1995). Liben e Golbeck (1984).	Mwamwenda (1993). Moilanen (1993). Shibley Junior <i>et al.</i> (2003).	Farrell e Farmer (1983). Cinquiepalmi, Fogli-Muciaccia e Picciarelli (1985). Albers (1991).	Thomas e Jamison (1975). Barnes e Barnes (1980). Contento (1981).

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Rep. = representação; CHD = classificação hierárquica descendente.

A classe 1, pertencente ao *subcorpus 2*, reuniu registros que de alguma forma buscaram estabelecer paralelos entre desenvolvimento cognitivo dos sujeitos universitários e aspectos como: desempenho acadêmico, questões culturais, sintomatologias depressivas e de desesperança, entre outros. Como é observado nos trechos a seguir:

O objetivo do presente estudo foi examinar a relação entre *operações formais e desempenho acadêmico entre estudantes universitários canadenses*. Os resultados mostraram uma relação estatisticamente significativa entre desenvolvimento cognitivo e desempenho acadêmico; os alunos que atingiram totalmente as operações formais tiveram melhor desempenho do que os que não o fizeram. (Mwamwenda, 1993, p. 99, tradução nossa, grifo nosso).

Especificamente, as experiências dos estudantes de *sintomatologia depressiva e expressões de desesperança foram examinadas em função de seu estágio de desenvolvimento cognitivo* (ou seja, operações concretas versus pensamento operacional formal). (Moilanen, 1993, p. 311, tradução nossa, grifo nosso).

O presente estudo aborda duas questões usando o IPDT [Inventário de Tarefas de Desenvolvimento de Piaget]: (1) Os estudantes de química introdutória hoje são *diferentes dos de uma geração atrás em termos de funcionamento cognitivo, aptidão e desempenho piagetiano*; e (2) *As diferenças de gênero no funcionamento cognitivo piagetiano encontradas em 1981 ainda são evidentes hoje?* (Shibley Junior *et al.*, 2003, p. 569, tradução nossa, grifos nossos).

Essa classe apresentou um viés de investigação que permitiu ampliar as possibilidades de compreensão sobre as relações que se estabelecem entre aspectos cognitivos dos sujeitos investigados e outras características e, como observado, tais relações são presentes e significativas, merecendo espaço nas discussões que envolvem os processos educativos no ensino superior.

A classe 2, também pertencente ao *subcorpus 2*, reuniu registros que trazem um olhar mais específico para os discentes universitários, de certo modo aproximando-se da classe 1, como era de se esperar por terem origem no mesmo *subcorpus*, porém, as nuances estão no fato de a classe 2 olhar especificamente para o resultado das AOP, sem estabelecer relações com outros aspectos de maneira tão incisiva como na classe 1 e, quando o faz, é voltada para as notas obtidas nos cursos investigados. A seguir, apresentam-se alguns dos trechos mais representativos dessa classe:

A tarefa de projeção de sombras desenvolvida por Inhelder e Piaget foi utilizada para *identificar padrões de erro e estratégias de solução* utilizadas por diversas populações em uma sequência de tarefas proporcionais. (Farrell; Farmer, 1983, p. 1, tradução nossa, grifo nosso).

Um questionário do tipo Piaget foi apresentado a cerca de 800 alunos da Faculdade de Ciências da Universidade de Bari no início de seu primeiro ano acadêmico. *Os resultados da pontuação do questionário foram analisados em termos de desenvolvimento cognitivo [...]* (Cinquelpalmi; Fogli-Muciaccia; Picciarelli, 1985, p. 215, tradução nossa, grifo nosso).

O teste de avaliação de habilidades matemáticas ASSET e um *teste de raciocínio lógico em papel-lápis baseado em Piaget* foram administrados a 150 alunos recém-matriculados em seu primeiro curso de matemática CC. As notas finais do curso foram coletadas para 134 desses alunos. Uma análise dos dados revelou que um *aluno que obteve "notas críticas" em ambos os testes tinha cerca de 67% de chance de ser reprovado no primeiro curso de matemática tentado*. (Albers, 1991, p. 1, tradução nossa, grifos nossos).

Portanto, essa segunda classe reuniu pesquisas que mostravam um olhar mais aprofundado sobre os resultados das AOP, buscando trazer discussões acerca dos aspectos cognitivos identificados e que envolvem os sujeitos no ambiente universitário, constituindo-se em importantes representações cognitivas dessa classe de sujeitos.

A classe 3, também pertencente ao *subcorpus* textual 2, agrupou registros que de alguma forma realizaram comparações entre diferentes elementos, como se apresenta a seguir:

Não houve diferença entre aqueles que usaram o raciocínio formal e aqueles que não o fizeram em termos de sua capacidade de compreender e aplicar informações nutricionais elementares. Ambos os tipos de sujeitos também eram capazes de realizar, até certo ponto, tarefas de nutrição que eram mais complexas. (Contento, 1981, p. 160, tradução nossa, grifo nosso).

O teste U de Mann-Whitney, é um teste estatístico poderoso e apropriado para *testar a significância das diferenças do grupo usando dados ordinais (Piagetianos)*, e *não revelou diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações pré e pós-teste para nenhum dos grupos*. (Barnes; Barnes, 1980, p. 774, tradução nossa, grifo nosso).

Nesse artigo os estudos [...] fornecem informações normativas sobre o desenvolvimento da horizontalidade, o que permite uma avaliação dos estágios de Piaget e para *diferenças devido à idade, sexo, formato e orientação da garrafa*. (Thomas; Jamison, p. 31-32, 1975, tradução nossa, grifo nosso).

Essa classe trouxe pesquisas que exploraram diferenças e reflexões sobre o comportamento de discentes universitários e como/se isso influencia a vida acadêmica, em que o pensamento formal é fundamentalmente requisitado. Destaca-se que outros pontos são investigados, expondo-se aqui apenas os mais significativos.

A classe 4 é a única pertencente ao *subcorpus* textual 1 e apresenta um conjunto de registros que trazem investigações sobre as diferenças entre o desempenho de homens e mulheres nas AOP, em especial o teste de nível da água, como se pode notar a seguir:

Em contraste com pesquisas anteriores, os resultados mostram que *o desempenho das mulheres adultas na tarefa no nível da água pode ser melhorado pelo treinamento observacional, sugerindo que o atraso das habilidades espaciais nas mulheres pode depender de fatores experimentais*. (Krekling; Nordvik, 1992, p. 117, tradução nossa, grifo nosso).

Vários estudos relataram que *muitos estudantes universitários desempenham imprecisamente a tarefa de nível de água de Piaget e que isso é mais comum em mulheres do que em homens*. No presente estudo, foram investigadas as relações entre interesses acadêmicos, papéis sexuais e desempenho na tarefa de nível de água de Piaget. (Kalichman, 1989, p. 93, tradução nossa, grifo nosso).

Para explorar as diferenças de ativação cerebral entre os sexos e entre os de alto e baixo desempenho na percepção espacial, *43 estudantes universitários (20 homens e 23 mulheres) realizaram o Teste de Nível de Água de Piaget (WLT) enquanto seus sinais de eletroencefalograma eram registrados*. (Wu; Li; Kong, 2017, p. 351, tradução nossa, grifo nosso).

No contexto dessa classe, vale ressaltar que, além dos exemplos supracitados, os demais trabalhos que a compõem também seguem o mesmo eixo de investigação. Essa temática ainda não foi totalmente esgotada, a título de exemplo há o trabalho recente de Wu, Li e Kong (2017), que traz novas perspectivas sobre essa linha de investigação.

Outro ponto de destaque sobre a classe 4 são os trabalhos que contribuem para refutar as hipóteses de inferioridade dos resultados das atividades de mulheres em relação aos homens (Krekling; Nordvik, 1992; Kalichman, 1989), considerando que tal diferença nas respostas está associada a fatores como habilidade, interesse e conhecimento inadequado, ou seja, desempenho, e não a conceitos espaciais imaturos (Liben; Golbeck, 1984), e, mais atualmente, vinculando-se aos estilos cognitivos e preferências de estratégia, como revelaram Wu, Li e Kong (2017) em sua investigação associada a métodos mais robustos, como o eletroencefalograma.

Conclusão

Pode-se afirmar que os estudos que estruturam um mapeamento de determinada área, como os artigos de revisão, são imprescindíveis para a compreensão do desenvolvimento dessa área, pois apontam para enfoques, lacunas e temas pouco abordados, indicam caminhos, bem como possibilitam uma organização do conhecimento produzido (Romanowski; Ens, 2006).

Portanto, os estudos significam uma importante contribuição para o avanço das áreas de pesquisa e, como se pode constatar neste artigo, também para as investigações sobre o desenvolvimento cognitivo em sujeitos adultos, em especial os que se encontram no contexto universitário.

Ao evidenciar os quase 50 anos de pesquisas aqui relacionados, contando do primeiro documento encontrado nas bases de investigação até o último, é incontestável que um período temporal tão abrangente quanto esse não possibilite, como destacaram Romanowski e Ens (2006), importantes indicações sobre a pesquisa piagetiana com adultos, tanto nacional quanto internacionalmente.

Os documentos encontrados indicaram, para além das possibilidades promissoras da utilização das AOP nas investigações sobre o desenvolvimento cognitivo em adultos universitários, a forte aderência dessa abordagem em

cursos das áreas de Ciências (Física e Química) e Matemática, investigando tais aspectos não somente no momento de entrada do sujeito no ambiente universitário, mas também no decorrer de sua vida acadêmica.

Esse é um ambiente que necessita e requer do sujeito aspectos de um pensamento operatório formal, que por vezes se mostram ausentes ou em processo de desenvolvimento, o que pode acarretar sérias consequências no ambiente acadêmico. Portanto, aponta-se para a necessidade de ações educativas e afirmativas no contexto da educação superior, buscando fomentar o desenvolvimento ou a equiparação do pensamento operatório formal, haja vista que essa característica se mostrou uma fragilidade presente no contexto universitário.

De modo geral, ao observar esses 50 anos de pesquisas em uma macrovisão, destacam-se quatro tendências de investigação com o uso das AOP, sendo: i) busca de relação existente entre desenvolvimento cognitivo do sujeito e características pessoais e universitárias; ii) aplicação das atividades operatórias piagetianas e uma análise mais robusta sobre os resultados dos testes; iii) comparação entre diferentes variáveis, mediadas por atividades operatórias piagetianas; iv) diferenças cognitivas em relação ao gênero dos sujeitos.

Apesar de quase meio século de pesquisas, a temática ainda se encontra atual e necessária, haja vista os trabalhos elencados e as necessidades, as carências cognitivas no ambiente universitário e as tendências observadas, precisando-se assim de mais pesquisas que investiguem tais aspectos, pois o conhecimento específico não é, nem deve ser, fragmentado dos aspectos cognitivos do sujeito, uma vez que são condições essenciais e complementares para o sucesso deste no campo universitário.

Por fim, a necessidade de tais investigações está justamente em sua complexidade, em compreender os processos cognitivos em adultos, pois, como destaca Delval (2002, p. 236):

[...] poderíamos compará-lo metaforicamente com a tarefa de reproduzir os elementos que há em uma casa na qual estamos às escuras e com as mãos envolvidas em grossas luvas de esquiador, dispondo de instrumentos de exploração muito imperfeitos e rudimentares. Podemos explorar o que quisermos, mas com meios muito restritos, porque não podemos olhar diretamente os objetos, como ocorria no mito platônico.

Referências

- ALBERS, D. *Predicting nonsuccess in beginning college Mathematics courses*. [S. l.], 1991. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED333921>>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- ASEERI, M. M. Y. Abstract thinking of practicum students at Najran University in light of Piaget's theory and its relation to their academic level. *Journal of Curriculum and Teaching*, Ontario, v. 9, n. 1, p. 63-72, Feb. 2020.

BARNES, G. Scores on a Piaget-type questionnaire versus semester grades for lower division college Physics students. *American Journal of Physics*, [s. l.], v. 45, n. 9, p. 841-847, Sept. 1977.

BARNES, G.; BARNES, G. B. Students' scores on Piaget-type questionnaires before and after taking one semester of college Physics. *American Journal of Physics*, [s. l.], v. 46, n. 8, p. 807-809, Aug. 1978.

BARNES, G.; BARNES, G. B. Students' scores on Piaget-type questionnaires before and after taking two semesters of college Physics. *American Journal of Physics*, [s. l.], v. 48, n. 9, p. 774, Sept. 1980.

BENDER, D. S.; MILAKOFSKY, L. College Chemistry and Piaget: the relationship of aptitude and achievement measures. *Journal of Research in Science Teaching*, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 205-216, Mar. 1982.

BLACKBURN, J. A. The influence of personality, curriculum, and memory correlates on formal reasoning in young adults and elderly persons. *Journal of Gerontology*, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 207-209, Mar. 1984.

BLAKE, A. J. D. Level of intellectual development of teacher education students. *Australian Journal of Education*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 89-90, Mar. 1978.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. *Tutorial para uso do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*. [S. l.], 2016. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf/view>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CINQUEPALMI, R. et al. The relationship between Piaget-type questionnaire scores and academic achievements of Engineering freshmen. *IEEE Transactions on Education*, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 111-114, May 1985.

CINQUEPALMI, R.; FOGLI-MUCIACCIA, M. T.; PICCIARELLI, V. Cognitive development in relation to secondary school final examination results in the Italian school system. *European Journal of Science Education*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 215-219, 1985.

COMMONS, M. L.; MILLER, P. M.; KUHN, D. The relation between formal operational reasoning and academic course selection and performance among college freshmen and sophomore. *Journal of Applied Developmental Psychology*, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 1-10, 1982.

CONTENTO, I. Thinking about nutrition: assessing and enhancing the reasoning skills of college non-major nutrition students. *Home Economics Research Journal*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 160-174, Dec. 1981.

CROUCH, J. G. *Differences in grade point averages of male and female college students having different majors and Piagetian operational levels*. [S. l.], 1984. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?q=ED249448&id=ED249448>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

DELVAL, R. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DETTLOFF, J. M. *Predicting achievement in community college science students*. [Michigan], 1982. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?q=ED219263&id=ED219263>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

DOCKWEILER, C. J. *Using systems of reference with spatial concepts: their development from 5th grade to college age*. [S. l.], 1978. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED159082>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

DONEL, M. L. H. *Dificuldades de aprendizagem em cálculo e a relação com o raciocínio lógico formal: uma análise no ensino superior*. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

FARRELL, M. A.; FARMER, W. A. An in-depth analysis of the projection of shadows task. In: ANNUAL SYMPOSIUM OF THE JEAN PIAGET SOCIETY, 30., 1983, Philadelphia. *Paper...* [S. l.]: The Piaget Society, 1983.

GABEL, D. L. Piagetian research as applied to teaching science to secondary and college students. *Viewpoints in Teaching and Learning*, Bloomington, v. 55, n. 1, p. 24-33, 1979.

HAMMER, R. E.; HOFFER, N.; KING, W. L. Relationships among gender, cognitive style, academic major, and performance on the Piaget water-level task. *Perceptual and Motor Skills*, [s. l.], v. 80, n. 3, p. 771-778, 1995.

JAMISON, W.; SIGNORELLA, M. L. Sex-typing and spatial ability: the association between masculinity and success on Piaget's water-level task. *Sex Roles*, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 345-353, June 1980.

JURASCHEK, W. A. *Piagetian cognitive development among prospective teachers*. Austin, 1974. Technical Report n. 4. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED106122.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

KALICHMAN, S. C. Sex roles and sex differences in adult spatial performance. *The Journal of Genetic Psychology*, [s. l], v. 150, n. 1, p. 93-100, 1989.

KENYON, J. Paper-and-pencil tests of Piaget's water-level test: sex differences and test modality. *Perceptual and Motor Skills*, [s. l], v. 59, n. 3, p. 739-742, 1984.

KREKLING, S.; NORDVIK, H. Observational training improves adult womens' performance on Piaget's water-level task. *Scandinavian Journal of Psychology*, [s. l], v. 33, n. 2, p. 117-124, June 1992.

LIBEN, L. S.; GOLBECK, S. L. Performance on Piagetian horizontality and verticality tasks: sex-related differences in knowledge of relevant physical phenomena. *Developmental Psychology*, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 595-606, 1984.

LIBERMAN, D.; HUDSON, H. T. Correlation between logical abilities and success in Physics. *American Journal of Physics*, [s. l.], v. 47, n. 9, p. 784-786, Sept. 1979.

MARCONDES, R.; SILVA, S. L. R. Reflexões sobre a epistemologia piagetiana e o ensino superior: afinidades com o ensino de ciências. In: FALEIRO, W.; BARROS, J. J. C.; BARBOSA, W. S. *Ensino-aprendizagem: desafios de uma prática profissional*. Goiânia: Kelps, 2019. p. 364-394. (Coleção Ensino de Ciências e Formação de Professores, 2).

MCKINNON, J. W.; RENNER, J. W. Are colleges concerned with intellectual development? *American Journal of Physics*, [s. l], v. 39, p. 1047-1052, 1971.

MOHER, D. et al. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, [s. l], v. 8, n. 5, p. 336-341, 2010.

MOILANEN, D. L. Depressive experiences of nonreferred adolescents and young adults a cognitive-developmental perspective. *Journal of Adolescent Research*, [s. l], v. 8, n. 3, p. 311-325, July 1993.

MWAMWENDA, T. S. Formal operations and academic achievement. *The Journal of Psychology*, [s. l], v. 127, n. 1, p. 99-103, 1993.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PLYMALE, S. H.; JARRELL, B. J. A comparison of community college and college education sophomores using Piaget's cognitive development Model. *Community College Review*, [s. l], v. 9, n. 3, p. 19-21, 1981.

REYES, D. J. Cognitive development of teacher candidates: an analysis. *Journal of Teacher Education*, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 18-21, Mar. 1987.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSS, R. J. Some empirical parameters of formal thinking. *Journal of Youth and Adolescence*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 167-177, 1973.

SARAVALI, E. G. A psicopedagogia na educação superior: contribuições da teoria piagetiana. *Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 22, n. 69, p. 243-253, 2005.

SHIBLEY JUNIOR, I. A. et al. College Chemistry and Piaget: an analysis of gender difference, cognitive abilities, and achievement measures seventeen years apart. *Journal of Chemical Education*, [s. l.], v. 80, n. 5, p. 569-573, May 2003.

THOMAS, H.; JAMISON, W. On the acquisition of understanding that still water is horizontal. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, Detroit, v. 21, n. 1, p. 31-44, Jan. 1975.

WAVERING, M. J.; KELSEY, L. J.; PERRY, B. Order of attainment of the mental structures for five of Piaget's logical, infralogical, and formal tasks. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, [s. l.], v. 148, n. 3, p. 279-288, 1987.

WHITE, K. M.; FERSTENBERG, A. Professional specialization and formal operations: the balance task. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, [s. l.], v. 133, n. 1, p. 97-104, 1978.

WILLIAMS, H. et al. Formal operational reasoning by chemistry students. *Journal of Chemical Education*, [s. l.], v. 56, n. 9, p. 599-600, Sept. 1979.

WU, S.; LI, Y.; KONG, M. Sex and ability differences in neural strategy for Piaget's water level test: an EEG study. *Perceptual and Motor Skills*, [s. l.], v. 124, n. 2, p. 351-365, 2017.

Recebido em 27 de maio de 2021.

Aprovado em 12 de janeiro de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Artesanato como ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas

Catia Helena de Almeida Lima Massari^{I, II}
Maria Angélica Miglino^{III, IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4760>

Resumo

Este artigo objetiva apresentar o artesanato, por meio da técnica de crochê, como ferramenta para o ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas. Os estudantes do primeiro ano do curso de graduação em Medicina Veterinária da Universidade Nove de Julho (Uninove) que já possuíam experiência prévia com crochê foram estimulados a criar modelos em lã ou linha, relacionando-os aos conteúdos das aulas teóricas e práticas de Morfofisiologia Animal. Foram produzidos amigurumis representativos de órgãos respiratórios, placentas e órgãos urinários. O referencial teórico da pesquisa foi estruturado nos seguintes pontos: questionamento sobre a possibilidade de se aprender Anatomia fora do laboratório; relação simultânea da Anatomia com a Ciência e a Arte; efeitos de métodos complementares de ensino no desenvolvimento processual e técnico dos alunos e no desenvolvimento cognitivo desses discentes; e paradigma construtivista aplicado ao ensino superior na área da saúde e educação inclusiva de membros da família. Os resultados alcançados reforçam que a melhor maneira de ensinar e aprender Ciências Morfológicas é por meio da combinação de recursos pedagógicos que se complementem, em especial nesses tempos de enfrentamento da covid-19, quando as aulas em laboratórios foram substituídas por práticas adaptadas em prol do isolamento social. Esta pesquisa, de natureza exploratória, certamente permitiu refletir acerca de “como” ensinar Anatomia de forma alternativa

^I Universidade Federal de Lavras (Ufla). Lavras, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <catia.massari@usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1204-3529>>.

^{II} Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Jaboticabal, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <miglino@usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-4979-115X>>.

^{IV} Doutora em Ciências Morfofuncionais pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

e possibilitar um maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, em tempos de ensino remoto, com base em uma perspectiva construtivista. A ideia construtivista permitiu a inclusão da confecção dos amigurumis para fins de avaliação da aprendizagem em Anatomia, uma vez que os estudantes não foram julgados somente com base em um conhecimento específico, mas, sim, a partir de suas capacidades em resolver o problema da criação das peças anatômicas em domicílio com uma solução viável. Concluiu-se que é possível a criação de modelos sintéticos em crochê de relativa semelhança às peças anatômicas originais. Por fim, o impacto desta pesquisa está no fato de os amigurumis terem sido desenvolvidos com materiais de fácil acesso, textura macia e baixo custo, sendo uma técnica de artesanato em potencial para ser aplicada ao ensino de Ciências Morfológicas.

Palavras-chave: anatomia; ensino de ciências; modelos anatômicos.

Abstract

Handicraft as a complementary tool for the teaching-learning of Morphological Sciences

This paper aims at presenting handicrafts, using crochet technique, as a tool for teaching-learning of Morphological Sciences. First year undergraduate students of Veterinary Medicine at Nove de Julho University (Uninove) with previous experience in crochet were encouraged by a professor to create models in wool or sewing thread, relating them to the contents of theory and practice classes on Animal Morphophysiology. "Amigurumis" representing respiratory organs, placentas and urinary organs were handcrafted. The theoretical framework was structured in the following points: questioning of the possibility of learning Anatomy outside the laboratory; simultaneous relationship between Anatomy and science and art; effects of complementary teaching methods to the procedural and technical development of students and cognitive development of these students; and the constructivist paradigm applied to higher education in the area of health and inclusive education for family members. Results reinforce that the best way to teach and learn Morphological Sciences is through the combination of pedagogical resources that complement each other, especially through covid-19, when classes in laboratories have been replaced by practices adapted to observe social isolation. This exploratory research certainly allowed us to reflect on "how" to teach Anatomy in an alternative way and enable a greater involvement of students in the learning process in times of distance education from a constructivist perspective. The constructivist idea allowed the inclusion of the crafting of amigurumis to assess learning in Anatomy, since students were not judged only based on specific knowledge, but based on their ability to solve the problem of creating the anatomical parts with a viable solution. It concluded that it is possible to create synthetic crochet models with relative similarity to the original anatomical pieces. Finally, the impact of this research is that

amigurumis were produced with easily-accessible, soft texture and low-cost materials, being a potential handicraft technique to be applied to Morphological Science teaching.

Keywords: anatomy, anatomical models; science teaching.

Resumen

Artesanía como herramienta complementaria a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Morfológicas

Este artículo tiene como objetivo presentar la artesanía, por medio de la técnica del croché, como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Morfológicas. Los alumnos del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nove de Julho (Uninove) que tenían experiencia previa con el croché fueron animados por el profesor a crear modelos en lana o hilo, relacionándolos con los contenidos de las clases teóricas y prácticas de Morfofisiología Animal. Se produjeron amigurumis representativos de órganos respiratorios, placentas y órganos urinarios. El marco teórico de esta investigación se estructuró en los siguientes puntos: cuestionamiento de la posibilidad de aprender Anatomía fuera del laboratorio, relación simultánea de la Anatomía con la Ciencia y el Arte, efectos de los métodos de enseñanza complementarios al desarrollo procedimental y técnico de los estudiantes y el desarrollo cognitivo de estos estudiantes, paradigma constructivista aplicado a la educación superior en el área de la salud y la educación inclusiva para los miembros de la familia. Los resultados alcanzados refuerzan que la mejor manera de enseñar y aprender Ciencias Morfológicas es por medio de la combinación de recursos pedagógicos que se complementen, especialmente en estos tiempos de enfrentamiento en la covid-19, cuando las clases en los laboratorios fueron reemplazadas por prácticas adaptadas para el aislamiento social necesario. Esta investigación exploratoria, ciertamente, nos permitió reflexionar sobre "cómo" enseñar Anatomía de forma alternativa y proveer una mayor implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, en tiempos de educación a distancia, desde una perspectiva constructivista. La idea constructivista permitió la inclusión de la confección de amigurumis con el propósito de evaluar aprendizajes en Anatomía, ya que los estudiantes no eran juzgados solo con base en conocimientos específicos, sino en función de su capacidad para resolver el problema de crear las partes anatómicas con una solución viable. Concluimos que es posible crear modelos de croché sintéticos de relativa similitud con las piezas anatómicas originales. Finalmente, el impacto de esta investigación está en el hecho de que los amigurumi fueron desarrollados con materiales de fácil acceso, textura suave y bajo costo, siendo una técnica artesanal potencial para ser aplicada a la enseñanza de las Ciencias Morfológicas.

Palabras clave: anatomía; enseñanza de ciencias; modelos anatómicos.

Introdução

O artesanato compreende diversas técnicas manuais utilizadas para produzir objetos e, entre tais modalidades, encontra-se o crochê, o qual é feito a partir do entrelaçado de um determinado fio, linha ou lã. A palavra “crochê”, derivada de um termo existente no dialeto nórdico, significa “gancho”, referindo-se à extremidade da agulha utilizada que engancha os pontos. Embora existam divergências entre os historiadores em relação à origem do crochê, acredita-se que a maneira como este é feito nos dias de hoje tenha se originado no século 16. Já os amigurumis surgiram bem mais recentemente, oriundos do crochê. Neste trabalho, entende-se por amigurumis os bonecos feitos por meio do crochê, sendo uma técnica de artesanato que teve origem nos anos de 1950, no Japão, e se popularizou a partir de 2002, por meio de livros e revistas em japonês com o passo a passo dos modelos trançados à mão, através de uma agulha dotada de gancho (Ramirez Saldarriaga, 2016).

Mas o que o artesanato tem a ver com as Ciências Morfológicas? Tudo. Existem experimentos que mostram a aplicação dos modelos anatômicos produzidos a partir de variadas técnicas artesanais como uma alternativa de baixo custo que pode ser utilizada para fins educacionais (Silva *et al.*, 2019; Onuk *et al.*, 2019; Rocha *et al.*, 2017; Silva, 2019; Souza, 2019).

A Anatomia é uma das disciplinas mais importantes dos cursos de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde, pois oferece aos alunos oportunidade de aprender a estrutura e a função do corpo (seja humano ou animal), de adquirir competências profissionais, como trabalho em equipe, habilidades interpessoais, autoconsciência, e de refletir e praticar a ética médica (McDaniel *et al.*, 2021).

Não sendo possível aprender a práxis médica sem compreender a forma e a função das partes do corpo (Ross *et al.*, 2021), os estudantes de Medicina Veterinária devem adquirir, logo no início da vida acadêmica, os conhecimentos anatômicos para construir uma fundação sólida para suas futuras práticas clínicas e cirúrgicas (Clifton *et al.*, 2020). Embora a Anatomia seja uma disciplina estimulante, ela também é considerada desafiadora pelos ingressantes na graduação, muitos deles recém-chegados do ensino médio, pois exige estudo científico aprofundado de um conteúdo novo e cada vez mais amplo, vocabulário próprio, nomenclatura extensa e riqueza de detalhes. Sua essência é o aprendizado através da visualização, seja mediante as aulas práticas com cadáveres ou ainda mediante o uso de imagens (Infantosi; Klemmt, 2000).

Tradicionalmente, a Anatomia é estudada de maneiras distintas: uso de tratados (livros-textos), atlas (livros com imagens) e cadáveres. Por meio dos textos, o leitor tenta “imaginar” as complexas relações anatômicas. Os atlas apresentam o conteúdo em forma de desenhos esquemáticos ou fotografias de peças anatômicas reais, ficando o estudante limitado às ilustrações apresentadas pelos autores e, muitas vezes, não tendo acesso à representação de todas as vistas possíveis e desejáveis ao estudo (Infantosi; Klemmt, 2000).

Nesse contexto, os estilos de aprendizagem para universitários, conforme os indicadores de Myers-Briggs, são mais eficazes por meio das técnicas que envolvem múltiplos sentidos (Ramachandran *et al.*, 2020). Assim, é notório que os estudantes retêm 20% do que ouvem e 40% do que veem, mas 75% do que eles ouvem, veem e, também, interagem (Grunwald; Corsbie-Massay, 2006). Logo, diversos recursos instrucionais podem ser utilizados para melhorar o desempenho acadêmico, especialmente por gerarem interação entre o estudante e o objeto de estudo.

Um recurso instrucional pode ser definido como qualquer elemento utilizado nos procedimentos de ensino-aprendizagem para estimular a percepção e a atenção do aluno. Atualmente, um professor não deve simplesmente transmitir conhecimentos ou informações, mas também apontar aos seus discentes o modo de aprender e buscar o prazer do descobrir aula após aula. Por isso, o simples ato de estudar deve ser o mais agradável e amigável possível, ainda que a aquisição de conhecimentos sempre exija perseverança e dedicação (Yoshida *et al.*, 2003).

A Anatomia Comparativa, como o nome indica, estabelece comparações entre os aspectos anatômicos de diferentes espécies animais (Di Dio, 1998). Desde 1955, a preocupação em aplicar o conhecimento anatômico, contrapondo-o entre os variados animais domésticos, já era percebida por Robert Getty, em sua primeira edição do livro *Atlas de Anatomia Veterinária Aplicada* (Getty, 1964), e, depois, com os dois volumes de *Anatomia dos Animais Domésticos* (Getty, 1986). Além dessas obras, as referências bibliográficas básicas e complementares das disciplinas de Anatomia integrantes das propostas curriculares dos cursos de graduação de Medicina Veterinária no Brasil constituem-se, em sua maioria, de livros ilustrados que abordam o estudo de cães e gatos, equinos, ruminantes (bovinos, ovinos e caprinos) e suínos, sendo as indicações mais rotineiras as obras dos autores Singh (2019), König e Liebich (2016) e Popesko (2011).

Nos últimos anos, mudanças têm ocorrido nos métodos de ensino de Anatomia, visto que a redução no uso de cadáveres, com as restrições de tempo de aulas práticas, a falta de infraestrutura laboratorial e o número limitado de técnicos treinados nas universidades levam os professores anatomistas a pesquisar novas abordagens para favorecer o aprendizado de seus alunos (Finn, 2015).

Assim, uma variedade de recursos e estratégias de ensino pode ser aplicada às Ciências Morfológicas. Apesar do método tradicional baseado nas dissecações de cadáveres ser a principal ferramenta instrucional nessa área do conhecimento, os métodos alternativos têm sido adotados como complementares ao ensino-aprendizagem, especialmente no que tange ao campo da Anatomia e da Arte (Estai; Bunt, 2016).

Historicamente, a dissecação de corpos de animais e humanos sempre atraiu muito interesse do público em geral, principalmente nos teatros anatômicos construídos durante o século 17 nas principais universidades da Europa. Mesmo antes desses tempos, durante o Renascimento, um artista era um homem dotado não somente de grande adestramento

da mão e de conhecimentos dos materiais artísticos, mas, também, de conhecimentos em matérias diversas, inclusive em Ciências Morfológicas, sendo um dos maiores nomes dessa época Leonardo da Vinci, que unificou o conhecimento anatômico obtido através da dissecação à representação artística (Boucheron; Giorgione, 2014). O ensino da Anatomia Animal também recebeu contribuições de diversos outros artistas-anatomistas, especialmente na elaboração de ilustrações, publicando nos atlas imagens fidedignas para Anatomia Comparativa entre as diversas espécies (Bainbridge, 2018; Graciano, 2019). Assim, tem-se que a autenticidade na Arte costuma enfatizar a importância da criatividade do autor e da originalidade da obra (Adkins, 2019).

A modelagem de órgãos para o estudo da Anatomia está sendo redescoberta, dado que sua utilização teve início nos séculos 16 e 17. Somente em meados do século 18, quando os cadáveres foram mais prontamente disponíveis, é que a modelagem anatômica passou a ser substituída pela dissecação, sendo este o método até hoje mais habitual para estudos anatômicos (Ballestriero, 2010). Tal modelagem pode ser uma alternativa capaz de agregar elementos úteis ao ensino de Anatomia na graduação, destacando sua característica de metodologia ativa tão em evidência atualmente devido ao poderio que agrega ao processo de aprendizagem. Acredita-se que os alunos que têm experiência com modelagem certamente gastam menos tempo para a assimilação do conteúdo didático.

Como atualmente é fundamental oferecer aos jovens outras possibilidades de pensar o mundo e as artes, a modelagem pode favorecer essas situações, em particular quando aplicada ao ensino de Morfologia. Aqui, dois aspectos devem ser considerados quando se utiliza a modelagem de órgãos como subsídio nas disciplinas de Anatomia: *i)* a necessidade de um estudo teórico prévio sobre a anatomia do órgão nos critérios de forma, situação e relações anatômicas; e *ii)* a aplicação de uma técnica que colabore na construção de modelos finais com as características anatômicas do órgão num tempo de execução aproximado à duração de uma aula prática de Anatomia (Menezes; Sereno, 2020). Portanto, abrir diferentes formas de interpretação do corpo animal, incentivar os estudantes a trabalhar o fortalecimento da criatividade, da capacidade de expressão e de compreensão científica através do artesanato, sob o contexto de um mundo hiperconectado durante a pandemia de covid-19, pode trazer um respiro da atenção e produzir experiências de problematização em Ciências Agrárias.

Este artigo objetiva apresentar o artesanato, por meio da técnica de crochê, como ferramenta para ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas, como método complementar ao processo instrucional da Anatomia Comparativa. Entretanto, por ser uma primeira experimentação do uso da confecção de amigurumis para fins de ensino de Anatomia, trata-se de uma prática/estudo exploratório que demanda mais análises para se avaliar sua potência para tais fins no ensino superior.

Materiais e método

O presente relato de experiência é um breve recorte do projeto de pós-doutorado intitulado *Métodos complementares de ensino-aprendizagem de Anatomia Comparativa*, em desenvolvimento no Departamento de Cirurgia da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade de São Paulo (FMVZ-USP).

Os estudantes do primeiro ano do curso de graduação em Medicina Veterinária da Universidade Nove de Julho (Uninove, campus Memorial) que já possuíam experiência prévia com crochê foram convidados pela docente a moldar peças anatômicas para ensino-aprendizagem a respeito da forma e da função de estruturas anatômicas presentes em animais domésticos. A confecção dos modelos artesanais foi realizada manualmente com lãs e linhas coloridas, agulha de três a quatro milímetros (dependendo do tipo e da espessura do fio usado em cada trabalho) e fibra sintética para enchimento. Essa atividade foi levada em consideração para avaliação continuada de tais alunos na disciplina de Morfofisiologia Animal.

A elaboração das peças ocorreu em domicílio; no entanto, os estudantes tiveram constante orientação da professora quanto aos detalhes anatômicos que deveriam ser por eles crochêados. Cada receita de amigurumi é representada por fórmulas que podem ser divididas em três fases básicas, conforme se observa no Quadro 1. Tais fórmulas são constituídas por números, bem como por abreviaturas específicas da técnica de crochê (Quadro 2). Os estudantes tiveram autonomia para pesquisar e adaptar as receitas necessárias para elaboração dos modelos específicos.

Quadro 1 – Instruções para compreensão de uma receita de amigurumi descrita por carreiras de crochê

Fase 1	Marcação do início da carreira	Indicação básica apenas com o número (1:). Pode também ser indicada com números ordinais (1º) ou como "1carr" (carreira) ou "1v" (volta).
Fase 2	Quantidade e categoria de pontos da carreira	Vem logo após o número da carreira e são, geralmente, usadas abreviações para indicar os pontos de crochê.
Fase 3	Somatório de pontos da carreira	O total de pontos feitos em toda a carreira fica entre parênteses, seguido pela abreviação "pts."

Fonte: Elaboração própria, com base em Aprenda... (2018).

Quadro 2 – Glossário de abreviaturas encontradas em receita de amigurumi

AM	Anel mágico, círculo mágico ou anel corrediço
aum	Aumento em ponto baixo (2 pontos baixos no mesmo ponto da carreira anterior)
carr	Carreira
corr	Ponto correntinha
dim	Diminuição invisível em ponto baixo
mpa	Meio ponto alto
pa	Ponto alto
pb	Ponto baixo
pbx	Ponto baixíssimo
pt(s)	Ponto(s)

Fonte: Aprenda... (2018).

Como exemplo, tem-se a seguinte fórmula: 1carr: 6pb no AM (6pts.), em que 1 indica o número da carreira ou da volta (tal número não corresponde a nenhum ponto, sendo apenas a indicação do início de uma nova carreira). No exemplo, a primeira carreira deve ser feita com seis pontos baixos no anel mágico, sendo que a primeira carreira da receita tem seis pontos no total.

Em muitas receitas, há repetições de pontos, sendo indicadas geralmente por parênteses, colchetes ou asteriscos: 1carr:(1pb+1aum) x 6 (18pts.). Assim, tem-se a indicação de qual carreira de pontos deve ser repetida, seguida pela indicação de quantas repetições devem ser feitas; ou seja, uma carreira com repetição de um ponto baixo (um elemento) mais um aumento em ponto baixo (que corresponde a dois elementos), repetindo-se seis vezes, ao final, formará carreira com 18 pontos.

Resultados e discussão

Quatro grupos de estudantes, do gênero feminino, confeccionaram artesanalmente as peças e as apresentaram em sala de aula durante arguição coletiva quanto às estruturas anatômicas (forma e função) representadas por meio da técnica de crochê, relacionando os modelos sintéticos ao conteúdo das aulas teóricas e práticas. Os amigurumis (Figuras 1 a 7) foram constituídos por formas geométricas esféricas e cilíndricas, e seus tamanhos variaram entre cinco e 35 centímetros.

Entre esses, dois grupos abordaram o aparelho respiratório, embora um tenha criado o amigurumi em lã (Figura 1) e outro em linha (Figuras 2 e 3).

A característica dos pulmões de maior significado para macroscopia é o padrão de lobação desses órgãos. Assim, o ensino da identificação dos pulmões de cada espécie animal (incluindo o homem) é efetivado com base no reconhecimento da anatomia topográfica de cada lobo pulmonar. Embora os dois pulmões sejam macroscopicamente semelhantes e espelhados um ao outro quanto à forma, o direito é sempre um pouco maior que o esquerdo, visto que essa discreta assimetria se deve à posição inclinada do coração no mediastino.

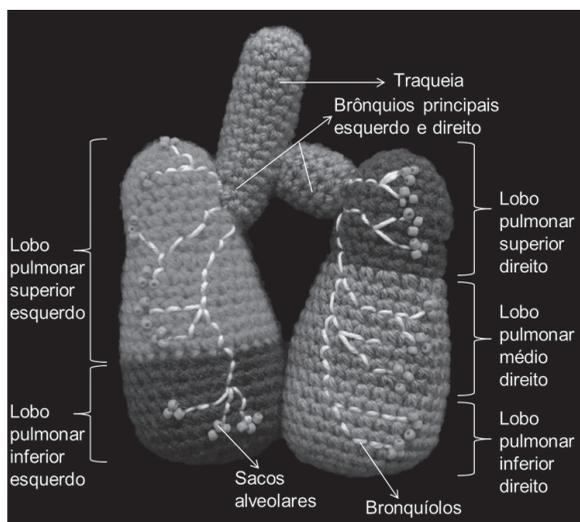


Figura 1 – Face costal dos pulmões humanos

Fonte: Imagem do acervo da pesquisadora Catia Massari.

Nota: os alvéolos pulmonares foram representados por miçangas fixadas ao amigurumi; tais espaços em forma de saco são onde as trocas gasosas ocorrem através de um delgado epitélio pavimentoso intimamente relacionado com os capilares pulmonares.

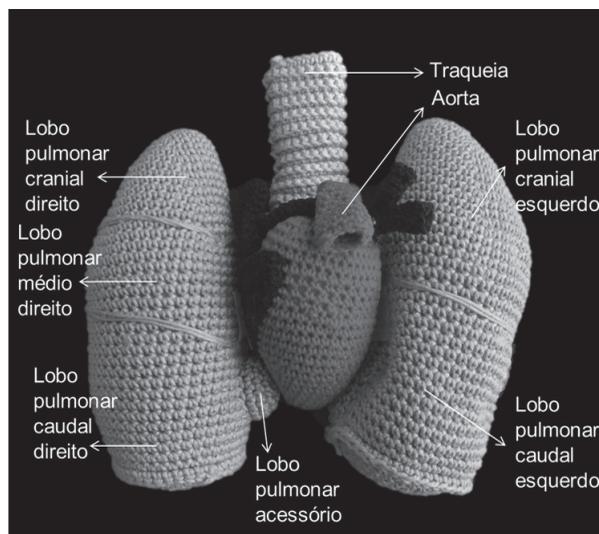


Figura 2 – Face ventral dos pulmões caninos

Fonte: Imagem do acervo da pesquisadora Catia Massari.

Nota: ao centro, observa-se o coração localizado no mediastino.

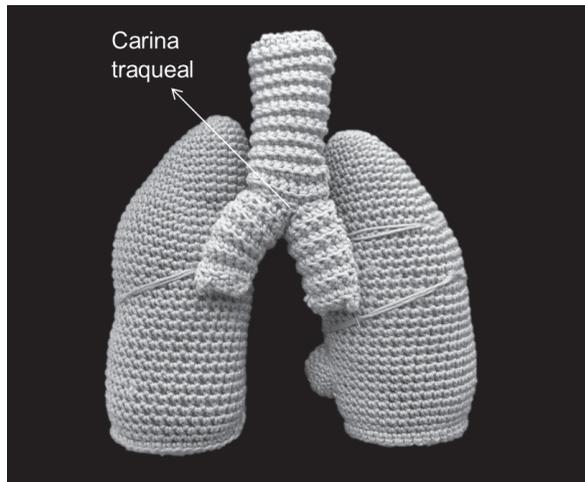


Figura 3 – Face dorsal do pulmão canino

Fonte: Imagem do acervo da pesquisadora Catia Massari.

Nota: a carina traqueal é a região de bifurcação da traqueia, onde se originam os dois brônquios principais.

Os resultados desses dois grupos corroboram com as evidências de Cieri e Farmer (2016), Farmer (2017) e Icardo (2018), que apontam para a grande diversidade de morfologias pulmonares observadas em diferentes espécies de vertebrados, possuindo estes um pulmão direito e um esquerdo.

O ensino da morfologia dos pulmões não pode deixar de lado a fisiologia deles. Desde o primeiro ano do curso de graduação em Medicina Veterinária, é fundamental o docente abordar a função pulmonar, que é primordialmente a hematose alveolar através da capacidade de expansão do parênquima pulmonar, permitindo o intercâmbio de O₂ e CO₂, por meio de difusão desses gases, e, conseqüentemente, promovendo o processo de reoxigenação do sangue venoso, que se torna arterial. Portanto, isso vai ao encontro dos resultados publicados por Ramalho e Shah (2020), na Medicina humana, e por Balakrishnan e Tong (2020), na clínica médica de pequenos animais, especialmente ao abordarem a importância do estudo da função pulmonar aplicada à fisiopatologia das inúmeras doenças cardiovasculares.

O terceiro grupo optou pela abordagem da placenta comparada por meio de um conjunto de amigurumis feitos em linha, conforme as Figuras 4 a 6. Os modelos crochetedos demonstram que, entre as espécies domésticas, uma interação mais intensa entre as membranas fetais e o endométrio uterino da mãe ocorre em carnívoros, como cães e gatos, por meio da placenta zonária. Menos complexa que esta é a placenta dos ruminantes, como bovinos, ovinos e caprinos, a qual é cotiledonária, apresentando diversos placentomas. Por sua vez, menos complexa ainda é a placenta dos suínos (e equinos também), pois as vilosidades do cório não penetram tão profundamente no endométrio. O grupo também representou, através de amigurumi, o tipo mais complexo de placenta, no caso, a discoidal (não observada nas espécies domésticas), a qual apresenta vilosidades coriônicas

concentradas numa região em forma de disco, fazendo com que o cório penetre mais profundamente na parede uterina de primatas (humanos e não humanos) e roedores.

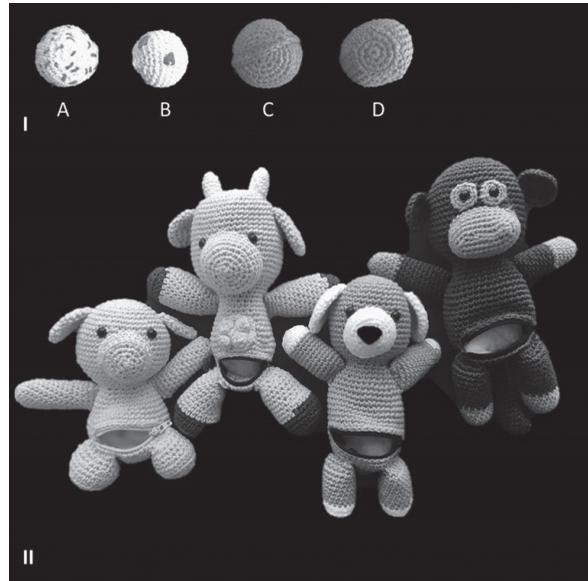


Figura 4 – Representação da placentação nas diferentes espécies

Fonte: Imagem do acervo da pesquisadora Catia Massari.

Nota: em I, observam-se os pontos de interação entre as membranas fetais e o endométrio materno: placenta difusa de suíno (A), placenta cotiledonária de ruminante (B), placenta zonária de carnívoro (C) e placenta discoide de primata (D). Em II, observa-se que, através de uma abertura de zíper localizada ventralmente na pelve dos modelos anatômicos, é possível remover completamente a placenta para visualizar a distribuição macroscópica das vilosidades coriônicas, ou seja, das pequenas projeções da superfície do cório, que, quando unidas às depressões da superfície do endométrio uterino da mãe, constituem áreas de trocas materno-fetais.

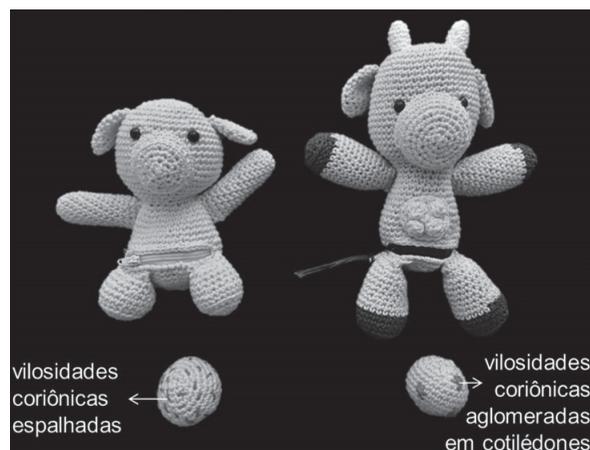


Figura 5 – Representação da placenta difusa de suíno (à esquerda) e da placenta cotiledonária de bovino (à direita)

Fonte: Imagem do acervo da pesquisadora Catia Massari.



Figura 6 – Representação da placenta zonária de canino (à esquerda) e da placenta discoideal de primata (à direita)

Fonte: Imagem do acervo da pesquisadora Catia Massari.

De acordo tanto com Getty (1986) como com König e Liebich (2016) e Singh (2019), existem três maneiras de classificar as placentas. O primeiro modo é conforme a distribuição macroscópica das vilosidades coriônicas; o segundo é pela interposição das seis camadas de tecido (endotélio capilar coriônico, tecido conjuntivo, epitélio, epitélio endometrial, tecido conjuntivo e endotélio capilar) que separam a circulação sanguínea fetal e materna. O terceiro modo se refere ao grau da perda de tecido que ocorre durante o parto (placentas decíduas e não decíduas), e, por fim, o quarto modo é pela histologia, que define diferentes graus da permeabilidade placentária (as diferenças na barreira em relação à passagem de imunoglobulinas G – IgG são de particular relevância ao ensino de Medicina Veterinária). Diante disso, observa-se que o grupo optou por classificar as espécies conforme o primeiro modo, em que as vilosidades do cório foram representadas por linha mais avermelhada na superfície de cada tipo placentário.

Finalmente, o quarto grupo abordou o aparelho urogenital confeccionando pela técnica em crochê (Figura 7). Foram produzidos modelos de um par de rins (órgãos que formam a urina a partir da filtração glomerular do sangue), ureteres (canais que transportam a urina a partir dos rins), vesícula urinária (local de armazenamento da urina até o momento da micção) e uretra (canal que transporta a urina a partir da vesícula urinária até o meio externo).

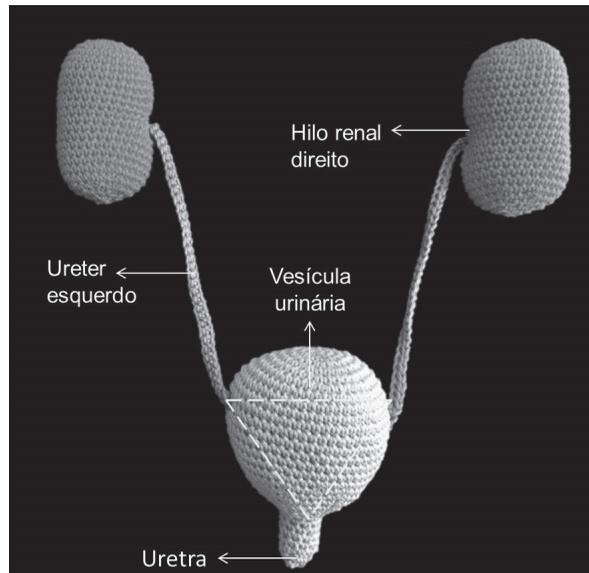


Figura 7 – Representação dos órgãos urinários de canino em vista dorsal

Fonte: Imagem do acervo da pesquisadora Catia Massari.

Nota: observa-se (pontilhado em amarelo) o trígono vesical, isto é, uma região triangular onde os vértices compreendem os dois meatos ureterais e a parte proximal da uretra.

O resultado desse grupo mostra ser essencial para a abordagem da região côncava na face medial de cada rim, pois é aí que se conecta a pelve renal ao ureter, artéria renal, veia renal, além de vasos linfáticos e nervos que adentram ou emergem do hilo renal. Assim, o presente manuscrito vai ao encontro do publicado por Moraes e Colicigno (2007, p. 162), que, ao realizarem um estudo morfofuncional dos rins, afirmam a importância do hilo renal como uma região “que permite a entrada e saída de estruturas dos rins”, de modo a manter a homeostase do organismo. Os autores também enfatizam a aplicação clínica do estudo das demais estruturas anatômicas do aparelho urogenital, uma vez que qualquer deformação ou desequilíbrio no funcionamento das estruturas pré, intra e pós-renais pode desencadear graves patologias renais, cardiovasculares, hemodinâmicas e neurológicas, prejudicando a qualidade de vida dos pacientes.

Outra região abordada no amigurumi do aparelho urogenital foi o trígono vesical, um local que, aparentemente, possui uma origem embrionária diferente da origem do restante da parede da vesícula urinária e acredita-se que apresente sensibilidade exacerbada, tendo importância cirúrgica quando se trata da anatomia topográfica (Singh, 2019).

Todavia, adverte-se que tais criações, embora sejam um belo relato de uma prática, demandam acompanhamento futuro de pesquisa com a finalidade de verificar o desempenho acadêmico das participantes-artesãs a longo prazo.

Contudo, acredita-se que a melhor maneira de ensinar e aprender Ciências Morfológicas, nos dias de hoje, é combinando vários recursos

pedagógicos para complementar uns aos outros. Observou-se que a aplicação dos amigurumis nas aulas promoveu grande entendimento sobre Anatomia Comparativa às estudantes que participaram da criação das peças artesanais. Ademais, houve uma intensa aproximação entre as estudantes e o artesanato numa especialidade que teve sempre relação muito estreita com a Arte. A produção dos modelos tridimensionais permanentes em lã ou linha certamente possibilitará o uso destes nas futuras aulas da disciplina, sendo também materiais didáticos que podem ser manuseados em espaço não formal de ensino. Nesse último ponto, o este artigo concorda com os resultados de Amaral (2018), em que a maioria dos acadêmicos questionados acredita ser possível aprender Anatomia sem estar propriamente no ambiente tradicional de ensino, como o laboratório.

Embora não tenham sido encontradas, até então, publicações que relacionem as Ciências Morfológicas especificamente com a técnica de crochê, sabe-se que a anatomia artística é o estudo da morfologia externa e interna do corpo para fins de criação pictórica ou escultural. Com isso, a Anatomia se relaciona tanto com a Medicina como com a Arte, sendo considerada Ciência e Arte em simultâneo (Di Dio, 1998).

Nesse contexto, os efeitos de métodos complementares de ensino concernentes ao desenvolvimento processual e técnico dos alunos já são verificados por alguns pesquisadores. A produção de desenhos pelos estudantes durante o aprendizado de Anatomia Veterinária e as oficinas de desenho por eles organizadas demonstraram ser uma ferramenta importante, pois permitiram um aprendizado autogerido em cursos que substituíram as disseções de cadáveres, as quais foram canceladas durante a pandemia de covid-19 (Laakkonen, 2020). Ademais, devido às restrições causadas pela impossibilidade de aulas presenciais, aumentou-se a necessidade de encontrar alternativas educacionais que fornecessem as medidas de segurança necessárias, ao mesmo tempo em que minimizassem a defasagem acadêmica (Alsharif *et al.*, 2020). Aqui, entende-se que os amigurumis se fizeram recursos instrucionais importantes, uma vez que puderam ser desenvolvidos em casa durante tempos de isolamento social.

Também se acredita que o artesanato possa ter ampliado o desenvolvimento cognitivo dos discentes, visto que a cognição implica a atividade de dois procedimentos distintos e especializados para se representar e processar a informação: um procedimento verbal, para tratar diretamente com a linguagem, e outro não verbal, especializado para tratar de eventos e objetos não linguísticos. Ao se dispor de alguma informação, essas partes se adaptam às diferentes modalidades em que se apresentam: visão, audição, tato, olfato e gustação. Por certo, os estudantes que foram expostos simultaneamente a aulas de Anatomia e atividades *hands on*, como a apresentada pelo presente trabalho, poderão obter melhores resultados acadêmicos, sendo esse fato denominado "efeito aditivo". Logo, quando tais conhecimentos se somam, as informações memorizadas dessa maneira permitem ser recuperadas mais facilmente pelas alunas-artesãs (Carvalho, 2002).

Ao analisar como os profissionais da área da Saúde aprendem, existem dois principais paradigmas educacionais dos séculos 20 e 21: o objetivismo clássico, que trouxe algumas consequências geradoras de impasses para a prática médica ao fazer com que o estudante foque na doença e exclua as dimensões subjetivas do adoecer nos pacientes, e o construtivismo, que tem como pressuposto um estudante ativo e construtor do próprio conhecimento, o qual aprende o “fazer” em saúde utilizando uma série de saberes, competências e habilidades (Burke, 2020). Diante disso, o estudo realizado sobre a confecção de amigurumis para fins de ensino de Anatomia apresenta uma relação intrínseca com o construtivismo.

Na educação científica, a transição que ocorre do objetivismo para o construtivismo é uma mudança vista com otimismo, já que concepções completamente diferentes (ontológicas, epistemológicas e axiológicas) existem entre esses dois paradigmas. Perante a perspectiva construtivista, enfatiza-se oferecer aos estudantes oportunidades para que compreendam a necessidade de desenvolver conhecimentos, aptidões e atitudes, permitindo-lhes conectar suas aprendizagens prévias, oriundas de suas particularidades culturais, à futura utilidade daqueles conteúdos ministrados no ensino superior. Os alunos tomam, então, consciência junto aos seus pares de que aprender é importante para eles, decidindo sobre os meios através dos quais a aprendizagem possa ser explorada. Assim, o aprendiz tanto resolve problemas como examina soluções, sendo tal visão curricular muito mais próxima ao verdadeiro cotidiano dos cientistas (Davis *et al.* 1994).

Em contraste com o paradigma objetivista de aprendizagem, o construtivismo oferece uma visão alternativa factível ao ensino de Ciências. As contribuições para o construtivismo provêm, basicamente, de três pensadores, que fazem uma interlocução com o tipo de trabalho artesanal aqui descrito: *i)* Vygotsky: por propor que a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, denominada de zona de desenvolvimento proximal, engloba funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação pelos estudantes de Anatomia que receberam a colaboração de pessoas mais experientes, como docentes, colegas e familiares; *ii)* Bruner: por propor a teoria dos andaimes, em que a professora fornece uma orientação cuidadosamente programada, reduzindo a quantidade de assistência à medida que o aluno progride no aprendizado da tarefa de confeccionar peças anatômicas fidedignas; e *iii)* Piaget: por propor esquemas de ação que são formas como o estudante interage com o mundo, organizando mentalmente a realidade que o cerca em casa para entendê-la no contexto do ensino superior (Burke, 2020).

A função docente na sala de aula de Ciências Morfológicas também se altera no paradigma construtivista, deixando a professora de ser uma fonte absoluta detentora de conhecimento ao tornar-se uma pesquisadora que investiga como os seus alunos estão construindo o conhecimento. Logo, este estudo corrobora com Davis *et al.* (1994), pois percebeu-se que há maneiras alternativas de encarar a realidade para resolver problemas, além de as participantes da atividade terem tomado consciência de que aprender

(conclusão)

é uma responsabilidade que diz respeito a elas próprias, exigindo autonomia e criatividade. Ao se propor alternativas para o ensino-aprendizagem, as estudantes tiveram a oportunidade de experienciar escolhas, construir modelos anatômicos a partir de suas vivências e competências pessoais que fazem sentido para elas, desenvolvendo um entendimento compartilhado e, ao mesmo tempo, responsabilizando-se pela atividade elaborada ao valorizar as diferenças individuais de cada modelo didático produzido.

Ademais, teorias educacionais (fora da Medicina) mostram que a aprendizagem é amplamente incrementada quando ocorre uma combinação de aprender fazendo (comportamentalismo), aprender pensando (cognitivismo) e aprender interagindo com outras pessoas (socioconstrutivismo). Ao considerar as três teorias educacionais mencionadas, pode-se traçar um paralelo entre elas e a práxis em cirurgia: se o behaviorismo é sobre "fazer" e o cognitivismo é sobre "pensar", parece sensato considerar que uma visão holística da prática cirúrgica também deva incluir a interação com a equipe (construtivismo social) (Grounds, 2021). Por isso, a Anatomia integra o departamento de cirurgia e os resultados deste trabalho fortalecem o construtivismo social ao teorizar que os estudantes criam significados com base em suas experiências e interação com os outros ao invés de passivamente adquiri-los.

Durante a experiência relatada, indiretamente ocorreu a inclusão de membros da família (especialmente os idosos) como cocriadores das peças de artesanato, contribuindo sobremaneira como fonte potencial para o desenvolvimento criativo de um processo curricular colaborativo. Todavia, verificou-se que, embora um ensino-aprendizagem mais inovador esteja ganhando espaço nas salas de aula, é necessário que os professores estejam atentos como orientadores da tarefa, sendo responsáveis por guiar a criatividade de seus alunos em confluência com a responsabilidade e o rigor da instrução acadêmica.

Por fim, é notório que a habilidade e o treinamento nas mais diversas técnicas artísticas são características compartilhadas entre os grandes anatomistas do passado e, também, da era contemporânea (Amorim Junior *et al.*, 2018). Consequentemente, o desafio hoje é associar os conteúdos às novas ferramentas para a produção de peças anatômicas tanto em qualidade como em quantidade satisfatória para atender turmas cada vez mais numerosas.

Conclusão

Os resultados sustentam as relações entre a teoria construtivista e a prática das aulas desenvolvidas em casa pelos estudantes durante a pandemia. Esta pesquisa, de natureza exploratória, certamente permitiu refletir acerca de como ensinar Anatomia de forma alternativa e possibilitar um maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, em tempos de ensino remoto, a partir de uma perspectiva construtivista. Tal perspectiva permitiu a inclusão da confecção dos amigurumis para fins de

avaliação da aprendizagem em Anatomia, uma vez que os estudantes não foram julgados somente com base em um conhecimento específico, mas, sim, a partir de suas capacidades em resolver o problema da criação das peças anatômicas em domicílio com uma solução viável.

Conclui-se que é possível a criação de modelos sintéticos em crochê de relativa semelhança com as peças anatômicas originais. Os amigurumis foram desenvolvidos com materiais de fácil acesso, textura macia e baixo custo, sendo uma técnica de artesanato em potencial para ser aplicada ao ensino de Ciências Morfológicas. Afinal, como a Arte está nos primórdios da Anatomia e deverá continuar andando lado a lado com a disciplina, o artesanato também pode auxiliar na formação de novos profissionais.

Todavia, é importante considerar a necessidade de aprofundamento acerca das limitações do material e suas características para o ensino em Ciências Morfológicas. Por isso, novos estudos devem aprofundar a problematização sobre potencialidades e limites do recurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

Referências

ADKINS, J. Authenticity in anatomy art. *Journal of Medical Humanities*, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 117-138, 2019.

ALSHARIF, M. H. K. et al. In light of covid-19 crisis: proposed guidelines for the "new norm" of anatomy teaching. *Medical Science*, [s. l.], v. 24, n. 105, p. 3281-3290, 2020.

AMARAL, D. M. *Arte e anatomia humana: uma relação entre ensino e espaços não formais*. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018.

AMORIM JUNIOR, R. F. et al. A arte no ensino da Cardiologia: relato da experiência do uso de massas moldáveis no aprendizado da anatomia normal e patológica do coração. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 42, n. 4, p. 103-108, 2018.

APRENDA como ler receitas de Amigurumi. *Revista Artesanato*, [s. l.], 27 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.revistaartesanato.com.br/como-ler-receitas-de-amigurumi/>>. Acesso em: 21 out. 2021.

BAINBRIDGE, D. *Stripped bare: the art of animal anatomy*. [S. l.]: Princeton University Press, 2018.

BALAKRISHNAN, A.; TONG, C. W. Clinical application of pulmonary function testing in small animals. *Veterinary Clinics: Small Animal Practice*, [s. l.], v. 50, n. 2, p. 273-294, Mar. 2020.

- BALLESTRIERO, R. Anatomical models and wax venuses: art masterpieces or scientific craft works? *Journal of Anatomy*, [s. l.], v. 216, n. 2, p. 223-234, Feb. 2010.
- BOUCHERNON, P.; GIORGIONE, C. *Leonardo da Vinci: a natureza e a invenção*. São Paulo: Sesi Editora, 2014.
- BURKE, D. Constructivism and objectivism. In: BURKE, D. *How doctors think and learn*. [S. l.]: Springer, 2020. p. 43-48.
- CARVALHO, A. A. A. Multimédia: um conceito em evolução. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 15, n. 1, p. 245-268, 2002.
- CIERI, R. L.; FARMER, C. G. Unidirectional pulmonary airflow in vertebrates: a review of structure, function, and evolution. *Journal of Comparative Physiology B*, [s. l.], v. 186, n. 5, p. 541-552, Apr. 2016.
- CLIFTON, W. et al. The importance of teaching clinical anatomy in surgical skills education: spare the patient, use a sim! *Clinical Anatomy*, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 124-127, Jan. 2020.
- DAVIS, N. T. et al. Transição do objetivismo para o construtivismo na educação científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 172-183, dez. 1994.
- DI DIO, L. J. A. *Tratado de anatomia aplicada*. São Paulo: Poluss, 1998.
- ESTAI, M.; BUNT, S. Best teaching practices in anatomy education: a critical review. *Annals of Anatomy*, [s. l.], v. 208, p. 151-157, Nov. 2016.
- FARMER, C. G. Pulmonary transformations of vertebrates. In: MAINA, J. N. *The biology of the avian respiratory system*. [S. l.]: Springer, 2017. p. 99-112.
- FINN, G. M. Using body painting and other art-based approaches to teach anatomy. In: CHAN, L. K.; PAWLINA, W. (Ed.). *Teaching anatomy: a practical guide*. [S. l.]: Springer, 2015. p. 155-164.
- GETTY, R. *Atlas for applied veterinary anatomy*. 2nd. ed. Iowa: Iowa State University, 1964.
- GETTY, R. *Anatomia dos animais domésticos*. 5. ed. [S. l.]: Guanabara Koogan, 1986. 2 v. Edição reformulada da obra de S. Sisson e J. D. Grossman.
- GRACIANO, A. (Ed.). *Visualizing the body in art, anatomy, and medicine since 1800: models and modeling*. New York: Routledge, 2019.

GROUNDS, R. Think before you cut! Is surgery about 'doing' or about 'thinking'? The answer to this question will determine the right educational model to benefit surgical training. *The Bulletin of the Royal College of Surgeons of England*, London, v. 103, n. 1, p. 20-23, Jan. 2021.

GRUNWALD, T.; CORSBIE-MASSAY, C. Guidelines for cognitively efficient multimedia learning tools: educational strategies, cognitive load, and interface design. *Academic Medicine*, [s. l.], v. 81, n. 3, p. 213-223, Mar. 2006.

ICARDO, J. M. Lungs and gas bladders: morphological insights. *Acta Histochemica*, [s. l.], v. 120, n. 7, p. 605-612, Oct. 2018.

INFANTOSI, A. F. C.; KLEMT, A. Método de superfície na visualização 3D da dissecação do crânio humano. *Revista Brasileira de Engenharia Biomédica*, [Rio de Janeiro], v. 16, n. 1, p. 27-37, jan./abr. 2000.

KÖNIG, H. E.; LIEBICH, H.-G. *Anatomia dos animais domésticos: texto e atlas colorido*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

LAAKKONEN, J. Drawing in veterinary anatomy education: what do students use it for? *Anatomical Sciences Education*, [s. l.], v. 14, n. 6, p. 799-807, 2020.

MCDANIEL, K. G. et al. Anatomy as a model environment for acquiring professional competencies in Medicine: experiences at Harvard Medical School. *Anatomical Sciences Education*, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 241-251, Mar./Apr. 2021.

MENEZES, C. C.; SERENO, J. E. *Modelagem anatômica em modelos cegos*. [S. l.]: Trêma E-books, 2020.

MORAES, C. A.; COLICIGNO, P. R. C. *Estudo morfofuncional do sistema renal*. [S. l.], 2007. Disponível em: <<https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/1304/1/Artigo%2023.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2021.

ONUK, B. et al. The effects of clay modeling and plastic model dressing techniques on veterinary anatomy training. *Kafkas Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, [Kars, Turkey], v. 25, n. 4, p. 545-551, 2019.

POPESKO, P. *Atlas de anatomia topográfica dos animais domésticos*. Tradução Fabiana Buassaly Leistner, Carlos Artur Lopes Leite, Fernando Gomes do Nascimento e Thaís Spacov Camargo Pimentel. 5. ed. [S. l.]: Manole, 2011.

RAMACHANDRAN, V. et al. Myers-Briggs Type Indicator in medical education: a narrative review and analysis. *Health Professions Education*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 31-46, Mar. 2020.

RAMALHO, S. H. R.; SHAH, A. M. Lung function and cardiovascular disease: a link. *Trends in Cardiovascular Medicine*, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 93-98, Feb. 2020.

RAMIREZ SALDARRIAGA, J. *Amigurumi*. [S. l.], 2016. Disponível em: <<https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/22799>>. Acesso em: 21 out. 2021.

ROCHA, I. R. O. et al. Modelo artesanal para treinamento de acesso vascular periférico. *Jornal Vascular Brasileiro*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 195-198, jul./set. 2017.

ROSS, C. F. et al. Teaching anatomy with dissection in the time of covid-19 is essential and possible. *Clinical Anatomy*, [s. l.], v. 34, n. 8, p. 1135-1136, Nov. 2021.

SILVA, G. P. *Produção de um manequim canino artesanal para uso didático e de extensão a partir de materiais recicláveis*. 2019. 37 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Medicina Veterinária) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SILVA, R. A. et al. Modelo artesanal de aprendizagem do acesso venoso periférico. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, [s. l.], v. 11, n. 8, p. 1-7, 2019.

SINGH, B. *Tratado de anatomia veterinária*. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2019. Edição reformulada da obra de K. M. Dyce, W. O. Sack e C. J. G. Wensing.

SOUZA, V. H. E. Modelização de componentes do sistema nervoso: metodologia alternativa para o ensino-aprendizagem de anatomia humana para o curso de Psicologia. *Revista Uningá*, Maringá, v. 56, n. S1, p. 152-158, jan./mar. 2019.

YOSHIDA, M. et al. LocomoShow: uma ferramenta de apoio ao ensino da anatomia humana. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA MÉDICA, 3., 2003, Fortaleza. *Anais...* [S. l.]: Sociedade Brasileira de Computação, 2003.

Recebido em 22 de janeiro de 2021.

Aprovado em 14 de setembro de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* publica apenas textos inéditos na área de Educação. É um periódico de acesso aberto sob licença *Creative Commons*, portanto permite compartilhar, distribuir, exibir e fazer trabalhos derivados de seu conteúdo, desde que se atribuam os créditos devidos. Não há cobrança de taxa para *download* de artigos individuais ou de edições completas, bem como para submissão, processamento ou publicação de artigos.

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos textos submetidos são de exclusiva responsabilidade dos(as) autores(as), não refletindo, necessariamente, a opinião da equipe editorial da revista.

A RBEP prima pelas boas práticas científicas, com base nas diretrizes do *Committee on Publication Ethics (Cope)*, e empenha-se em coibir más condutas, como plágio ou possíveis violações éticas.

1 Submissão

- 1.1 Os textos são encaminhados exclusivamente por meio do *Open Journal Systems – OJS* (rbep.inep.gov.br/ojs3), cujo acesso é realizado mediante cadastro prévio.
- 1.2 Os dados de identificação de autores devem ser digitados diretamente nos campos apropriados do OJS (metadados), durante a etapa de submissão, incluindo: nome completo, afiliação institucional, ORCID, *e-mail*, última titulação e instituição em que o título foi obtido.

2 Tipos de textos aceitos na *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 e aprovação do conselho de ética, quando for o caso;
 - b) pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre o tema e questão de relevância para a área de Educação.
- 2.2 *Relatos de Experiência* – artigos que relatem projetos inovadores de intervenção pedagógica na área de Educação, com análise crítica e reflexiva de processos e resultados, contextualizados e metodologicamente fundamentados.
- 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/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

3 Normas gerais para apresentação dos originais

- 3.1 *Idiomas*: os textos podem ser redigidos em português, espanhol ou inglês.
- 3.1.1 Os textos em espanhol ou inglês devem ser submetidos após devidamente revisados.
- 3.2 *Autoria*:
- 3.2.1 O número de autores por artigo científico e relato de experiência não poderá exceder o total de quatro pessoas.
 - 3.2.2 O número de autores por resenha não poderá exceder o total de duas pessoas.
 - 3.2.3 Na *RBEP*, consideram-se autores aqueles que tenham contribuído, de forma substancial, em todas as seguintes etapas do trabalho:
 - a) concepção e delineamento do estudo, aquisição de dados ou análise e interpretação de dados;

- b) redação do artigo ou revisão crítica do conteúdo; e
 - c) aprovação final da versão submetida.
- 3.2.4 Para os demais colaboradores (estagiários, auxiliares de pesquisa etc.), deve-se anexar como documento suplementar, no ato de submissão, uma declaração em que sejam especificadas as contribuições individuais. Essa informação será publicada, ao final do artigo, em um subtítulo separado, denominado "Colaborações".
- 3.2.5 A identificação de autoria do texto deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e instituições. Recomenda-se o uso de «XXX» em substituição a quaisquer referências, incluindo as bibliográficas, e aos números de protocolos e pareceres éticos que possam identificar a autoria.
- 3.2.6 É preciso remover a autoria de todos os arquivos submetidos. A exemplo das opções "Propriedades" e "informações", no Microsoft Word, garantindo, dessa forma, o critério de anonimato dos textos submetidos.
- 3.2.7 Todos os autores devem ser cadastrados no ato da submissão no sistema da revista. Em nenhuma hipótese, serão acrescentados ou retirados nomes após o início da avaliação.
- 3.2.8 Autores que tiverem texto aprovado deverão respeitar o prazo de 24 meses a contar da aprovação para realizar uma nova submissão. Do contrário, a submissão será arquivada.
- 3.2.9 A aceitação do texto pela revista implica automaticamente a cessão de seus direitos autorais ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- 3.2.10 A *RBEP* reserva-se ao direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a qualidade do periódico.
- 3.3 *Mídia*: os textos podem ser submetidos no formato Microsoft Word (.doc e .docx), *Open Office* (.odt) ou RTF, configurados com entrelinhas 1,5, e conter entre 28.000 e 55.000 caracteres, incluindo os espaços (a extensão do artigo inclui título, resumo, palavras-chave nos três idiomas e referências).
- 3.3.1 Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2 MB.
 - 3.3.2 O texto deve ser formatado conforme *template* disponível na página da revista.
 - 3.3.3 O nome do arquivo enviado não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.

- 3.4 *Fonte*: Times New Roman, em corpo 12 para o texto; corpo 10 para as citações destacadas; e corpo 8 para as notas de rodapé.
- 3.5 *Ilustrações*: as imagens devem ser legíveis, possuir resolução a partir de 300 dpi e estar acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, as tabelas e os gráficos (de preferência em Excel) devem vir em preto e branco e obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (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 e o espanhol.
- 3.7 *Resumos*: os artigos devem ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português, inglês e espanhol, com até 1.500 caracteres considerando os espaços.
- 3.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, ensaio, estudo de caso etc.) e a natureza do problema tratado;
 - b) Objetivo – ressalta o que se pretende e o que se buscou demonstrar com o trabalho;
 - c) Justificativa – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado;
 - d) Metodologia – descreve a abordagem, o referencial teórico e metodológico empregado, bem como as principais técnicas utilizadas. Indica as fontes dos dados e o modo como estes foram usados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis;
 - e) Resultados – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.
- 3.8 *Palavras-chave*: os artigos devem apresentar entre três e cinco palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas, quando possível, em vocabulário controlado – *Thesaurus Brasileiro de Educação* –, as quais devem vir traduzidas para o inglês e o espanhol.
- 3.9 *Citações*: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 10.520/2002).

- 3.9.1 As citações diretas 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 diretas 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 das referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
 - 3.9.5 A omissão de referência em citações diretas ou indiretas pode caracterizar plágio (ver item 5.2).
- 3.10 *Notas*: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço; ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas devem 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 6023/2002).
- 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.
- 3.12 *Siglas*: as siglas devem vir precedidas do nome por extenso.
- 3.13 *Destques*: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.
- 3.14 As resenhas devem seguir as mesmas exigências indicadas para os demais gêneros textuais, no entanto, devem possuir extensão entre 10.000 e 15.000 caracteres, considerando os espaços.
- 3.15 A não observância das normas gerais de apresentação dos textos ensejará o arquivamento da submissão, assim como a inadequação da submissão ao foco e ao escopo da revista.

3.16. *Agradecimentos*

- 3.16.1 Organizações privadas ou governamentais que forneceram apoio ou financiamento para a pesquisa devem ser mencionadas de forma objetiva.
- 3.16.2 Os autores são responsáveis pelas menções a pessoas e instituições.
- 3.16.3 Essas informações devem ser registradas em documento suplementar no ato da submissão e, caso o artigo seja aprovado, serão publicadas em seção própria no artigo.

4 Processo de avaliação

4.1 *Pré-avaliação*

- 4.1.1 Todos os artigos são pré-avaliados pela Editoria Executiva, em conformidade com o item 3.15.

4.2 *Avaliação cega por pares (1ª rodada)*

- 4.2.1 Os artigos são avaliados por dois consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria tanto para os avaliadores *ad hoc* como para a Editoria Científica, para garantir imparcialidade e anonimato na avaliação.
- 4.2.2 Na primeira rodada de avaliação de mérito dos textos, serão considerados os seguintes critérios:
 - a) relevância do tema para a área de estudo;
 - b) clareza na exposição do objeto de estudo, objetivos e justificativa;
 - c) pertinência e atualidade da bibliografia;
 - d) consistência teórico-metodológica;
 - e) rigor na utilização dos conceitos;
 - f) adequação argumentativa da análise dos resultados.
- 4.2.3 Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:
 - a) Aprovado – o artigo está aceito para publicação.
 - b) Correções obrigatórias – são solicitadas ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
 - c) Não aprovado – o artigo é rejeitado.
- 4.2.4 No caso de o texto receber duas avaliações indicando a não publicação, a submissão será arquivada nesta etapa do processo e o autor será comunicado.

4.3 Decisão da Editoria Científica (2ª rodada)

- 4.3.1 A Editoria Científica é composta por conceituados especialistas, proeminentes de diferentes linhas de pesquisa da área de Educação de diferentes instituições do País, diversificados regionalmente.
- 4.3.2 Os textos que passam pela primeira rodada de avaliação seguem para avaliação da Editoria Científica, que emitirá parecer consolidado manifestando-se pela pertinência ou não da publicação dos trabalhos submetidos, de acordo com as Diretrizes da Revista. Nessa rodada, o parecer também pode solicitar correções obrigatórias no original, as quais serão averiguadas em uma nova rodada de avaliação.
- 4.3.3 O atendimento às condições especificadas nas "Normas gerais para a apresentação de originais" (item 3) também será objeto de avaliação da Editoria Científica.
- 4.3.4 Nesta rodada, os autores receberão comunicado, por meio de sistema eletrônico, informando a decisão editorial (aceito, não aprovado ou correções obrigatórias).
- 4.4 Os avaliadores e editores devem manter sigilo sobre os artigos avaliados e não podem utilizar informações, dados, argumentos ou análises sem autorização prévia dos autores.
- 4.5 Caso os avaliadores suspeitem de má conduta científica, devem comunicá-la à Editoria Executiva da revista.
- 4.6 O Conselho Editorial do Inep, composto por pesquisadores do Brasil e do exterior, cuja produção científica é referência para a área de Educação, pode ser demandado a emitir pareceres sempre que os editores julgarem necessário.

5 Diretrizes éticas

- 5.1 *Originalidade*: a submissão de um original implica que o trabalho:
 - a) não foi publicado anteriormente (exceto sob a forma de resumo ou como parte de uma palestra ou tese/dissertação acadêmica, devidamente referenciados no artigo);
 - b) não está sendo avaliado para publicação em outra revista;
 - c) se aceito, não será publicado em outro periódico, em qualquer outro idioma, inclusive eletronicamente, sem o consentimento por escrito do detentor dos direitos autorais.

- 5.2 Não se admite o uso não referenciado de ideias, conceitos, análises, imagens e textos (ou fragmentos de textos) de outros.
- 5.3 *Deteção de plágio*: para verificar a originalidade, o trabalho será submetido ao software de deteção de plágio *Similarity Check*.
- 5.4 *Publicação redundante (autoplágio)*: não se deve republicar o mesmo trabalho sob novo título ou se apropriar de parte significativa de texto já publicado pelo mesmo autor.
- 5.5 Trechos de textos já publicados do mesmo autor em outras revistas com ISSN ou livros com ISBN devem ser devidamente referenciados e não podem exceder o limite de 30% do total do artigo original submetido à *RBEP*.
- 5.6 Uma vez identificado plágio, ou autoplágio superior a 30%, a submissão será arquivada e o autor ficará impedido de submeter novo artigo à revista por um período de 24 meses.
- 5.7 Observar as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, quando os procedimentos metodológicos envolverem a utilização de dados diretamente obtidos com participantes ou informações identificáveis, na forma definida pela Resolução CNS nº 510, de 7 abril de 2016.
- 5.8 Análise de má conduta científica: todas as suspeitas de má conduta científica serão analisadas primeiramente pela Editoria Executiva, que encaminhará relatório técnico para deliberação da Editoria Científica e/ou do Conselho Editorial.
- 5.9 Quanto à política de retratação, caso se conclua que houve, intencionalmente ou por desconhecimento, má conduta por parte dos autores, a *RBEP* poderá adotar as seguintes medidas:
- a) advertir o autor;
 - b) arquivar o artigo ainda no processo de avaliação ou edição;
 - c) retirar o artigo da revista *online*, no caso de já publicado;
 - d) dar publicidade na revista ao fato ocorrido, caso o artigo já tenha sido publicado.

6 Casos omissos serão analisados pela Editoria Executiva.

EDITORIAL

SEÇÃO COMEMORATIVA INEP 85 ANOS

O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas

Aline de Carvalho Moura

Siomara Moreira Vieira Borba

Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nos resultados do Enem

Claudio Gomes

Adriana Backx Noronha Viana

A "forma diferente de abordagem" do Enade 2017: análise e discussão a partir da percepção de estudantes concluintes de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo

Claudia Pereira do Carmo Murta

Jacir Silvio Sanson Junior

O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950

Juarez José Tuchinski dos Anjos

ESTUDOS

Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica

Heitor Lopes Negreiros

Amarílio Ferreira Neto

Wagner dos Santos

Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo –1995-2018

Márcia Aparecida Jacomini

Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella

Felipe Alencar

Sergio Stoco

Diretrizes norteadoras para uma avaliação da práxis docente

Alanna Oliveira Pereira Carvalho

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco

Adair de Aguiar Neitzel

Cleide Jussara Müller Pareja

Amanda Demétrio dos Santos

Pedagogia freireana e neurociência educacional: um diálogo possível

Jorge Alejandro Santos

Maria Julia Hermida

Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos

Renato Marcondes

Silvio Luiz Rutz da Silva

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Artesanato como ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas

Catia Helena de Almeida Lima Massari

Maria Angélica Miglino

DIRETRIZES PARA AUTORES

VENDA PROIBIDA



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO