

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 24, n. 57, set./dez. 2015


EduUFMT

Sustentável

editora

**Reitora • Chancellor**

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Francisco José Dutra Souto

Coordenadora da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Lúcia Helena Vandrúsculo Possari

Conselho Editorial • Publisher's Council

Formula e aprova a política editorial da Revista;
Aprova o plano anual das atividades editoriais;
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha - UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *in memoriam*

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
(editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
(editora geral)

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá-MT, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP, Bauru/Rio Claro/ SP, Brasil

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça
Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – UFMT, Cuiabá, MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU-MG, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján,
Provincia de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal
Fluminense - UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile,
Santiago, Chile

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ministério da Educação
Ministry of Education

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Federal University of Mato Grosso

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil – *in memoriam*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira –
UFSCar, São Carlos/SP, Brasil

Conselho Científico • Scientific Council

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza
números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação
regular de artigos.

Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT,
Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania
Education, Power and Citizenship

Michele Jaber-Silva – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação Ambiental
Environmental Education

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/
MT, Brasil
Educação e Psicologia
Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/
MT, Brasil
Cultura Escolar e Formação de Professores
School Culture and Teacher Education

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
História da Educação
History of Education

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação em Ciências e Matemática
Education in Science and Mathematics

Accepta-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Endereço eletrônico:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):
Open Journal Systems (OJS):
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, sala 01.
CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466
E-mail: rep@ufmt.br

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública



2014

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 495-764	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431
Homepage: <<http://ie.ufmt.br/ppge/>>

Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

Nota: A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>. E-mail: <edufmt@hotmail.com>. Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Editora Sustentável

Site: <www.editorasustentavel.com.br>. E-mail: editorasustentavel@gmail.com

Coordenadora da EdUFMT: Lúcia Helena Vandrúsculo Possari

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta: Márcia Santos Ferreira

Técnica: Dionéia da Silva Trindade

Técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Margot Gaebler

Capa, diagramação e finalização: Téo de Miranda (Ed. Sustentável)

Ilustração da capa: Léo Garbin

Periodicidade: Quadrimestral

Fontes de Indexação:

Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep) - <<http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php> \ "posicao_dados_acervo" > http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php#posicao_dados_acervo

ANPED - <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/file/qualis2012.pdf>>

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – PERIODICOS.CAPES

<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome>

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

<www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419>

Diadorim - <<http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>>

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia - <<http://www.ibict.br/>>

IRESIE - Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

Universidad Autónoma del México - <http://132.248.192.241/-iisue/www/seccion/bd_iresie/>

LATINDEX - <<http://www.latindex.unam.mx/buscaador/resBus.html?opcion+2exacta+8palabra=RevistaEducacaoPublica>>

PKP - Public Knowledge Project - <<http://pkp.sfu.ca/>>

SciELO – EDUC@ - <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097>

WebQualis - <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>>

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 24, n. 57 (set./dez. 2015) Cuiabá,

EdUFMT, 2015, 272 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Disponível também em:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educaopublica>>

Correspondência para assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 01, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Comercialização:

Fundação Uniselva

Caixa Econômica Federal / Agência 0686

Operação 003 / Conta Corrente 303-0

Assinatura anual: R\$55,00

Exemplar avulso: R\$25,00

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m², 1 cor; capa em papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 500 exemplares

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados

Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005

Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294

www.carrionecarracedo.com.br

editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Sumário

Carta da editora.....	503
Cultura Escolar e Formação de Professores	505
Avaliação para promoção ou para reprovação? Compreensões de estudantes, professores e gestores de uma rede municipal	507
Edna BUORO Jussara Cristina Barboza TORTELLA	
As disciplinas escolares no contexto do PNLD: avanços, lacunas e desafios na avaliação do livro didático	525
Flávia Eloisa CAIMI	
Educação e Psicologia	545
Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná	547
Rogerio Eduardo Cunha de OLIVEIRA Alessandra de MORAIS	
Metodologia para o estudo da formação de valores: uma investigação para além de Jean Piaget	569
Afonso Mancuso de MESQUITA Suely Amaral MELLO	
Educação, Poder e Cidadania	591
A contribuição pedagógica das Ligas Camponesas na história das lutas no campo brasileiro	593
Solange Pereira da SILVA Artemis TORRES	
Educação Ambiental	613
Perscrutando o educador de cada um: uma vivência à luz da percepção de agricultores agroecológicos	615
Samyra Orben HERDT Fátima Elizabeti MARCOMIN	
História da Educação.....	637
Aportes de Ernesto Schiefelbein para mejorar la Calidad de la Educación en Chile y Latinoamérica	639
Jaime Caiceo ESCUDERO	

Uma vida dedicada à escola pública: trajetória sócio-profissional de Lorenzo Luzuriaga (1914-1959)	661
Norberto DALLABRIDA	
Educação em Ciências e Matemática.....	677
O recurso fórum permanente no ensino da disciplina Pensamento Matemático: um estudo de caso	679
Loide Rosa SOARES (<i>in memoriam</i>)	
Cristiano MACIEL	
Vinicius Carvalho PEREIRA	
As relações entre a aprendizagem matemática e a aprendizagem de ciências naturais	703
Endrigo Antunes MARTINS	
Marta Maria Pontin DARSIE	
Notas de leituras, resumos e resenhas	723
CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. 112 p.....	725
Vitor Hugo Rinaldini GUIDOTTI	
André Luiz FAISTING	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	731
Manifestação contra o corte de recursos para a pós-graduação e pesquisa em Educação	733
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2015/1	737
Relação de Pareceristas em 2015	749
Normas para publicação de originais.....	753
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública	764

Contents

Editor's letter.....	503
School Culture and Teacher Education	505
Evaluation for promotion or to fail? Understandings of students, teachers and managers of a municipal network	507
Edna BUORO	
Jussara Cristina Barboza TORTELLA	
School subjects into PNLD context: gaps, developments and challenges in Textbook evaluation	525
Flávia Eloisa CAIMI	
Education and Psychology.....	545
Academic experiences and adaptation of students of a federal university of state of Paraná	547
Rogerio Eduardo Cunha de OLIVEIRA	
Alessandra de MORAIS	
Methodology for values formation research: an investigation beyond Jean Piaget	569
Afonso Mancuso de MESQUITA	
Suely Amaral MELLO	
Education, Power and Citizenship	591
Pedagogic contribution of Peasant Leagues in the history of struggles in the brazilian country	593
Solange Pereira da SILVA	
Artemis TORRES	
Environmental Education	613
Exploring the educator inside each individual: an experience in the light of agroecological agriculturalists perception	615
Samyra Orben HERDT	
Fátima Elizabeti MARCOMIN	
History of Education.....	637
Ernesto Schiefelbein contributions to improve the quality of education in Chile and Latin America	639
Jaime Caiceo ESCUDERO	

A life dedicated to the public school: socio professional trajectory of Lorenzo Luzuriaga (1914-1959).....	661
Norberto DALLABRIDA	
Education in Science and Mathematic	677
The permanent forum as a resource in the undergraduate course Mathematical Thought: a case study	679
Loide Rosa SOARES (<i>in memorian</i>)	
Cristiano MACIEL	
Vinicius Carvalho PEREIRA	
Relations between mathematics learning and the learning of natural sciences.....	703
Endrigo Antunes MARTINS	
Marta Maria Pontin DARSIE	
Reading's notes, summary and review	723
CUNHA, Luiz Antônio. Education and religions: decolonizing religion from Public Schools. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. 112p.....	
	725
Vitor Hugo Rinaldini GUIDOTTI	
André Luiz FAISTING	
Post graduation information and research development.....	731
Against cutting funds for graduate and research in Education	733
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relation of Masters and PhD defenses in the PPGE of academic period 2015/1	737
List of referees in 2015	749
Submission Guidelines	759
Subscription form	764

Carta da editora

Na constituição do social, nos encontramos em um tempo marcado por acirrados debates entre classes, ideologias, nações e grupos sociais os quais disputam, constantemente, por valores e significados. Disputas estas que podem se tornar ainda mais desiguais quando apenas alguns sujeitos possuem ou ocupam posições favoráveis frente a instrumentos, tecnologias e mecanismos midiáticos. Nesse contexto, os periódicos científicos, por sua circulação eletrônica em especial, têm potencial de qualificar debates com a publicitação e circulação de resultados de pesquisa sobre temáticas que entram em disputa em beligerante espaço público. Nunca antes, na nossa história, tornar público o conhecimento produzido no campo das Ciências Sociais e Humanas, mais especificamente no campo da Educação, exige compromisso com a Ética, a defesa e exercício da democracia, das decisões coletivas, na perspectiva de vivermos juntos com justiça, paz, reconhecimento e alteridade. É nesse contexto que situamos a publicação do número 57 da Revista de Educação Pública. Em suas diferentes seções, os artigos publicados nesse número fornecem elementos para projetos e debates qualificados ao emergirem de processos rigorosos de pesquisa qualitativa, ao estabelecerem interlocução com a produção científica no campo e subcampos da educação, ao perscrutarem as políticas públicas e, sobretudo, ao acenarem para exercícios e possibilidades de realização de projetos sociais e educacionais mais democráticos. Enfim, a Revista de Educação Pública põe em evidência a relevância social do conhecimento científico.

Na seção *Cultura Escolar e Formação de Professores*, encontramos a análise de políticas públicas específicas, evidenciando as implicações da reforma de currículo organizado por ciclos de formação humana para a avaliação da aprendizagem nas escolas, e os desdobramentos da avaliação de livros didáticos para a organização de componentes curriculares da Educação Básica a partir do Programa Nacional do Livro Didático.

A seção *Educação e Psicologia* põe em pauta a democratização do acesso e a expansão do Ensino Superior, problematizando implicações da evasão e da adaptação de estudantes no contexto da reestruturação das universidades públicas, com indicativos de caminhos de superação. Põe em pauta, ainda, o importante papel da educação escolar na formação de valores das novas gerações, os quais podem vir a dar sustentação à democracia e à cooperação frente a novos movimentos sociais orientados por ideologias fascistas e nazistas. Para tanto, desencadeia-se uma crítica teórico-metodológica ao estudo da formação de

valores morais de Jean Piaget, apresentando o caminho teórico-metodológico de tradição vigotskiana como alternativa e mostrando que referida crítica não tem um fim em si mesma.

Na seção *Educação, Poder e Cidadania*, encontramos resultados de uma pesquisa que faz justiça a um movimento social popular caro à história da luta social brasileira, as *Ligas Camponesas*, evidenciando a dimensão pedagógica deste movimento na criação da *vontade coletiva* e da importância desta na luta por políticas públicas específicas. Nesse caso, a luta pela democratização do acesso à terra.

A seção *Educação Ambiental*, por sua vez, dá evidência a um espaço ambiente educador sustentável, o qual, em sua singularidade, potencializa associações, pessoas, lugares e, especialmente mulheres. Espaço ambiente atravessado por uma questão que é fundadora da democracia, a participação.

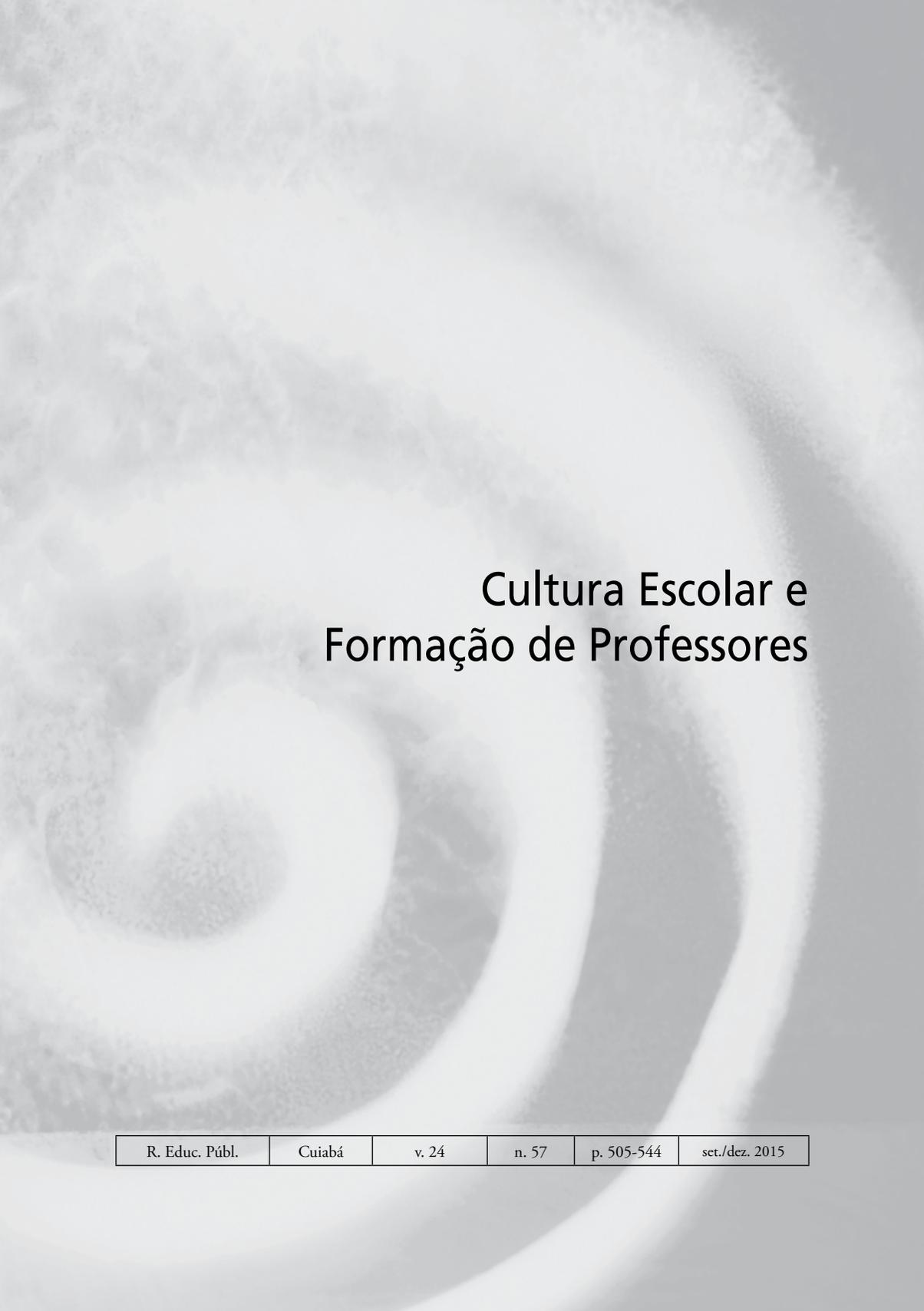
Para além do contexto brasileiro, a seção *História da Educação* nos apresenta as biografias de Ernesto Schiefelbein, ganhador do Prêmio Nacional de Educação 2007 no Chile, e Lorenzo Luzuriaga em sua trajetória sócio-profissional; ambos, personalidades públicas historicamente reconhecidas por suas relevantes ações educativas, respectivamente, na criação de métodos de ensino frente à universalização do acesso à escolarização e na formulação e defesa da escola pública.

Na seção *Educação em Ciências e Matemática*, encontramos um belíssimo exemplo do poder da sensibilidade e transcendência humanas, indicando a indispensabilidade da memória na trajetória histórica de nossa materialidade, ao publicar, em coautoria, resultados do trabalho de uma pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do IE/UFMT, após sua morte. Na mesma seção, também encontramos uma investigação da aprendizagem da Cinemática, ensinada na disciplina de Ciências Naturais em uma turma do Ensino Fundamental, e sua possível relação com a aprendizagem matemática, a qual conclui que algumas dificuldades de aprendizagem matemática comprometem as resoluções de situações-problema envolvendo a cinemática.

Por fim, a resenha do livro de Luiz Antônio Cunha, *Educação e Religiões: a descolonização religiosa da escola pública*, nos convida à leitura de uma discussão aprofundada sobre o poder de significação da religião nas escolas públicas e o movimento histórico desta no sentido da emancipação. Leitura necessária à compreensão do corolário dessa tradição colonialista e do fortalecimento da luta contemporânea pela criação de significados em movimentos decolonialistas.

Sintam-se convidados à leitura!

Ozerina Victor de Oliveira
Editora da Revista de Educação Pública



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 57

p. 505-544

set./dez. 2015

Avaliação para promoção ou para reprovação? Compreensões de estudantes, professores e gestores de uma rede municipal

Evaluation for promotion or to fail? Understandings of
students, teachers and managers of a municipal network

Edna BUORO¹

Jussara Cristina Barboza TORTELLA²

Resumo

Abstract

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre os sentidos atribuídos à avaliação praticada e à reprovação escolar. A coleta de dados se deu por meio de um questionário aplicado a 168 alunos, 48 professores e 21 gestores do Ensino Fundamental e 5 especialistas da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que adota o sistema de ciclos e progressão continuada. Foi verificado que a maioria dos participantes apresentou como necessárias a reprovação escolar e pequenas mudanças nas ações avaliativas da escola, assim sendo, uma forte tendência dos ideais da seriação com algumas ideias de Progressão Continuada e Ciclos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ciclos. Reprovação.

This article presents a research about the meanings attributed to the evaluation practiced and school failure. The data collection was carried out through a questionnaire administered to 168 students, 48 teachers and 21 administrators of elementary school and 5 experts of Municipal Schools a city in the state of São Paulo, that adopts the system of cycles and continued progression. It was found that most participants presented as necessary school failure and small changes in evaluative actions of school, therefore, a strong tendency of the ideals of serialization with some ideas on Continued Progression and Cycles.

Keywords: Evaluation of Learning. Cycles. School Failure.

1 Mestre pela PUC-Campinas. Docente da rede municipal de Santa Gertrudes. Avenida 3, n.343, Centro. Santa Gertrudes/SP. CEP: 13510-000. Tel.: (19) 35451346. Email: <prof.edna@hotmail.com>.

2 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Participa do Grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente da Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Docentes. Rodovia D. Pedro I, km 136 Parque das Universidades – Campinas/ SP. CEP: 13086-900. Tel.: (19) 33437409. Email: <jussaratortella@puc-campinas.edu.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 507-523	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O presente texto se insere no campo de estudos da avaliação da aprendizagem, campo conflituoso, de tensões e tendências (ALAVARSE, 2009; ARCAS, 2010; FREITAS, 2003). Nessa ótica, o artigo discute as concepções da comunidade escolar de um município do interior do Estado de São Paulo sobre a avaliação da aprendizagem a partir da implantação dos ciclos de aprendizagem e da progressão continuada.

Nota-se que, para a discussão dessa temática, temos dois elementos importantes do processo de ensino e aprendizagem a serem debatidos: a avaliação da aprendizagem e a forma de organização das escolas. Quanto ao primeiro elemento, utilizamos a abordagem que compreende a avaliação da aprendizagem como um instrumento de reflexão do trabalho docente e do fazer do discente, constituindo-se como eixo para os processos de aprendizagem e ensino. Afastamos, portanto, da concepção de avaliação apenas como um instrumento de verificação ou de exame do que o aluno sabe ou aprendeu. No que diz respeito ao segundo elemento, defendemos a ideia de uma organização escolar que considere as singularidades da infância, articulando tempos e espaços a partir da vivência e necessidades da comunidade escolar.

Ainda quanto à organização escolar, temos que, anterior à LDB (Lei nº 9.394/96), o modelo da seriação prevalecia, sendo que 50% dos alunos que ingressavam na 1ª série do 1º grau eram reprovados, denotando uma prática seletiva e excludente (FRANCO, 1997). A partir dos anos 1980, iniciou-se uma discussão sobre um novo modelo, contrário à seriação e, com a LDB (1996), a legalidade de outras formas de organização da escola se efetivou, tais como a ideia do ciclo, períodos semestrais, grupos não seriados, dentre outros.

A progressão continuada surgiu em 1997, no regime de ciclos, no Estado de São Paulo, a partir da Deliberação nº 09/97, respaldada na LDB (9.394/1996). A ideia inicial da proposta era garantir ao aluno a conclusão do Ensino Fundamental ao final de oito anos, eliminando a reprovação e a evasão escolar. A avaliação, nessa proposta, é o grande diferencial, uma avaliação para garantir o aprendizado e propor novas práticas, atendendo à necessidade do aluno e não uma avaliação que apenas classifica em conceitos A, B ou C, ou notas 10, 9 ou 8.

Freitas (2003), ao apontar que 51% dos alunos não apresentavam domínio adequado da leitura e escrita na 4ª série do 1º grau, discutiu que pais, educadores, alunos e formuladores das políticas atribuíam o fracasso ao sistema de ciclos e à progressão continuada. No ano de 2012, embora com um aumento nos percentuais de alunos atendidos no Ensino Fundamental, e igual aumento nos

que se encontravam nos níveis adequados e avançados em Matemática e Língua Portuguesa, ainda encontraram-se 27,9% e 18,1%, respectivamente, em nível abaixo do esperado³. Temos, dessa forma, um quadro que indica para uma direção à permanência do aluno na escola, porém de exclusão de aquisição de saberes. Enquanto no modelo seriado o aluno era excluído, sendo reprovado a cada ano, na progressão continuada temos um novo formato de exclusão, como Freitas (2003, p. 83, grifos do autor) pondera:

[...] os atos de exclusão do sistema têm custos (permanência por mais tempo no sistema, defasagem idade/série, evasão, repetência etc.) e estes são de várias ordens, todas interligadas entre si: sociais (dificuldades para consumir por falta de 'cultura' mínima; aumento da disponibilidade, ao ficar fora da escola, para a violência, o tráfico de droga, a desnutrição; desordens sociais que perturbam o processo de acumulação e que impedem a 'higienização' da força de trabalho), políticos (custo do sistema do ponto de vista ideológico, de aceitação de padrões de vida, de submissão etc.) e econômicos (custo do sistema e pressão sobre os investimentos em educação, tornando o Estado mais caro).

A escola reproduz o que a sociedade impõe, como valores, comportamento, competição e submissão. Freitas (2003) considera que os alunos estão guardados dentro das escolas, não são excluídos desse espaço, mas impedidos do direito de aprender. Não basta apenas estar inserido em um espaço físico, é necessário que haja a interação de forma contundente para que aconteça a aprendizagem.

Assim, considerando essa realidade e o espaçamento de 17 anos após a Deliberação nº 09/97, voltamos a responder à questão orientadora do presente estudo: Quais os sentidos atribuídos à avaliação praticada e à reprovação pela comunidade escolar, considerando três âmbitos: Secretaria de Educação, escola e sala de aula? Os comentários que faremos, com o intuito de responder tal questão, se apoiam, primeiramente, na bibliografia da área da avaliação da aprendizagem e, posteriormente, nas concepções de uma comunidade escolar sobre tal temática que, a nosso ver, se articulam com as ideias dos autores apresentados.

3 Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/melhora-no-ensino-medio-saresp-e-idesp-2012-apontam-avancos-na-rede-estadual>>.

Progressão continuada, ciclos e avaliação de aprendizagem

É fato notório que, após a implementação de políticas públicas na área educacional, a academia científica se mobiliza para identificar os entendimentos, ações e resultados de tais políticas. Com a implantação do sistema de ciclos e progressão continuada não foi diferente. Nesse sentido, Arcas (2009) analisou 35 dissertações e dez teses, no período de 2000 a 2007, concernentes à progressão continuada. Desse estudo, 14 trabalhos indicaram práticas avaliativas sem alteração expressiva após a implementação de tal política. O autor apontou que a progressão continuada tinha pressupostos voltados para uma avaliação formativa e do processo, com a finalidade de efetivação da aprendizagem. Porém, as pesquisas analisadas indicaram que havia um comprometimento desse resultado pela forma como foi implantado, decorrente da falta de respaldo aos professores, de diálogo e formação inadequada, de acordo com as propostas.

No Estado de São Paulo, a implantação da progressão continuada no sistema de ciclos, objetivando diminuir os índices de repetência e aumento da permanência dos alunos na escola, se apresenta como uma mudança pouco justificativa em documentos oficiais. Anterior à implantação dos ciclos houve um movimento de reestruturação dos prédios do Ensino Fundamental, ficando, de forma geral, o funcionamento do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II em prédios distintos. A organização dos ciclos segue a mesma estrutura da divisão dos prédios, geralmente em dois ciclos de quatro anos cada, com a possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo.

Mainardes (2006) realizou uma revisão da literatura referente a escolas de ciclos no Brasil, entre os anos 1987 e 2004. Analisou 37 teses e dissertações, dez livros, 38 capítulos de livros e 62 artigos. Dos trabalhos referentes aos ciclos no Estado de São Paulo, encontrou 24 trabalhos que tratavam dos Ciclos Básicos de Alfabetização. Esse programa foi criado por meio do Decreto nº 21.833 de 08/12/1983 (SÃO PAULO, 1983), que tinha como escopo diminuir a repetência e a evasão escolar na 1ª série do 1º grau; o aluno tinha dois anos para se alfabetizar, podendo ser reprovado apenas na 2ª série. Nesse mesmo período, o termo *promoção automática* foi muito divulgado, a partir do entendimento de que o aluno deveria ser promovido para a série seguinte sem a possibilidade de reprovação.

Embora os documentos oficiais não façam grandes distinções entre o sistema de ciclos e a proposta da progressão continuada, autores como Bertagna (2003) e Freitas (2004) propõem uma análise crítica de tais políticas. Quanto à primeira - sistema de ciclos - a proposta original era a de se repensar tempos e espaços, considerando as reais condições de aprendizagem do aluno, contemplando

os níveis e ciclos no processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento (FREITAS, 2004). Quanto à progressão continuada, o autor se posiciona contrário a tal política, por entender que esta traz a concepção da “[...] aprendizagem pelo domínio [...]”, proposta por autores como Bloom, Hastings e Madaus, na década de 70 do século passado (FREITAS, 2003, p. 10). Para o estudo do sistema de ciclos, traz como referência a experiência do município de Belo Horizonte e, para o estudo da progressão continuada, a proposta do município paulista.

Um ponto a ser refletido sobre essas duas políticas educacionais é o conceito de avaliação. Das experiências relatadas, Freitas (2003) declara que, na progressão continuada, a avaliação formal é externa ao aluno e professor, sendo um mecanismo de controle, e a informal tem característica classificatória, decorrente da retirada do poder do professor na aprovação do aluno. No sistema de ciclos, a avaliação informal tende a ser formativa, com ênfase “[...] no coletivo como condutor do processo educativo” (FREITAS, 2003, p. 18) e é referenciada “[...] na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida” (FREITAS, 2003, p. 19).

Para Luckesi (2011), o ato de avaliar não deve ser isolado dos atos pedagógicos. O autor faz uma distinção entre avaliar e examinar. O ato de examinar é entendido como uma avaliação pontual que está voltada para que o aluno mostre o que já aprendeu, domínio da matéria e certificação dos saberes. Os resultados são de responsabilidade dos alunos e não do professor; quando o aluno não apresenta um aproveitamento satisfatório em uma prova, ele é culpabilizado por isto. Nessa prática pedagógica não está previsto um redirecionamento das estratégias ou dos atos pedagógicos. Os exames são classificatórios e seletivos, é considerado o que o aluno sabe naquele exato momento, não importando se ele se confundiu, nem se poderá vir a saber; é considerado um processo seletivo, pois simplesmente exclui. A seletividade interrompe a possibilidade de prováveis investimentos e intervenções futuras, pois a reprovação vista como uma eliminação impede qualquer ação de continuidade (LUCKESI, 2011).

Em outra perspectiva, o autor aponta que o ato de avaliar tem como cerne o processo de construção; o produto final não é o mais importante, mas um caminho para se chegar até ele. Levam-se em consideração todas as variáveis presentes no processo ensino-aprendizagem, procurando o melhor desempenho do aluno para um melhor resultado. O foco não está apenas no desempenho do aluno, mas também no que ele ainda vai aprender. Essa prática exige que o professor atue em busca de soluções para a obtenção de melhores resultados de sua própria prática, e o indicador de aluno problema deixa de existir.

Diante de tais argumentos, a avaliação tem compromisso com o que já passou, com o que está acontecendo e o que virá. A partir de uma visão construtiva, ela é essencialmente inclusiva e diagnóstica, subsidiando o professor a investir na ação para melhoria do ensino. Tendo em vista o ato de avaliar como um processo

inclusivo, a sala de aula se torna um espaço democrático, pois o que importa é a aprendizagem de todos. Apresenta aspectos construtivos, há autoridade pedagógica, mas, sem exageros, os resultados implicam em melhorias das práticas pedagógicas a favor de um ensino com mais dignidade.

Para Freitas (2003), é necessário levar em consideração que a avaliação acontece em dois níveis: *um formal* e um *informal*. No nível formal, a avaliação está dentro do que é possível ser observável de forma tangível, e os instrumentos utilizados para quantificar os saberes: provas, trabalhos, pesquisas e exercícios têm como resultado a nota final. No nível informal, seria uma avaliação subjetiva, carregada de toda vivência do professor, de seus juízos e valores, que vão produzir suas metodologias e práticas do dia a dia e estabelecer, de maneira informal, a relação de poder entre professor e aluno. Isso tudo está intimamente ligado na forma de organização social em que a escola está inserida, e os valores impostos, como submissão e competição, estão presentes nesse contexto.

Com a implantação dos ciclos e progressão continuada, a avaliação formal tem sua atuação restringida, pois a espada da reprovação não está mais sobre a cabeça do aluno. O professor ficou sem ação diante desse contexto, não houve um preparo adequado, bem como uma participação atuante do professor nesse processo.

A pesquisa: recuperação, reprovação e avaliação

A pesquisa, realizada em uma rede de Ensino Municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, contou com a participação de todas as escolas de Ensino Fundamental. O objetivo principal foi verificar como se configura o processo avaliativo, considerando os três âmbitos: Secretaria de Educação, escola e sala de aula. O objetivo específico foi analisar os sentidos atribuídos à avaliação praticada e à reprovação escolar pela comunidade escolar. Trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo. Participaram da pesquisa 241 pessoas da comunidade escolar, sendo, 162 alunos dos ciclos I e IV, 48 professores, 21 gestores e cinco especialistas da Secretaria Municipal da Educação, que responderam a um questionário previamente elaborado, com questões gerais para todo o grupo e algumas específicas para os diferentes participantes. Os questionários foram respondidos de forma espontânea, em dia e local marcados, sendo que participaram apenas os professores, alunos e gestores interessados, podendo desistir em qualquer tempo.

Selecionamos, para este artigo, os dados referentes à recuperação, reprovação e avaliação. A partir da questão para os alunos: O que o(a) professor(a) faz quando alguém da sala não apreende o que foi ensinado? Para os professores: Quais as suas ações quando o aluno não aprende? E para os gestores: Como é realizada a recuperação? Encontramos os dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1- Ações de recuperação

Categorias	Aluno	Professor	Gestor	Total
Novas explicações	89	0	0	89
Ajuda	31	0	0	31
Estratégias metodológicas diversificadas	0	26	01	27
Recuperação paralela	0	08	17	25
Censura	17	0	0	17
Revisão de conteúdos	0	14	0	14
Atendimento individualizado	0	11	0	11
Contato com a família	0	05	0	5
Situações ocasionais	0	04	0	4
Orientação da coordenação	0	03	0	3
Identificação de baixo rendimento	0	0	03	3
Total	162	48	21	

Fonte: Próprias autoras.

Foram encontradas 11 categorias, quando consideradas as respostas dos alunos, professores e gestores. Embora as quatro primeiras categorias sejam muito próximas, optamos por diferenciá-las, considerando o teor do conteúdo. As duas primeiras categorias, *novas explicações* e *ajuda*, representam 74 % das respostas dos alunos, tais como: *Explica novamente o conteúdo* (PA⁴14, Ciclo I). *Explica de novo, mas mal humorado o que eu não acho justo* (PA 23, Ciclo IV). Os alunos entendem a atividade de recuperação associada a ações como novas explicações, ajuda do docente, conversas e, muitas vezes, com a indicativa do descontentamento dos docentes, o que difere das respostas dos professores e gestores, que aliam a recuperação à realização de estratégias e metodologias diversificadas. Essa categoria representa 75% das respostas dadas pelos professores e gestores, que

4 PA - Participante Aluno.

são respostas muito similares aos textos presentes nos documentos oficiais sobre progressão continuada, no que se refere à recuperação. Seguem algumas respostas:

Procuo criar novas estratégias, outras atividades que venham a sanar as dificuldades do aluno. Conversa com a família é fundamental para que haja um comprometimento em ambas as partes. (PP⁵ 08, Ciclo I).

Aplicação de reforço com pesquisas feitas pelos alunos e revisão dos conteúdos, exercícios e atividades práticas mais simples. (PP 27, Ciclo IV).

A recuperação é realizada mediante relatórios mensais, essa recuperação é feita através dos baixos índices atingidos pelos alunos. (PG⁶ 04).

A recuperação é realizada através da identificação do baixo rendimento do aluno pelo professor. (PG 05).

Outra categoria que nos chamou muito a atenção é *Censura*, que aparece apenas nas respostas dos alunos. Embora ela represente apenas 10,4% das respostas dos alunos, se mostra como uma denúncia de que a recuperação não vem ocorrendo da forma como foi proposta pelo regime de progressão continuada. Registramos algumas respostas:

Ela briga e grita com o aluno. (PA 34, Ciclo I).

Fica brava, grita e chama a atenção. (PA 35, Ciclo I).

Fica de castigo. (PA 41 e 42, Ciclo I).

Briga. (PA 43, Ciclo I).

Alguns explicam novamente, outros quando um aluno fala que não entendeu ficam bravos, isso faz com que o aluno não tenha coragem de perguntar o que não entendeu. (PA 44, Ciclo IV).

Pela última resposta, nota-se que o aluno não concorda com a atitude do professor. Ações como essa indicam um ambiente de aprendizagem coercitivo, no qual o aluno fica em uma situação de passividade. Assim, o que era para ser algo favorável ao aprendizado passa a ser um fardo tanto para o professor quanto para o aluno.

5 PP- Participante Professor.

6 PG - Participante Gestor.

Consideremos, agora, os dados sobre a reprovação. Assim como no item anterior, fizemos aos participantes questões diferenciadas para os alunos: Quando um aluno é reprovado? O que você acha? E para docentes e gestores: Você considera que os alunos devam ser reprovados? Quando?

De forma geral, as respostas demonstram que todos os participantes envolvidos no contexto escolar são favoráveis à reprovação. Resumidamente, apresentamos os dados, na Tabela 2.

Tabela 2- Motivos e concordância com a reprovação

Categorias		Alunos	Professores	Gestores	Especialistas	Total
Sim	Aprendizagem	00	32	08	04	44
	Culpa do aluno	144*	07	02	0	153
	Maturidade	00	05	03	0	08
	Menos no 1º ano	00	02	00	0	02
	Frequência	00	02	03	0	05
Não	Último recurso	00	02	02	0	04
	Rever a reprovação	00	01	02	01	04

Fonte: Próprias autoras.

Os alunos, ao responderem a respeito de reprovação, se colocam como os principais responsáveis, fato que pode ser justificado pelo próprio contexto cultural, pelas interferências de ideias dos professores e gestores dentro do contexto escolar e pela própria estrutura que a sociedade impõe em relação afatores, como a culpabilidade pelo não aprendizado, um sistema escolar em que prevalece a hierarquia e a obediência, fatores estes subjetivos, que se incorporam nas concepções dos alunos. Muitas vezes, o aluno é levado a associar o mau comportamento e a falta de compromisso com o fracasso escolar; 88% dos alunos creditam a si a responsabilidade do não aprendizado e acham certo este procedimento, como podemos observar em algumas das respostas:

Quando ele tira nota baixa. Eu acho certo porque esse aluno tira nota baixa ele tem que repetir. (PA 68, Ciclo I).

O aluno repete de ano quando faz bagunça e não presta atenção. É certo porque tem que aprender para passar de ano. (PA 70, Ciclo I).

Se ele for um aluno sem vontade de aprender, não se comportar na aula e tirar notas baixas, eu acho justo reprová-lo. (PA 24, Ciclo IV).

Quando ele não dá a mínima para os estudos. Eu acho certo, pois não se deve aprovar alguém que não quer estudar. (PA 45, Ciclo IV).

Em relação aos professores, 93,7% das respostas indicam que eles concordam com a reprovação e argumentam a seu favor, como podemos observar:

[...] quando não atingiu o que foi ensinado, quando os conceitos, as atitudes e os procedimentos não foram adquiridos naquela série ou ciclo. (PP 19, Ciclo I).

Acredito que o ideal seria, anualmente, reprovar os alunos que não atingissem maturidade intelectual/acadêmica. (PP 30, Ciclo IV).

As respostas indicam que se espera do aluno que ele atinja certo amadurecimento para aprender, ou para justificar o não aprendizado. Podem-se observar indícios de que o aluno é responsável pelo fracasso ou sucesso desse aprendizado, o que vem ao encontro das respostas dos alunos. Outra questão a ser levantada é que *o aluno não aprendeu ou não atingiu*, nesta situação não se analisam as metodologias e as práticas avaliativas, tudo se resume em *falta de maturidade e aproveitamento*.

Nessa mesma direção, os gestores e especialistas do município pesquisado apontam a reprovação como uma saída ou solução para o processo de aprendizagem, como demonstrado nas respostas seguintes:

Sim, quando não há o reconhecimento da continuidade do processo ensino-aprendizagem, se preocupando apenas com padronização de conteúdos seriados. (PG 17).

Sim. Quando o aluno não atingir os objetivos mínimos propostos, mesmo com todos os recursos de recuperação. Porém há casos de inclusão que não pode haver a retenção, pois o aluno atingiu o máximo (ele só pode ser comparado com ele mesmo). (PG 16).

[...] os alunos deverão ser reprovados quando eles não apresentam os pré requisitos básicos; [...] quando os alunos não conseguiram atingir os objetivos mínimos. (PE⁷ 23).

[...] apresenta muita defasagem, ele deve ser reprovado [...]. (PE 25).

7 PE - Participante Especialista.

Nessas respostas podemos identificar a similaridade com as dos alunos, indícios do que já tratamos anteriormente, referente ao discurso do aluno, que está carregado com as conceituações dos professores e gestores. As respostas a esses dois primeiros itens são, de certa forma, contrárias aos apontamentos evidenciados por Freitas (2003), Bertagna (2003) e Luckesi (2011). Como já dito, a avaliação no sistema dos ciclos considera o processo para identificar o que o aluno sabe e o que ainda não sabe, bem como para o professor fazer uma análise de sua prática pedagógica e avaliativa, a fim de redimensionar, quando necessário, suas ações.

Reconhecemos que, notadamente no contexto educacional, a *avaliação formal* e a *avaliação informal* estão sempre presentes e, embora as propostas do sistema de ciclos e progressão continuada apontem para um novo olhar sobre as práticas avaliativas, encontramos nesta pesquisa indícios de que isto não ocorreu, que ainda temos uma avaliação pontual e classificatória. A partir da questão feita aos professores: como você avalia o comportamento dos alunos? E aos gestores: a escola avalia o comportamento dos alunos? Encontramos respostas que revelam aspectos relacionados à avaliação informal, como ilustra a Tabela 3.

Tabela 3 - Avaliação do comportamento

Categorias	Professores	Gestores
Atitudes negativas	10	00
Sim com justificativa	00	19
Atitudes positivas	08	00
Atitudes relacionadas ao estudo	07	00
Análise do contexto	07	00
Não	00	03
Em branco	07	00
Controle	02	00
Juízo de valor	02	00
Evasiva	01	00

Fonte: Próprias autoras.

Observamos que, nas respostas dadas, os professores dizem não avaliarem o comportamento dos alunos para finalização da nota, como segue nas respostas:

Seria hipocrisia da minha parte dizer que o professor não avalia o comportamento [...] não deve pesar tanto assim na nota final. (PP 10, Ciclo I).

Levo em consideração suas atitudes (educação, respeito) para com os colegas de sala professor e profissionais da educação. Elogio muito meus alunos esforçados e que querem aprender. (PP 41, Ciclo IV).

Os gestores, em sua grande maioria, afirmam avaliarem o comportamento e argumentam suas ações:

Avaliamos o comportamento dos alunos; porém, essa avaliação não influi na nota bimestral que é atribuída ao mesmo, e, não reprovamos o aluno por apresentar comportamento incompatível com o exigido pela Escola. (PG 02).

O comportamento dos alunos nas escolas seria um dos instrumentos, pois aluno que não tem disciplina, não tem concentração, não consegue acompanhar com clareza os conteúdos vistos durante o dia a dia. (PG 04).

Nota-se a contradição nas respostas dos docentes e gestores. Mas o que os alunos dizem sobre avaliação? Quando perguntado aos alunos como é avaliação na disciplina que mais gostam e na disciplina que menos gostam, encontramos as categorias descritas na Tabela 4.

Tabela 4 – Avaliação das disciplinas

Categorias	Gostam	Menos gostam
Provas	80	64
Exercícios/ conteúdos/ lição	61	66
Trabalhos/ pesquisa	49	63
Comportamento	29	19
Aquisição de conhecimento	24	15
Difícil, não consigo fazer	00	18
Participação	14	14
Sem resposta	00	07
Não sei	00	07
Outras respostas	10	05

Fonte: Próprias autoras.

Foram identificadas várias categorias em uma mesma resposta. O maior apontamento, nas disciplinas que mais gostam (Matemática com 46% e Português com 32%), foi em relação a *provas*, com 49% das respostas, e 41% das respostas para as disciplinas que menos gostam (Matemática com 46% e História com 34%), seguindo *exercícios, conteúdos, e lição*, com 37,6% para as disciplinas que mais gostam e 40,7% das respostas, e dos alunos que menos gostam 39,5%. Seguem algumas respostas sobre avaliação das disciplinas que mais gostam:

Tudo que fazemos, é avaliado, lições, comportamento, frequência, capricho etc. (PA 76, Ciclo I).

O professor avalia não só a prova mais o comportamento, a participação, o nosso desenvolvimento nessa matéria e etc. (PA 57, Ciclo IV).

Agora, algumas respostas sobre avaliação das disciplinas que menos gostam:

Lições para casa e classe, provas, traduções de textos, trabalhos para a nota e notas de comportamento. (PA 38, Ciclo IV).

Não gosto quando a professora passa lição de casa de matemática porque tem contas difíceis. (PA 36, Ciclo I).

Talvez não seja claro para o aluno que a avaliação é um processo em que se utiliza vários instrumentos e que a prova é um dos instrumentos da avaliação. Quando perguntados sobre como são as provas, os alunos conseguem apontar diferentes instrumentos ou formas de avaliação. Nas disciplinas que mais gostam, encontramos as categorias *exercícios*, *conteúdos* e *revisão*, com 33% das respostas, e 30% das respostas apontam que são *fáceis*, e, quando questionados sobre as disciplinas menos gostam, 37% dos apontamentos aparecem na categoria *difíceis*, o que justificam tratar-se da disciplina que menos gostam. Para as provas das disciplinas que mais gostam, temos as seguintes respostas:

As provas são fáceis, porque eu gosto de estudar matemática e entendo as atividades. (PA 20, Ciclo I).

As provas são fáceis, pois a professora explica bem e as questões são sobre tudo o que ela disse e pediu para fazer. (PA 26, Ciclo IV).

E, para as provas das disciplinas que menos gostam, as respostas ilustram:

Questões difíceis, muitas contas de multiplicar e mais. (PA 29 – Ciclo I).

A primeira prova é feita em casa e vale três pontos, a segunda é feita em sala de aula e sem consulta e vale três pontos, e comportamento vale dois pontos e a participação é feita pelos vistos e vale dois pontos. (PA 24 – Ciclo IV).

Outras duas categorias que apareceram de forma subjetiva foram *comportamento* e *participação*. Muito embora os professores se posicionem a não levar em consideração, na nota final, o comportamento e a participação, observamos nas respostas dos alunos que não é bem assim que acontece. Esse instrumento subjetivo, a avaliação informal, está presente e permeia a avaliação da sala de aula. Outro dado relevante é que as *provas* surgem entre os instrumentos avaliativos mais apontados, o que não traz muita novidade, indicando que uma avaliação ainda seletiva está presente na escola.

Considerações finais

O que o presente estudo deixa claro é que tanto para os autores citados como para a comunidade escolar da Secretaria Municipal de Educação de Santa Gertrudes, a proposta original dos ciclos, que era a de se repensar tempos e espaços considerando as reais condições de aprendizagem do aluno, contemplando os níveis e ciclos no processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento, como dito anteriormente, após 17 anos da Deliberação nº 09/97, ainda não está presente no contexto escolar municipal dessa comunidade.

Nessa perspectiva, alguns dados da pesquisa vão ao encontro dos pressupostos de pesquisadores da área (LUCKESI, 2011; FREITAS, 2003). O primeiro é o fato de que o instrumento mais utilizado para verificar a aprendizagem, nos diversos discursos, é a *prova*, procurando quantificar o conhecimento de forma pontual e objetiva. A forma de avaliação mais subjetiva, informal, segundo alunos, é fator preponderante para a reprovação. Nesse sentido, o aluno chega a assumir, em várias situações, a responsabilidade total pela reprovação, considerando, neste contexto, que ele não tem conhecimento das possibilidades das estratégias de recuperação. Fato interessante é o de que a avaliação informal não é reconhecida por gestores e professores.

O segundo fator é a permanência da ideia de que a reprovação é a solução para que os alunos aprendam. Deve-se repetir o ano quando o aluno apresentar problemas na aprendizagem ou quando não tenha assimilado os conteúdos propostos para aquele ano. Essa comunidade reproduz a ideia da seletividade, da eliminação, que inviabiliza a ideia de intervenção pedagógica, de acompanhamento e ações de continuidade. Embora o município adote o sistema de ciclos, os dados revelaram concepções muito distantes da proposta de avaliação que garanta o aprendizado dos alunos, a tomada de consciência dos processos e de acompanhamento da própria aprendizagem para superar as dificuldades encontradas.

Por fim, entende-se que, embora o presente estudo represente apenas uma parcela da realidade dos municípios do Estado de São Paulo, ele nos revela aspectos importantes retratados na literatura da área. Em decorrência da pesquisa, nota-se a necessidade de transformações e avanços no que diz respeito às concepções e ações de avaliação nos três âmbitos analisados: Secretaria de Educação, escola e sala de aula. A forte tendência dos ideais da seriação e da culpabilização precisa dar lugar às reflexões sobre o acompanhamento das aprendizagens.

A ausência de reflexão pode continuar gerando a ideia de que a melhor saída para os problemas de aprendizagem é a reprovação escolar. Ressaltamos que a concretude de avanços na área da avaliação da aprendizagem possa vir do

constante diálogo da universidade com a comunidade escolar, da aprendizagem mútua entre pesquisadores e docentes e do planejamento e avaliação de ações que ampliem o entendimento da avaliação da aprendizagem em prol do sucesso pessoal e acadêmico dos alunos.

Referências

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar**: tensões, dilemas e tendências. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARCAS, P. H. Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, p. 473-488, set./dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada**: limites e possibilidades. 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 mar. 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Pressupostos epistemológicos da Avaliação educacional**. Campinas: Papirus, 1997.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GIUSTA, A. S.; EUCLIDES, M. A. M.; RAMÓN, D. A. M. Ciclos de formação na Escola Plural. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 28, p. 17-27, jul./ago., 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**. Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2006.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 21.833**, de 08 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. São Paulo, 1983.

_____. (Estado). **Deliberação CEE nº 9/97**, Homologada pela Res. SE de 4.8.97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. São Paulo, 1997.

Recebimento em: 21/03/2013.

Aceite em: 10/07/2013.

As disciplinas escolares no contexto do PNLD: avanços, lacunas e desafios na avaliação do livro didático

School subjects into PNLD context: gaps, developments and
challenges in Textbook evaluation

Flávia Eloisa CAIMI¹

Resumo

O estudo focaliza algumas problemáticas relacionadas à avaliação do livro escolar no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de destacar tendências nas definições didático-pedagógicas que compõem os principais componentes curriculares do 6º ao 9º ano, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Tomando como fonte os Guias de Livros Didáticos de 2008 e 2011, desenvolve-se a análise a partir de dois eixos: 1) cartografia das coleções aprovadas por componente curricular e editora, das universidades-sede da avaliação, dos avaliadores por disciplina e gênero; 2) levantamento das especificidades pedagógicas, identificando em que consistem as principais lacunas do livro didático em cada componente.

Palavras-chave: Livro didático. Avaliação. Ensino Fundamental.

Abstract

The study focuses on some issues related to Textbook evaluation under the National Textbook Program (PNLD) aiming to highlight tendencies in didactic and pedagogical definitions that make up the main curricular components from 6th to 9th grade, which are: Portuguese, Mathematics, Science, Geography and History. The source for the work were Textbook Guides from 2008 and 2011 and the analysis was developed from two axes: 1) mapping of the approved collections by each curricular component and publisher, the universities hosting the evaluation, the evaluators by discipline and gender. 2) survey of pedagogical specificities, which consists in identifying the main gaps in the textbook for each component.

Keywords: Textbook. Evaluation. Basic Education.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora de Prática de Ensino e Estágios no Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – Universidade de Passo Fundo/RS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação | GESPE. Editora-chefe da Revista Espaço Pedagógico. Endereço profissional: Universidade de Passo Fundo, Rod. BR-285 171, Passo Fundo, RS. CEP: 99042-800. Tel.: (54) 3316-8100 E-mail: <caimi@upf.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 525-543	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

O livro didático se constitui, atualmente, como suporte cultural que mobiliza inúmeros atores sociais na sua produção, circulação e consumo, tais como: gestores educacionais, pesquisadores, professores, estudantes e suas famílias, políticas educacionais públicas, mercado editorial, mídia, enfim, o conjunto da sociedade brasileira. Daí a importância fundamental de, no campo da educação, entender o livro didático na sua integralidade e complexidade.

A ampla difusão deste objeto remonta ao último quartel do século XIX e está associada a importantes transformações educativas em âmbito mundial, como, por exemplo, os processos de universalização da escolarização básica nas sociedades contemporâneas; a profissionalização da docência e a formação de professores em nível superior; o investimento em condições de infraestrutura, que acompanha o esforço de criação dos sistemas nacionais de educação na Europa e na América, notadamente ao longo do século XX (BENITO, 2006).

Então, é especialmente na chamada *escola de massas* (FORMOSINHO, 1992) que encontramos os argumentos que explicam o espaço privilegiado conquistado pelo livro didático: a necessidade de uma proposta uniforme, direcionada especificamente à instrução, que possa ensinar a todos. Além da dimensão metodológica, também está implicada a possibilidade da coesão cultural, na medida em que, sob a forma de compêndio, o livro oferece uma visão panorâmica do conhecimento acumulado pela humanidade, garantindo o acesso a um passado comum e a uma herança que precisa ser compartilhada por todos.

Como afirma Apple (1995, p. 85), “[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”. Na mesma linha de pensamento, Sacristán (1995, p. 107) enfatiza a centralidade dos livros didáticos no cenário educativo atual, demonstrando que eles “[...] reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais”. Nesse sentido, para o autor, os livros didáticos acabam definindo simbolicamente representações sobre o mundo e a sociedade, na medida em que “[...] predispõem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos” (SACRISTÁN, 1995, p. 107).

A preocupação governamental com a questão do livro didático no Brasil pode ser visualizada desde a década de 1930, quando se produzem as primeiras políticas e programas dessa natureza, como é o caso da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929, para legislar sobre políticas do livro didático, bem como a constituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelece as primeiras medidas de controle de produção e circulação do livro didático no país, em 1938.

Num pronunciamento feito em 1952, o então presidente Getúlio Vargas afirmava:

O governo se empenha, neste momento, em resolver um dos problemas fundamentais que vos dizem respeito: o do livro didático e técnico. Esse problema não interessa apenas às universidades, mas também à mobilização científica e tecnológica indispensável ao nosso desenvolvimento econômico. A maioria dos estudantes não pode adquirir os livros necessários, tanto mais quanto, nos cursos superiores, são poucos os livros em português e os importados custam preços inacessíveis. As medidas que o governo pretende tomar visam à mais ampla e freqüente publicação de livros didáticos superiores e científicos nacionais, tradução dos livros estrangeiros fundamentais, concessão de facilidades às reitorias, à direção das faculdades e às organizações estudantis para a importação de livros técnicos e científicos, bem como maior desenvolvimento das bibliotecas universitárias e escolares. (Discurso de Getúlio Vargas, 1952 apud GEBARA, 2000, p. 3).

Como se vê, a preocupação tanto dizia respeito aos aspectos econômicos, pelo alto custo dos livros, quanto aos problemas de circulação e logística, pelas dificuldades de importação/tradução e, mesmo, de produção de obras nacionais. Alguns anos mais tarde, o presidente Juscelino Kubitschek reafirmava a preocupação com a dificuldade de acesso e com o preço dos livros, anunciando medidas para o enfrentamento de tais problemas, nestes termos:

O problema do livro didático é matéria que também não pode escapar à atenção especial do Governo. O preço da obra didática e a multiplicidade de livros que o aluno deve adquirir cada ano e que se tornam imprestáveis para o ano seguinte, são fatores ponderáveis de encarecimento do ensino. Propõe-se o Governo a publicar, em larga escala, obras de referência – dicionários, atlas geográficos, tabelas matemáticas – de uso geral e utilidade permanente e que, na maioria dos casos, faltam aos estudantes, por serem, justamente, as de preço mais elevados. O valor dos livros de referência, em seu conjunto, representa praticamente a metade do custo total dos livros que os estudantes devem adquirir durante o curso. O Governo poderá produzi-los e vendê-los pela quarta parte do preço corrente no mercado,

concorrendo, assim, para diminuir de 37% as despesas dos alunos com a aquisição de livros. Procurará, também, o Governo adotar medidas que repercutam sobre a produção, importação e distribuição do livro e do material didático escolar. Dessa forma, estará o Estado contribuindo não somente para o barateamento do material de ensino, como ainda para a difusão de seu emprego e melhoria de sua qualidade. (Discurso de Juscelino Kubitschek, 1956 apud GEBARA, 2000, p. 7).

Na década de 1970 é extinto o Instituto Nacional do Livro e criada a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), tornando-se esta responsável pela execução do programa do livro didático. Já em 1983, a Fename é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Num pronunciamento realizado em 1973, o então presidente Médici demonstrava o crescimento numérico da política de livros no Brasil, afirmando:

Foram beneficiados 1.306 municípios, com a distribuição total de 8.824.108 livros, manuais e obras de interesse cultural, e com 12.602 registros de bibliotecas. O sistema de co-edição possibilitou o barateamento do livro-texto em até 40% do preço/capa. (Discurso de Emílio G. Médici, 1973 apud GEBARA, 2000, p. 9).

Em que pese a importância de tais políticas, até meados da década de 1980 não havia procedimentos avaliativos institucionais sistemáticos sobre o livro didático no Brasil. No ano de 1985, pelo Decreto nº 91.542, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dando-se início às avaliações pedagógicas periódicas para a qualificação do livro didático, com base em critérios sistemáticos e rigorosos.

A Tabela 1, na sequência, exibe um resumo quantitativo da atuação do PNLD entre os anos de 1995 e 2010, demonstrando a aquisição de livros e o número de alunos/escolas beneficiados.

Tabela 1 - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Ensino Fundamental

Ano de Aquisição	Ano do PNLD	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiada	Físico			
				Livros	Dicionários	Obras Complem.	Total
1995	1996	29.423.376	179.953	80.267.799			80.267.799
1996	1997	30.565.229	179.133	84.732.227			84.732.227
1997	1998	22.920.522	169.953	84.254.768			84.254.768
1998	1999	32.927.703	169.949	109.159.542			109.159.542
1999	2000	33.459.900	165.495	72.616.050			72.616.050
2000	2001	32.523.494	163.368	110.052.003	20.231.351		130.283.354
2001	2002	31.942.076	162.394	110.555.046	10.140.546		120.695.592
2002	2003	31.966.753	159.228	52.496.832	4.528.041		57.024.873
2003	2004	31.911.098	149.968	116.030.521	3.349.920		119.380.441
2004	2005	30.837.947	149.968	111.189.126			111.189.126
2005	2006	29.864.445	147.407	44.245.296	6.403.759		50.649.055
2006	2007	28.591.571	144.943	102.521.965			102.521.965
2007	2008	31.140.144	139.839	110.241.724			110.241.724
2008	2009	29.158.208	136.781	60.542.242			60.542.242
2009	2010	28.968.104	136.781	103.581.176		6.608.597	110.189.773

Fonte: MEC/FNDE (2011). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>

Na configuração que assume nos primeiros anos do século XX, o PNLD é responsável pela avaliação de livros didáticos para os seguintes componentes curriculares: a) no Ensino Fundamental: Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, História Regional, Geografia Regional, Ciências e Língua Estrangeira; b) no Ensino Médio: Física, Química, Biologia, Matemática, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) e Português. Além de livros didáticos, o PNLD é responsável pela avaliação de outros materiais escolares, tais como dicionários, livros em braile, livros para alfabetização de jovens e adultos, biblioteca do professor, dentre outros.

Feito esse breve argumento introdutório, na sequência do texto buscamos destacar algumas das principais tendências nas definições didático-pedagógicas que compõem a avaliação realizada no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sobre cinco componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, aos quais os livros se destinam, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Tomando como fonte documental os Guias de Livros Didáticos referentes aos anos de 2008 e 2011, na próxima seção desenvolvemos uma cartografia de caráter quantitativo, com o propósito de dimensionar o alcance desta política pública e o alto investimento humano e financeiro que ela mobiliza. Em seguida, realizamos um levantamento das especificidades pedagógicas de cada componente curricular avaliado, identificando em que consistem os avanços, as lacunas e os principais desafios que o livro didático apresenta em tais componentes.

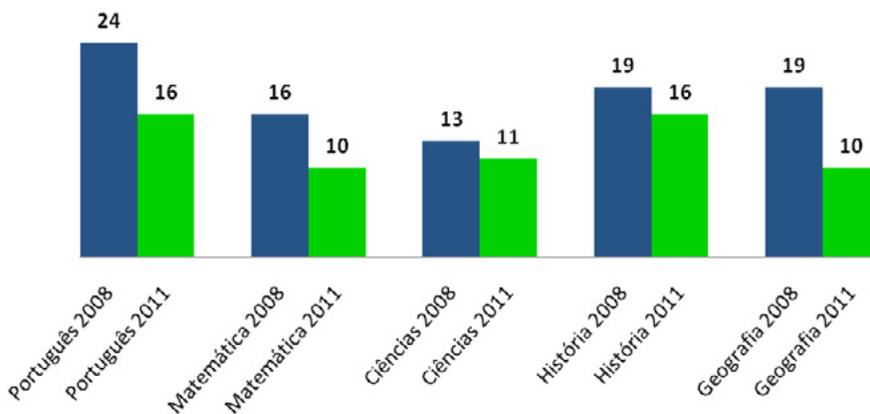
Tendências da avaliação pedagógica das obras

Ao nos debruçarmos sobre as tendências da avaliação de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental, assumimos como *corpus* documental os Guias de Livros Didáticos² referentes aos processos avaliativos dos anos de 2008 e 2011, por permitirem cotejar a análise dos cinco principais componentes que dele fazem parte.

Numa primeira abordagem, de caráter quantitativo, buscamos identificar o número de coleções aprovadas por componente curricular; o número de avaliadores por disciplina; a caracterização dos avaliadores por gênero; o número de coleções aprovadas por editora e a identificação das universidades que sediaram os processos avaliativos.

Quanto ao número de coleções aprovadas, constatamos que os processos avaliativos de 2008 e 2011 publicaram no Guia um total de 154 coleções, distribuídas entre os cinco componentes curriculares, conforme o Gráfico 1, na sequência.

Gráfico 1 - Número de coleções aprovadas por componente curricular – PNLD 2008/2011

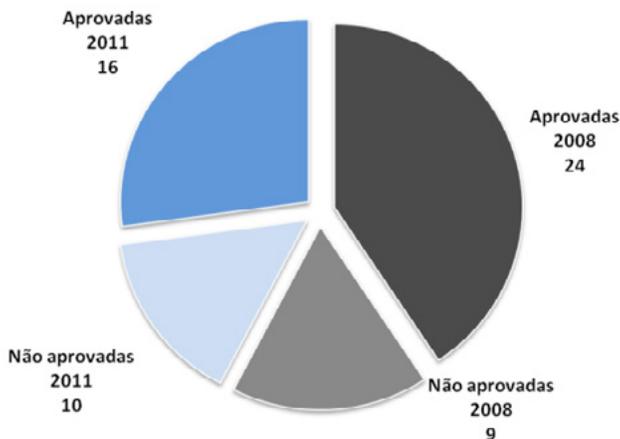


Fonte: Guias de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (todas as áreas).

2 O Guia do Livro Didático é o documento que expressa o resultado da avaliação pedagógica das obras aprovadas e apresenta uma resenha de cada coleção ou livro, especificando suas principais características, limitações e potencialidades para o uso em sala de aula, de modo que o/a professor/professora possa realizar a escolha da obra que melhor responda às necessidades e condições do seu contexto escolar.

Percebe-se, no Gráfico 1, a redução das coleções aprovadas no PNLD 2011, em relação a 2008, em todos os componentes curriculares, fato que pode ser explicado pela gradativa elevação do rigor no *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático*; mas, também, pela redução do número de obras inscritas em 2011. No Gráfico 2 podemos visualizar um exemplo no componente de Língua Portuguesa, que mostra um total de 33 obras avaliadas em 2008, sendo 24 aprovadas e nove excluídas. Em 2011, o total de obras avaliadas é de 26, sendo 16 aprovadas e dez excluídas.

Gráfico 2 - Coleções aprovadas e não aprovadas/Língua Portuguesa – PNLD 2008/2011



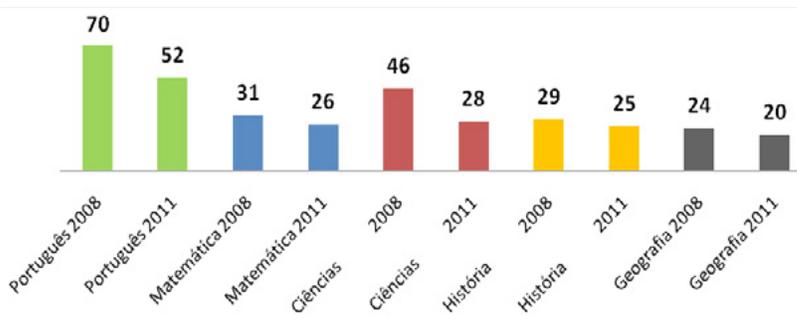
Fonte: Guia de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (Língua Portuguesa).

Na avaliação das obras, cada componente curricular possui uma equipe de especialistas da área, convidados para realizar o trabalho daquela edição do PNLD, constituída pela Comissão Técnica, Coordenação de Área, Coordenação Institucional e Grupo de Avaliadores. Para a composição dos avaliadores, devem ser respeitados os critérios de diversidade regional, de gênero, de idade e de tempo profissional, além das seguintes características: ser professor vinculado ao ensino e à pesquisa, na área em avaliação; ter conhecimento comprovado da realidade da educação básica e da rede pública de ensino; ter experiência em pesquisa e elaboração de trabalho científico, demonstrando capacidade de produzir textos adequados, claros e coerentes; ter formação acadêmica na área, preferencialmente em nível de mestrado e doutorado; ter experiência em atividades de avaliação de material didático; ter experiência bem sucedida em trabalhos que exijam entrosamento de equipe; ser assíduo e cumpridor dos prazos estabelecidos no cronograma; não ser

autor de livro didático e não ter prestado serviços a editoras ou empresas ligadas ao setor de materiais didáticos e pedagógicos nos dois últimos anos.

Analisando o número de avaliadores por componente curricular, somados os dois processos, verificou-se a presença de 122 avaliadores em Língua Portuguesa, 57 em Matemática, 74 em Ciências, 54 em História e 44 em Geografia. Note-se, no Gráfico 3, que neste dado também aparece uma redução no número de avaliadores, se comparados os processos de 2008 e 2011.

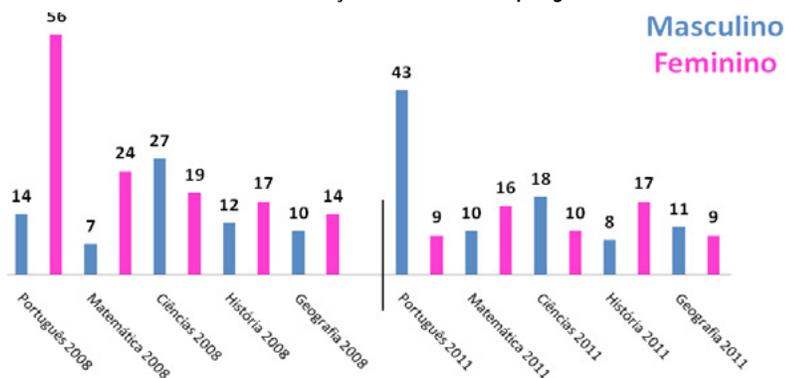
Gráfico 3 - Número de avaliadores por disciplina – PNLD 2008/2011



Fonte: Guia de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (todas as áreas).

Em relação ao gênero dos avaliadores, buscamos investigar se existe equidade na escolha das equipes ou se, por outro lado, há predomínio de determinado sexo. Vejamos o que nos informa o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Caracterização dos avaliadores por gênero – PNLD 2008/2011



Fonte: Guia de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (todas as áreas).

De modo geral, há tendência de equidade de gênero na composição das equipes, com alguma predominância de mulheres em algumas áreas e de homens em outras. Somados os dois processos, temos 57 homens e 65 mulheres em Língua Portuguesa; 17 homens e 40 mulheres em Matemática; 45 homens e 29 mulheres em Ciências; 20 homens e 34 mulheres em História; 21 homens e 23 mulheres em Geografia. Alguns destaques podem ser visualizados, como em Matemática e História, que priorizaram a presença de avaliadoras mulheres, e em Ciências, que priorizou a presença de avaliadores homens.

Também nos interessou investigar quais editoras obtiveram maior êxito na aprovação das suas coleções, nos processos avaliativos de 2008 e 2011, referentes aos anos finais do Ensino Fundamental. O resultado é demonstrado na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Número de coleções aprovadas por Editora – PNLD 2008/2011

Editora	Português	Matemática	Ciências	História	Geografia	Total
Ática	8	3	4	7	4	26
Scipione	6	5	3	6	6	26
FTD	4	4	4	7	2	21
Moderna	4	3	3	4	6	20
Saraiva	5	5	2	5	2	19
Do Brasil	1	3	3	-	1	08
Positivo	2	1	2	2	1	08
Escala Educacional	1	-	1	2	3	07
IBEP	3	-	1	-	2	06
Quinteto Editorial	2	-	-	1	1	04
Edições SM	1	-	-	1	1	03
Casa Publicadora Brasileira	-	2	-	-	-	02
Dimensão	1	-	1	-	-	02
AJS	1	-	-	-	-	01
Base	1	-	-	-	-	01
Total	40	26	24	35	29	154

Fonte: Guia de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (todas as áreas).

A Tabela 2 informa que as principais editoras que obtiveram coleções de livros didáticos aprovadas nos dois processos avaliativos são Ática e Scipione, com 26 coleções cada; FTD, Moderna e Saraiva, respectivamente, com 21, 20 e 19 coleções cada; Editora do Brasil e Positivo aprovaram oito coleções cada; Escala Educacional e IBEP aprovaram, respectivamente, sete e seis coleções. Com menos de cinco coleções aprovadas figuram as seguintes editoras: Quinteto Editorial (4); Edições SM (3); Casa Publicadora Brasileira (2); Dimensão (2); AJS (1); e BASE (1). O que se desprende da análise dessas informações é a concentração das coleções em cinco grandes editoras, as quais totalizam 112 das 154 aprovações resultantes dos dois processos avaliativos. Em termos percentuais, temos o expressivo valor de 72,7% das coleções aprovadas sob o domínio de apenas cinco editoras.

A indicação da instituição sede de cada processo avaliativo constitui uma prerrogativa conjunta da Comissão Técnica das áreas e do Ministério da Educação no período em estudo, obedecendo a alguns critérios, como, por exemplo, ser universidade pública federal; firmar compromisso pela manutenção do sigilo do processo avaliativo e pela guarda segura dos materiais; dispor de pessoas com experiência comprovada na atividade de avaliação de material didático e conhecimento da realidade da escola pública brasileira e das políticas educacionais; oferecer condições adequadas de infraestrutura, espaço físico condizente e acesso à biblioteca especializada. A Tabela 3 mostra as universidades sede das edições do PNLD 2008 e 2011, nas diversas áreas.

Tabela 3 - Universidades sede dos processos avaliativos – PNLD 2008/2011

UNIVERSIDADES SEDE	Português 2008-2011	Matemática 2008-2011	Ciências 2008-2011	História 2008-2011	Geografia 2008-2011	TOTAL
UFMG	2					2
UFPE		2				2
USP			1			1
UFSCAR			1			1
UFRN				1		1
UFJF				1		1
UNESP					1	1
UFRGS					1	1

Fonte: Guia de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (todas as áreas).

Podemos visualizar, na Tabela 3, uma relativa dispersão na escolha das universidades, uma vez que apenas as áreas de Português e Matemática mantiveram a mesma instituição como sede do processo avaliativo nas duas edições consecutivas. As demais áreas variaram a sua escolha, oportunizando que outras universidades sediassem o programa na edição subsequente.

Desafios para a qualificação do livro didático: quais problemas persistem?

O livro didático figura no atual cenário educativo como elemento fundamental das políticas educacionais públicas, das práticas didáticas, bem como da constituição e transmissão dos saberes e da cultura escolar (MUNAKATA, 2012).

O olhar estendido para o livro didático, neste estudo, se alinha com o exposto por Choppin (2004, p. 554), ao defini-lo “como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido - e avaliado - em um determinado contexto”. Nessa perspectiva reconhecemos que, em todas as épocas, com maior ou menor grau de comprometimento, a existência do livro didático responde a múltiplas demandas, que tanto oferecem condições quanto impõem restrições aos seus processos de produção, circulação e consumo.

Na escola, o livro assume inúmeras funções, muito bem colocadas por Choppin (2004): a) *função referencial*, quando o livro é entendido e apropriado como proposta curricular ou como suporte privilegiado para a transmissão de conhecimentos, técnicas ou habilidades que a sociedade elege como fundamentais para as novas gerações; b) *função instrumental*, na medida em que o livro didático mobiliza estratégias que visem à aprendizagem, seja na memorização de conhecimentos, seja na aquisição de competências diversas; c) *função ideológica e cultural*, uma vez que atua como “[...] um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Assim, exerce papel privilegiado na formação das identidades, seja de modo intencionalmente ostensivo, seja de maneira mais discreta; d) *função documental*, ao fornecer um acervo textual e icônico que, potencialmente, pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Essa função só se efetiva, segundo o autor, “[...] em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia” (CHOPPIN, 2004, p. 553), o que requer um patamar elevado de formação dos professores.

Em sua composição didático-pedagógica, o livro escolar condensa diversos elementos, que podem ser assim sumarizados: 1) destinação ao uso escolar expressa

na intencionalidade do autor/editor; 2) exposição sistemática de conteúdos e conceitos; 3) organização dos conteúdos em ordem crescente de complexidade, para os diversos níveis de escolarização; 4) estilo textual e uso de recursos linguísticos predominantemente expositivos, declarativos e explicativos; 5) combinação entre textos e imagens variável segundo a época; 6) presença de recursos didáticos, como resumos, quadros, mapas, exercícios, tarefas para os alunos; 7) regulamentação de acordo com enunciados curriculares e políticas educacionais vigentes em cada época (CARBONE, 2003; BONAFÉ e RODRIGUEZ, 2013). O livro didático também congrega características de sintetizador da cultura da escola e de suporte ao desenvolvimento do currículo escolar, assim definido por Benito (2006, p. 20):

[...] el manual escolar no sólo es ya un elemento material imprescindible del utillaje de los actores que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje, sino un registro de escritura que revela teorías pedagógicas implícitas, sistemas de valoración vigentes en las formas de sociabilidad académica y extraacadémica, códigos curriculares canónicos que circulan en amplias comunidades de usuarios y modelos de comunicación que conforman una completa pragmática de la acción docente y de los procesos de formación.

Mediante tais características, o autor atribui ao livro didático a função de materialização do chamado *currículo editado*, que não é o currículo normativo propriamente dito, mas uma versão impressa da sua vulgata em cada época e lugar, pela qual se difunde a língua nacional, os símbolos e valores pátrios, enfim, os códigos fundantes da nação (BENITO, 2006).

Tendo presente a natureza complexa do livro didático, assim como o volumoso investimento humano e financeiro mobilizado em sua avaliação no âmbito do PNLD, no segundo eixo de análise deste estudo buscamos reconhecer os avanços e os problemas mais persistentes na produção didática. Com tal propósito, realizamos um levantamento das especificidades pedagógicas de cada componente curricular avaliado, para indicar em que consistem as principais lacunas que o livro didático apresenta nesses diversos componentes. A metodologia adotada para proceder a esta análise foi a *leitura flutuante* (BARDIN, 1977) dos Guias de Livros Didáticos de cinco componentes curriculares, em suas edições de 2008 e de 2011.

Trata-se de um primeiro contato com o material, cujo propósito é deixar-se invadir por impressões e orientações nele contidas. Na medida em que a leitura vai se tornando mais precisa e as questões de pesquisa são cotejadas, vão emergindo registros que merecem ser destacados, de modo a extrair as *unidades de significação* presentes no material empírico. Bardin (1977, p. 104) aponta que uma unidade

de significação “[...] corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base [...]” podendo ser uma palavra, um conjunto de palavras-chave, um personagem, um acontecimento, um tema.

Neste estudo procuramos identificar as principais expectativas anunciadas pelos componentes curriculares frente ao livro didático e os aspectos tidos pelos avaliadores como lacunares no conjunto das 154 coleções aprovadas, tal como foram apresentados nas resenhas presentes nos respectivos Guias.

Em *Língua Portuguesa*, as obras são avaliadas na perspectiva da sua contribuição para o desenvolvimento da oralidade dos estudantes, formação de leitores, formação de escritores, conhecimentos linguísticos e uso social da língua, dentre outros. Espera-se que as obras vislumbrem o alcance de objetivos diversos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, que se consubstanciam na proficiência dos alunos em oralidade, leitura e produção de textos; na reflexão sistemática sobre dados linguísticos e construção de conhecimentos sobre a língua; na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal; na dinâmica metodológica que mobiliza a estratégia *uso-reflexão-uso* no tratamento didático dos conhecimentos linguísticos; e, por fim, na apreciação e fruição estética da literatura.

Nos dois Guias de Língua Portuguesa analisados, os aspectos mais lacunares e inconsistentes, ainda presentes nas coleções avaliadas, dizem respeito, especialmente, à abordagem transmissiva, relativamente à reflexão e à análise sobre a língua e a linguagem e, em particular, à construção de conhecimentos linguísticos; à restrita exploração das particularidades linguísticas nos gêneros orais e das suas especificidades em situações públicas e formais; ao baixo investimento no sentido de mobilizar e desenvolver as capacidades envolvidas na formação lecto-escritora dos estudantes; ao distanciamento entre os conhecimentos linguísticos formais e sua perspectiva de uso em práticas sociais extraescolares; à tipologia das atividades, que apresentam pouca preocupação com a contextualização histórico-cultural da obra e do autor, não contemplam a singularidade dos textos, não favorecem experiências significativas de leitura literária, não contêm suficiente articulação entre atividades literárias, atividades de produção de textos orais e escritos e atividades de gramática; ao desenvolvimento limitado de algumas capacidades importantes de leitura, como a compreensão global, a realização de inferências, o levantamento e a confirmação de hipóteses, dentre outros.

No componente curricular *Matemática*, apontam-se como eixos avaliativos privilegiados a contextualização e interdisciplinaridade dos conteúdos, números e operações, álgebra, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação. Diante disso, os Guias de 2008 e 2011 anunciam a expectativa de que o livro didático contribua para que os alunos se capacitem a interpretar matematicamente situações

cotidianas, em diálogo com outras áreas do conhecimento; a utilizar raciocínio matemático para a inteligibilidade do mundo que os cerca; a resolver problemas a partir da criação de estratégias próprias para sua resolução, mobilizando atitudes de iniciativa, imaginação e criatividade; a avaliar a adequação e razoabilidade dos resultados obtidos na solução de situações-problema; a raciocinar e a fazer abstrações com base em situações concretas; a mostrar capacidade de generalizar, organizar e representar o conhecimento matemático; a compreender e transmitir ideias matemáticas, por escrito e/ou oralmente; a utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínio, como dedutivo, indutivo, probabilístico, por analogia, plausível; a comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem empregadas na Matemática; a desenvolver a sensibilidade para as relações da Matemática com as dimensões estéticas e lúdicas; a utilizar criticamente as novas tecnologias de computação e de informação.

Nas resenhas apresentadas nos Guias do componente Matemática de 2008 e 2011, salienta-se como principais dificuldades a descontextualização histórica e social dos conhecimentos matemáticos, especialmente no domínio da geometria; a desvinculação entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental quanto à abordagem de números e operações; a abordagem tardia da álgebra e a restrição do estudo das funções apenas ao 9º ano, o que pode comprometer a construção gradual do pensamento algébrico; a má condução das experiências de validação das propriedades matemáticas, prejudicando a construção do raciocínio dedutivo; a falta de clareza sobre a natureza aproximada da medição empírica; a inadequação ou artificialidade das aplicações escolhidas para desenvolver os conceitos e procedimentos de contagem, bem como para resolver os problemas apresentados.

Em *Ciências*, elegem-se como eixos de avaliação a abordagem das ciências, conteúdos e conceitos, relações éticas e socioambientais, atividades, experimentos e ilustrações. Os Guias que representam este componente curricular indicam a expectativa de que as obras ensinem Ciências fazendo ciência, de modo a familiarizar os estudantes com os procedimentos da investigação científica. Ainda, espera-se que as obras valorizem abordagens temáticas e atividades contextualizadas, próximas da experiência cotidiana dos alunos, viabilizando a compreensão de que as maneiras como a ciência e a tecnologia são produzidas afetam diretamente a sociedade.

Os problemas apontados referem, dentre outros, a pouca ênfase à dimensão construtiva, coletiva, evolutiva, social e humana da ciência; a apresentação de textos densos, linguagem abstrata, noções e raciocínios complexos para a faixa etária, sem a devida mediação pedagógica; a ausência de uma visão mais crítica sobre as realidades sociais e ambientais, que estabeleçam relações com

as questões políticas e econômicas e estimulem o debate sobre ética, ciência, tecnologia e poder; nessa direção, o componente se ressentia da quase ausência de abordagens interdisciplinares; o pouco investimento em atividades, exigindo apenas a observação ou verificação do que acontece, desfavorecendo a descoberta dos fenômenos e conceitos; as inconsistências na apresentação e no uso didático de ilustrações.

Para a *Geografia*, os aspectos de maior ênfase avaliativa dizem respeito à cartografia, ilustrações, conteúdos e conceitos, atividades, princípios éticos e cidadania. Os Guias deste componente ensejam que os livros didáticos possibilitem condições para que os estudantes analisem criticamente os contextos onde vivem; compreendam as interações entre sociedade e natureza; concebam o espaço geográfico como resultado de um processo de construção social; saibam utilizar os conceitos de paisagem, espaço, território, região e lugar; apreendam seu espaço imediato, assim como as escalas mais amplas; utilizem variáveis básicas, como distância, localização, semelhanças, diferenças, hierarquias, atividades e sistemas de relações; estimulem a discussão e a crítica; favoreçam a apropriação da linguagem cartográfica.

Figuram dentre os principais problemas no componente curricular Geografia: imprecisões na apresentação e inconsistências na exploração da cartografia; simplificação no emprego de conceitos chave da área, tais como subdesenvolvimento, agricultura de subsistência, poder, território, territorialidade; fragilidades conceituais, ao tratar de aspectos naturais e ambientais, bem como em conteúdos referentes às temáticas urbanas e rurais; pouca ênfase em situações interdisciplinares; algumas permanências na abordagem dicotômica entre natureza e sociedade e em recortes regionais; tratamento descritivo e desarticulado de conteúdos; atividades restritas à capacidade de memorização dos alunos; baixo investimento no desenvolvimento de habilidades de generalização, síntese, problematização, criatividade, criticidade e formulação de hipóteses; os conhecimentos prévios dos alunos não são suficientemente explorados.

Em *História*, adotam-se como principais eixos de avaliação os conteúdos, noções e conceitos, atividades e exercícios, exploração de fontes históricas, aprendizagem da construção da História, princípios éticos e cidadania, legislação referente à história e cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas. Nos Guias deste componente curricular são anunciadas como qualidades desejáveis no livro didático: o diálogo consistente e atualizado com a ciência de referência, sem perder de vista a especificidade da cultura escolar; o uso dos instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico próprios do ofício do historiador; o reconhecimento das experiências dos estudantes e a mobilização de estratégias para a

compreensão da historicidade dos processos sociais no conjunto da obra; a presença de atividades desafiadoras, que desenvolvam capacidades complexas, para além da memorização; a abordagem de conteúdos, noções e conceitos na sua historicidade, multicausalidade e diálogo com o tempo presente; a incorporação de inovações historiográficas e metodológicas articuladas no conjunto da obra, e não apenas nos dossiês, boxes, oficinas; o investimento na problematização do conhecimento histórico e no cotejo de diferentes versões historiográficas; o tratamento qualificado a temas, como o papel da mulher nas sociedades, história e cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, especialmente no que respeita a sua inserção ao longo da história e também na sociedade contemporânea.

Os problemas mais recorrentes, identificados no componente curricular História, de acordo com os Guias de 2008 e 2011, dizem respeito ao predomínio de conteúdos, noções e conceitos abordados na perspectiva política e eurocêntrica; textos densos, com excesso de elementos factuais e desarticulados entre si; baixo investimento na problematização do conhecimento histórico e no cotejo de diferentes versões historiográficas; documentos escritos e iconográficos figurando apenas como ilustração dos conteúdos, sem o devido tratamento em sua função de fonte histórica; pouco destaque à cultura material como elemento de educação histórica; atividades e exercícios restritos à compreensão do conteúdo em caráter memorístico; tratamento ainda incipiente de temas como história e cultura da África, inserção dos povos afrodescendentes na sociedade contemporânea, valorização do papel da mulher nas sociedades, história e cultura dos povos indígenas, dentre outros.

Considerações finais

Num esforço final de síntese, apresentamos algumas características comuns entre as áreas, tanto no que diz respeito às eventuais melhorias implementadas nos livros didáticos, quanto no que concerne às insuficiências que persistem nas coleções avaliadas nas duas edições do PNLD que integram o *corpus* deste estudo.

Estendendo um olhar mais alargado sobre o tema, extrapolando o recorte definido nesta investigação, é nítida a percepção de alguns avanços na produção dos livros didáticos, especialmente porque se trata mais acentuadamente de mudanças de ordem gráfica e visual (CAIMI, 2013). Os livros editados até a década de 1980 são produtos distintos daqueles que passam a ser publicados nas décadas subsequentes. As mudanças de concepção editorial aproximaram o texto e as atividades, cedendo espaço cada vez mais significativo para proposições

ativas, que vislumbram maior protagonismo dos alunos; incorporaram recursos de outros meios de comunicação, como o uso de textos breves, abundância de imagens, quadros, tabelas; o autor único foi, em muitos casos, substituído por equipes coordenadas por um chefe editorial, o qual tem pouca visibilidade no produto final; as definições são tratadas em glossários ou encaminhadas aos dicionários; há indicações e remissões frequentes para materiais complementares em suportes digitais (sites, livros digitais, vídeos); presença cada vez mais incisiva dos temas transversais (meio ambiente, educação para a paz, violência, sexualidade, pluralidade cultural); aprimoramento constante do manual do professor, oferecendo subsídios complementares ao trabalho docente, dentre tantas outras.

Circunscrevendo-nos ao *corpus* do presente estudo, as coleções avaliadas (e aprovadas) nas duas últimas edições oferecem, em geral, *layout* mais atrativo e projeto gráfico mais funcional; apresentam maior cuidado quanto à correção conceitual; mostram certo esforço de atualização temática, em diálogo com a ciência de referência; têm clara preocupação (e êxito) em suprimir preconceitos e estereótipos etnicorraciais, sociais, de gênero ou de outra natureza, para referir apenas alguns dos principais.

Em se tratando dos aspectos lacunares, podemos elencar algumas questões que se revelam importantes, seja pela recorrência com que figuram nas coleções dos diferentes componentes, seja pela contundência dos problemas que ensejam. Os Guias apresentam a persistência dos seguintes aspectos:

- a. Os fundamentos conceituais e os avanços pedagógicos do componente curricular são, em geral, amplamente anunciados no manual do professor, além de estarem presentes nas páginas de abertura de unidades e capítulos, sem, contudo, serem efetiva e qualificadamente implementados no conjunto da obra, de modo a articular o texto principal, os boxes e as atividades. Nota-se que as tentativas de inovar a proposta de ensino do componente são muitas vezes relegadas a recursos, como boxes, seções, dossiês, mantendo-se o tradicional eixo condutor da proposta conceitual e metodológica, já consagrado na respectiva disciplina.
- b. Grosso modo, os livros didáticos também não modificaram substancialmente o enfoque fragmentado, estático e descontextualizado dos conteúdos, redundando em abordagens dicotômicas e dissociadas da vida cotidiana.
- c. Quanto ao tratamento destinado aos estudantes, ainda que as obras mais recentes apresentem estratégias de lhes conferir maior protagonismo, persistem concepções pedagógicas que lhes atribuem um papel passivo, como depositário de informações, requerendo muito mais habilidades de memorização do que competências complexas, como problematização, formulação de hipóteses, análise, síntese e generalização.

d. Outro problema recorrente diz respeito à dificuldade de diálogo entre as áreas do conhecimento, numa perspectiva efetivamente interdisciplinar. Os poucos esforços de integrar conteúdos, conceitos e noções geralmente estão presentes nas atividades, relegando-se a tarefa interdisciplinar aos professores ou mesmo aos alunos, sem os devidos subsídios ou ações mediadoras da obra didática.

O estudo permite concluir que, a despeito do muito que o livro didático já se qualificou ao longo de vários anos de avaliação no âmbito do PNLD, persistem problemas relevantes em todos os componentes curriculares – comuns e/ou específicos –, que poderão ser superados na medida em que os processos avaliativos se tornarem mais rigorosos, e que os estudos e discussões nas diferentes áreas do conhecimento acadêmico e escolar ganharem visibilidade. Isso significa chegar, também, até o professor da educação básica, capacitando-o a exigir material mais qualificado para uso em sala de aula, bem como a selecionar dentre as melhores coleções disponibilizadas no Guia de Livros Didáticos a cada nova edição (CAIMI, 2010).

Referências

- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BENITO, Agustín Escolano (Ed.). **Curriculum editado y sociedade del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela**. Valencia, Espanha: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.
- BONAFÉ, Jaume Martín; RODRIGUEZ, Jesús. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>. Acesso em: 3 mar. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- _____. Presidência da República. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 20/8/1985.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (Org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST Edições, 2010. p. 101-114. (v. 1).

_____. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História: estado do conhecimento, tendências e perspectivas In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Jr., Arnaldo. (Org.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 35-52. (v. 1).

CARBONE, Graciela. **Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., 2003.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

FORMOSINHO, João. O dilema organizacional da escola de massas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Universidade do Minho, v. 5, n. 3, p. 23-48, 1992.

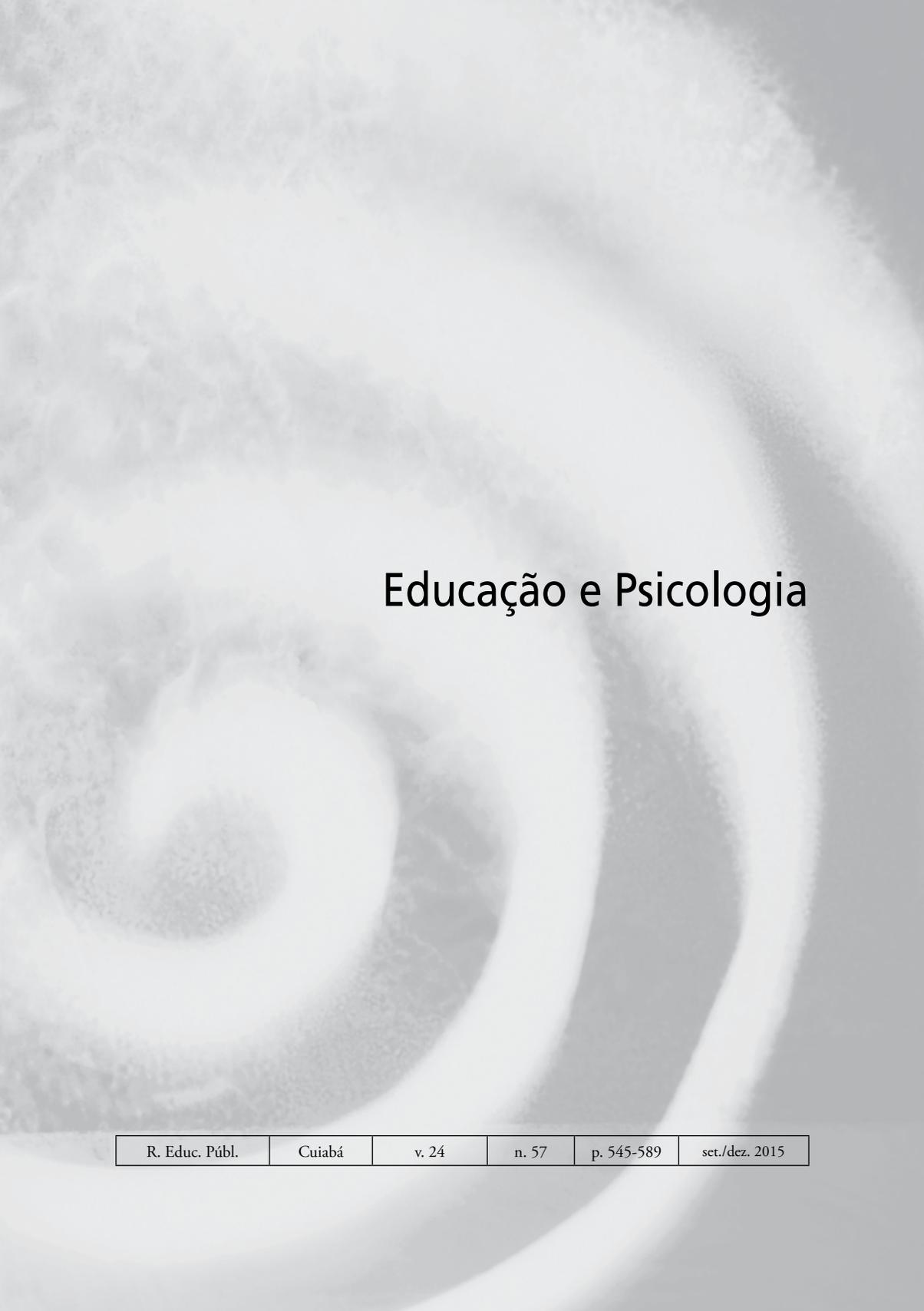
GEBARA, Ademir. Mensagens presidenciais e livros didáticos no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro, **Anais...** Educação no Brasil História e Historiografia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. v. 1, p. 1-10.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

SACRISTAN, José Gimeno. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCIA MINGUEZ, Jesús; BEAS MIRANDA, Miguel. (Org.). **Libro de texto y construccion de materiales escolares**. Granada, Espanha: Proyecto Sur, 1995. p. 75-125.

Recebimento em: 23/03/2013.

Aceite: 16/07/2013.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 57

p. 545-589

set./dez. 2015

Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná

Academic experiences and adaptation of students of a federal university of state of Paraná

Rogério Eduardo Cunha de OLIVEIRA¹
Alessandra de MORAIS²

Resumo

Pesquisas têm relacionado a recorrência de desempenhos insatisfatórios e evasões no Ensino Superior às dificuldades de adaptação dos estudantes ao conjunto de variáveis, distribuído entre cinco dimensões: pessoal, estudo, interpessoal, carreira e institucional. Buscou-se identificar e avaliar, entre 449 graduandos de Engenharia, as principais dificuldades de adaptação, bem como as diferenças significativas de integração entre os diversos perfis de estudantes, por meio do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r). Os principais resultados indicaram maiores dificuldades de adaptação dos estudantes às dimensões *pessoal* e *estudos*, e maior propensão de adaptação às variáveis relacionadas à carreira, aos colegas e à instituição.

Palavras-chave: Vivências Acadêmicas. Adaptação Acadêmica. Evasão. Ensino Superior.

Abstract

Research has linked the recurrence of unsatisfactory performance and evasions in undergraduate courses to students' difficulties in adapting to the set of variables, distributed among five major areas (dimensions): personal, study, interpersonal, and institutional career. Sought to identify and evaluate, among 449 engineering undergraduates, the main difficulties in adaptation as well as the significant differences in integration between the different profiles of students through the Academic Experiences Questionnaire (QVA-r). Results indicated greater difficulties in adapting to students *personal* dimensions and *studies* and a greater propensity to adapt to career-related variables, colleagues and the institution.

Keywords: Academic Experiences. Academic Adaptation. Evasion. Higher Education.

1 Mestre em Educação pela UNESP - Campus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências. Endereço institucional: Av. Brasil, 4232, Parque Independência, Medianeira/PR. CEP: 85.884-970. Tel.: (45) 32408000. Email: <rogeriooliveira@utfpr.edu.br>.

2 Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – campus de Marília. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Genética e Educação - GEPEGE. Endereço institucional: Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Marília-SP. CEP: 17.525-000. Tel.: (14) 34021371. Email: <alemorais.shimizu@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 547-568	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A educação, enquanto espaço constituído para a construção, organização e ampliação do conhecimento, bem como de relações interpessoais e de outras peculiaridades da vida, é um campo de investigação muito amplo e significativo, graças à diversidade de objetos de pesquisa e ao complexo sistema que constituem a educação, o que a torna um dos grandes expoentes da sociedade moderna (ALMEIDA, 1998; ALMEIDA et al., 1998; ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999; CUNHA; CARRILHO, 2005; DIAS, 2013; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006).

Centralizando o foco sobre a educação superior, alguns pontos de fragilidade demonstram a necessidade de melhor compreensão dos problemas envolvendo a relação aluno, sistema político-social, docentes e as relações sociais -fato que justifica as constantes pesquisas em torno da educação superior por pesquisas (ALMEIDA, 2007; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; SCHLEICH, 2006).

Em um período em que a sociedade vivencia a expansão e a democratização do acesso à universidade, problemas com evasão de alunos e baixo rendimento acadêmico são cada vez mais perceptíveis no contexto universitário. Com base nesse quadro, a presente pesquisa teve como objetivos identificar as principais dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de adaptação e integração às diversas vivências que formam o contexto acadêmico, bem como apurar em quais áreas os alunos se mostram melhor adaptados. Para tanto, levou-se em consideração os seguintes aspectos: a) pesquisar estudantes dos cursos de engenharia de um campus de uma Instituição Federal de Ensino Superior, localizada no interior do Estado do Paraná; b) descrever e analisar as vivências acadêmicas de estudantes universitários; c) avaliar as diferenças significativas de adaptação e integração entre os diferentes perfis de estudantes.

Revisão de Literatura

Contextualização do cenário universitário brasileiro

Há pouco menos de uma década, a sociedade brasileira vivenciou um grande avanço na educação superior, no que diz respeito à expansão das universidades. Trata-se de uma significativa expansão em termos de estruturas físicas (com construção de novas universidades e ampliação das que já existiam), recursos humanos, criação de novos cursos e, principalmente, em termos de ofertas de vagas em cursos de graduação.

O maior responsável pela expansão universitária no contexto brasileiro pode ser atribuído ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído no ano 2007, pelo Decreto nº 6.096/2007, no governo Lula, cujo lema foi a reestruturação das universidades públicas federais. Com a criação do Reuni, o número de municípios atendidos pelas universidades, até o ano 2011, passou de 114 para 237 e foram criados 2.506 novos cursos de graduação presencial. Além disso, o programa tinha como ideal propiciar meios para a ampliação do acesso à universidade e, também, de criar condições de permanência no ensino superior (BRASIL, 2012).

A democratização das vagas fez crescer a heterogeneidade de estudantes nas universidades e novos desafios surgiram às Instituições de Ensino Superior, as quais vêm se tornando um espaço, cada vez maior, de múltiplas situações sociais (DIAS, 2013; CUNHA; CARRILHO, 2005; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008).

Problemas dessa natureza não são realidade apenas dos últimos dias. Em 1995, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Superior (SESU), criou uma comissão para investigar as causas das evasões e do baixo índice de diplomação dos alunos nos cursos de graduação. Conforme relato da comissão, a evasão média no Brasil chegava a 50% (cerca de 80 mil alunos) nas Instituições Federais de Ensino Superior, com um índice de diplomação consideravelmente baixo (BRASIL, 1997). Triste realidade era vivenciada, também, em outros países da América do Sul, como na Argentina, que, em alguns casos, chegou a 81% de evasão (BRASIL, 1997).

Ainda, em um estudo da série histórica do Censo da Educação Brasileira, levando-se em consideração os concluintes dos cursos de graduação, de 1991 a 2011, Ristoff (2013), por meio de uma análise das diversas gerações de ingressantes desse período, indica que, em média, mais da metade dos graduandos (56%) não se forma no tempo previsto e muitos jamais serão concluintes.

Nesse sentido, o desafio da democratização do acesso ao Ensino Superior não é tão simples. Não basta inserir o aluno na universidade, conforme já se discutia, no Brasil, nas décadas passadas. Os números, de hoje e de antigamente, apontam para a necessidade de intervenção político-social, pedagógica e psicológica nas universidades, a fim de minimizar os impactos das incidências de baixo rendimento e elevado índice de evasão.

O processo de transição e adaptação ao contexto universitário

A universidade representa um marco na vida do cidadão, sobretudo na do jovem brasileiro. Trata-se da realização de um sonho e da oportunidade de concretização de um projeto de vida pessoal, profissional e familiar. Em pesquisa realizada por Dias

(2013), constatou-se que os jovens de uma universidade pública federal idealizam sua atual posição de alunos e se sentem privilegiados pelo sonho alcançado.

Entretanto, o fato de o jovem estudante ingressar na universidade não significa, necessariamente, que já esteja totalmente preparado e estruturado para esse desafio, apesar do grande motivador que o impulsionou: a diplomação. A transição para o Ensino Superior ocorre em um período em que nem todos os alunos estabeleceram sua identidade e, por isso, necessitam de apoio para se organizar para os estudos e para superar problemas (DIAS, 2013; GERK; CUNHA, 2006).

Segundo Dinis (2013), o período acadêmico pode ser classificado como o período da *adulthood* emergente – termo empregado pela pesquisadora para definir a faixa etária entre 18 e 25 anos, quando marca, também, a necessidade da busca da independência familiar. Contudo, suas condições para manter-se financeira, psicológica e emocionalmente ainda são precárias (DINIS, 2013).

Além disso, outro fator complicador, nesse período de transição, consiste no desafio da adaptação ao novo: à nova cidade; aos novos colegas; à nova realidade, longe da convivência familiar; ao novo sistema educacional, bastante distinto do Ensino Médio.

Segundo pesquisas, a não adaptação do estudante às vivências acadêmicas pode ser considerada como um dos geradores de baixos rendimentos e de evasões nas universidades, além de refletir na dificuldade de relacionamento com colegas e professores, na satisfação pessoal e, inclusive, na saúde mental do sujeito, podendo comprometer suas práticas educativas e sua autonomia cognitiva (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 2002; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; SARES; GHIRALDELLO; RIBEIRO; MURBACK, 2012; TAVARES, 2012).

Em estudos realizados por Almeida, Soares e Ferreira (2002), em Portugal, apurou-se que os jovens eram confrontados por um conjunto de estímulos e desafios próprios do período de entrada para a universidade, tais como a saída de casa, a separação da família e dos amigos, o que permitiu aos pesquisadores inferir que esses fatores foram determinantes para as taxas elevadas de evasão logo nos primeiros anos de ingresso na universidade, que é o período de transição. De forma geral, as pesquisas revelam que o sucesso acadêmico é, em sua maior parte, determinado pelas experiências vivenciadas pelos estudantes no primeiro ano na universidade, portanto, requer cuidados e acompanhamento (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

Dessa capacidade de ajustar-se entre os seus objetivos e todos os fatores internos e externos próprios do contexto acadêmico é que depende a qualidade da permanência e o sucesso do estudante no Ensino Superior (MENDONÇA; ROCHA, 2005). O sucesso acadêmico, aqui referido, vai além da simples noção

de rendimento escolar; tem a ver com o desenvolvimento integral do aluno e deve ser avaliado mediante o progresso do jovem estudante diante do alcance de seus objetivos, conforme propõem os autores Ferreira, Almeida e Soares (2001, p. 2):

[...] que o sucesso acadêmico do aluno seja avaliado através do progresso que o aluno vai realizando no sentido de atingir os seus objetivos educativos e pessoais, em vários domínios, tais como: (i) desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas; (ii) estabelecer e manter relações interpessoais positivas e gratificantes; (iii) desenvolver a identidade; (iv) desenvolver a autonomia em direção à interdependência; (v) desenvolver e manter uma vida emocional equilibrada; (vi) desenvolver um projeto vocacional e definição de um estilo de vida próprio; (vii) estabelecer e manter um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem estar pessoal e físico; e (viii) desenvolver uma filosofia integrada de vida.

Assim, as vivências acadêmicas do estudante de graduação são caracterizadas por desafios e situações complexas de ordem pessoal, interpessoal (social), estudantil, institucional e profissional (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; CUNHA; CARRILHO, 2005; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; LUCAS, 2002).

Almeida (1998) define como sendo quatro as áreas da vida acadêmica que demandam as maiores dificuldades de adaptação (ou, ajustamento): “o ajustamento acadêmico propriamente dito; o ajustamento social; o ajustamento pessoal-emocional e o ajustamento aos objetivos institucionais” (ALMEIDA et al., 1998, p. 42). Normalmente, essas dificuldades são mais determinantes no início da jornada acadêmica (ALMEIDA et al., 1998; ALMEIDA, 1998; IMAGINÁRIO, 2011; TAVARES, 2012).

Coulon (2008), fundamentado em indagações decorrentes de alta taxa de evasão e insucesso acadêmico, realizou uma análise sobre a democratização de acesso ao Ensino Superior público e o ingresso de alunos de camadas populares às universidades públicas, com o foco no contexto francês. Seu estudo é o resultado de uma pesquisa etnográfica que analisou o caso de uma universidade francesa, considerada de menor prestígio, que em 20 anos (período de 1980 e 2000) teve, devido às políticas públicas de democratização, o número de seus alunos triplicado, recebendo estudantes de características bem diversificadas. O autor chama a atenção para o fato de que o problema não seria o ingresso na universidade, mas sim, a permanência nela, afirmando que a democratização do acesso não foi acompanhada da democratização ao saber.

De acordo com Coulon (2008), ao ingressar na universidade, um novo mundo se apresenta ao estudante, sendo necessário que ele desenvolva um novo *habitus*

escolar; e eis que ele se vê diante de um processo de transição entre a vida de aluno do Ensino Médio e de estudante universitário. O autor aponta, então, para os *tempos* que são vivenciados pelos estudantes no processo de adaptação à vida universitária: tempo de estranhamento, de aprendizagem e de afiliação. Segundo o autor, a capacidade do estudante para descobrir, interpretar e incorporar os códigos institucionais e intelectuais presentes na vida universitária é fundamental para sua permanência e êxito; não obstante, tal afiliação não depende só do estudante, mas da universidade também.

Nesse sentido, os esforços dos profissionais envolvidos com a educação superior visando à adaptação de ordem pessoal, interpessoal, institucional, carreira e estudo do estudante, são de grande valia (ALMEIDA, 1998; ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999; ALMEIDA; VASCONCELOS; MENDES, 2008; GRANADO et al., 2005; TIETZEN, 2010).

As concepções e aspirações quanto à universidade e ao curso escolhido podem variar de aluno para aluno. Para alguns, o ensino superior pode representar uma grande oportunidade de formação pessoal, social e profissional, inclusive financeira. Para outros, simplesmente uma realização ou satisfação, seja pessoal ou mesmo familiar. Há, ainda, os que veem a universidade como passaporte para uma estabilidade profissional, já que as dificuldades de emprego e sucesso passam a ser sentidas logo após a conclusão do Ensino Médio. Assim, a escolha de trilhar o caminho da universidade com projetos mal definidos pode não acabar bem; para esses, “[...] estão criadas algumas condições para o insucesso, a inadaptação, a insatisfação e o abandono” (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002, p. 82).

Importa ressaltar, ainda, que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes universitários não devem ser interpretadas como situações patológicas ou como um tipo de distúrbio de desenvolvimento. À medida que o aluno se adapta às situações, maiores serão suas motivações acadêmicas e avançarão para níveis superiores de enfrentamento e desenvolvimento (ALMEIDA, 1998).

Vivências acadêmicas e áreas de adaptação

O contexto de vida do jovem acadêmico é formado por um conjunto de situações que exigem do estudante certa capacidade de adaptação e integração. Desse conjunto de situações, algumas (ou muitas) são percebidas pelo jovem universitário como desafiadoras; são transições, cobranças, expectativas e ansiedades, que a literatura denomina *Vivências Acadêmicas* (ALMEIDA, 1998, 2007; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000; 2002; 2006; NUNES; ALMEIDA, 2009). Para Almeida e colaboradores, acima destacados, as

vivências acadêmicas requerem do estudante certa autonomia e capacidade de desenvolvimento pessoal, interpessoal e institucional, para que as mesmas não interfiram em sua adaptação, integração e rendimento acadêmico.

Com base nos estudos dos autores acima referidos, chegou-se à definição das grandes áreas que interagem de forma simultânea sobre a vida do aluno, as quais estão classificadas em cinco dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional.

- *Dimensão pessoal*: de forma geral, essa dimensão reúne variáveis que reportam ao bem-estar físico e psicológico do estudante, abrangendo hábitos de: sono, alimentação, saúde, uso de substâncias, autonomia, autoconfiança, otimismo, satisfação com a vida, estabilidade afetiva, equilíbrio emocional, dentre outros aspectos.
- *Dimensão interpessoal*: abrange os aspectos que se associam ao relacionamento interpessoal, de amizade e cooperação com colegas (do curso ou da universidade de forma geral) e relações estabelecidas de forma mais significativa. Além disso, envolve o relacionamento ou envolvimento com atividades de ordem extracurricular, como a participação em atividades culturais, recreativas e desportivas da universidade.
- *Dimensão carreira*: essa dimensão é considerada de grande peso para o desenvolvimento da identidade e da adaptação do estudante nessa fase da vida; engloba fatores mais relacionados com o curso, em termos de aprendizagens, expectativas, satisfação e competência, e relacionados com os projetos vocacionais, aptidões e perspectivas centradas nas questões voltadas à carreira e à realização profissional.
- *Dimensão estudo*: envolve aspectos que exercem influência direta no rendimento acadêmico e a conseqüente adaptação acadêmica – fatores associados à competência de estudo e à capacidade de organizar-se enquanto estudante (métodos de estudo, gestão do tempo, rotinas de estudo, utilização dos recursos psicopedagógicos oferecidos pela universidade, seleção das prioridades etc.).
- *Dimensão institucional*: é a dimensão que exerce maior influência na satisfação do estudante com relação à instituição, e que desperta o desejo de manter-se nela. Contempla aspectos que se associam com o conhecimento e apreciação dos serviços e da infraestrutura da instituição (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999).

A forma como os estudantes se adaptam a algumas das exigências da vida acadêmica pode ser avaliada a partir da aplicação do Questionário de Vivências Acadêmicas, o qual compreende um conjunto de itens correspondentes às

cinco dimensões supracitadas (ALMEIDA, 1998; 2007; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999, 2000; 2002; NUNES; ALMEIDA, 2009).

Tais vivências exigem, cada vez mais, que o estudante supere novas situações do contexto acadêmico, sejam elas positivas ou negativas, previsíveis ou inesperadas, de ordem pessoal, acadêmica e social (IMAGINÁRIO, 2011). Porém, importa dizer que esse ajustamento e superação, segundo Almeida (1998), dependem tanto das características pessoais do estudante, quanto da instituição e seus serviços de acompanhamento e apoio disponibilizados ao aluno.

Método

Caracterização dos participantes

A pesquisa foi realizada com 449 alunos de quatro cursos de Engenharia de um campus de uma universidade federal, localizada no interior do estado do Paraná. A amostra selecionada, de modo aleatório, foi referente aos alunos de todos os períodos letivos dos cursos investigados, cujo ano de ingresso na instituição variou, dependendo do curso, de 2010 a 2014.

A distribuição dos participantes da amostra ficou bem representada por ambos os sexos, com pouca vantagem para os alunos do sexo masculino (55,2%) – o equivalente a 248 alunos.

A faixa etária compreendeu alunos de 17 a 31 anos, sendo a maioria composta de jovens entre 17 e 20 anos (52% dos alunos) e, em proporção um pouco menor (42%), entre 21 e 24 anos, dos quais, 90% (402 alunos) não exercem nenhuma atividade profissional remunerada em horários alternativos, fora do período de atividades acadêmicas.

A distribuição dos 449 participantes, entre os cursos pesquisados, mostrou certa homogeneidade, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Participantes por Curso

		Frequência	Porcentagem
Curso	Engenharia de Produção	141	31,4
	Engenharia Elétrica	113	25,2
	Engenharia Alimentos	96	21,4
	Engenharia Ambiental	99	22,0
	Total	449	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa.

Diferentemente, na distribuição dos participantes de acordo com o ano de ingresso na instituição, pode-se verificar que, à medida que aumenta o tempo de ingresso no curso, diminui o número de alunos participantes, dado que comparece em todos os cursos estudados tal como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Participantes por curso conforme o ano de ingresso

Nome do Curso	Ano Ingresso no Curso					Total
	2010	2011	2012	2013	2014	
Eng. Alimentos	9	9	14	26	38	96
	9,4%	9,4%	14,6%	27,1%	39,6%	100,0%
Eng. Ambiental	18	14	20	24	23	99
	18,2%	14,1%	20,2%	24,2%	23,2%	100,0%
Eng. de Produção	18	21	30	35	37	141
	12,8%	14,9%	21,3%	24,8%	26,2%	100,0%
Eng. Elétrica	0	12	25	40	36	113
	,0%	10,6%	22,1%	35,4%	31,9%	100,0%
TOTAL	45	56	89	125	134	449
	10,0%	12,5%	19,8%	27,8%	29,8%	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Esse dado permite inferir que a evasão se reflete na realidade da instituição de ensino participante, sobretudo, ao se verificar que no período compreendido entre os anos 2010 e 2014, dos 1.731 alunos que ingressaram nos cursos de engenharia dessa instituição de ensino, o índice médio de evasão por desistência foi de 32,6% (Tabela 3). Para uma melhor compreensão da causa desse dado, seria necessário um estudo com os sujeitos evadidos, o que não é o caso da presente pesquisa. Entretanto, de acordo com Almeida (1998), os motivos geradores de evasão podem ser diversos, e podem estar relacionados ao não ajustamento a quatro áreas: o ajustamento acadêmico, o ajustamento social, o ajustamento pessoal-emocional e o envolvimento e participação nos objetivos institucionais.

Tabela 3 - Índice de Evasão no período de 2010 a 2014 na instituição pesquisada

Curso	Ingressantes	Desistência	% Evasão
Eng. Ambiental	414	133	32,1
Eng. Alimentos	379	172	45,4
Eng. Elétrica	351	81	23,1
Eng. Produção	587	176	30,0
Média (%)			32,6

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quanto à mobilidade dos alunos-participantes, apesar de a maioria da amostra ser procedente do estado do Paraná (60,6%), também contou com participantes de outros estados do território brasileiro, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Origem dos alunos por Estado/Unidade Federativa (UF)

	UF	Frequência	Porcentagem
Origem dos alunos	BA	4	0,9
	DF	3	0,7
	GO	3	0,7
	MG	12	2,7
	MS	7	1,6
	MT	3	0,7
	PA	4	0,9
	PR	272	60,6
	RJ	5	1,1
	RO	9	2,0
	RS	7	1,6
	SC	5	1,1
	SP	115	25,6
	Total	449	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa.

Instrumentos e Coletas de Dados

Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos próprios: um questionário para estimação da classe socioeconômica dos participantes (classes: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E), conforme indicado pelo Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/2013 (ABEP, 2012), e outro para investigar as vivências acadêmicas, denominado Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida –QVA-r (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999).

Quanto ao QVA-r, o instrumento tem sido empregado em pesquisas portuguesas e brasileiras devido à sua confiabilidade e consistência interna, tanto que Granado e seus colaboradores (2005) adaptaram uma versão do QVA-r à realidade do contexto brasileiro, o qual atingiu índices satisfatórios de consistência interna (*alfa de Cronbach*) nas diferentes dimensões que constituem o instrumento, de autorrelato.

As cinco dimensões permitem avaliar um conjunto de itens (60 itens) das vivências e adaptação do estudante (*dimensão pessoal; interpessoal; carreira; estudo; e institucional*).

Os dados foram estatisticamente apurados com o auxílio do *software IBM® SPSS® Statistics Version 19,0.0*, fazendo ponderações diretas de comparações e considerando os valores intermediários (média e desvio padrão) de cada subescala das dimensões, pela escala *likert*.

Com relação às operações estatísticas inferenciais empregadas, foi utilizado o Teste *t de student* para a comparação entre as médias de duas amostras independentes, e a Análise de Variância para comparação de três ou mais amostras independentes e o teste de *post-hoc de Tukey* para a comparação múltipla das médias (identificação das diferenças significantes).

A fim de estimar a fidedignidade da versão do QVA-r utilizada nesse estudo, optou-se pelo *alfa de Cronbach*.

Resultados e Discussões

Com as análises realizadas nessa pesquisa, foi possível estimar, a partir das vivências acadêmicas dos estudantes, as áreas e fatores determinantes para a sua adaptação e permanência na instituição e no curso de ingresso.

Análise da confiabilidade do QVA-r

As diferentes pesquisas com o QVA-r têm demonstrado que o instrumento possui bons índices de validade interna, preditiva e de confiabilidade (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999; TAVARES, 2012). No que concerne à confiabilidade, especialmente ao coeficiente de consistência interna dos itens, calculado pelo alfa de *Cronbach*, os valores obtidos são tidos como bons, o que também pôde ser verificado na presente pesquisa. O Quadro 1 demonstra os índices alcançados nesta investigação, nas diferentes dimensões, comparando-os com os apresentados por Soares, Almeida e Ferreira (2006), referentes à versão original, e com aqueles obtidos por Granado et al. (2005), relativos à adaptação da versão brasileira.

Quadro 1 – Coeficiente de Consistência Interna do QVA-r: dados comparativos entre o presente estudo e os de adaptação do instrumento

Dimensões do QVA-r	Valor de Alfa em Soares, Almeida, Ferreira (2006)	Valor de Alfa em Granado et al. (2005)	Valor de Alfa no presente estudo
Pessoal	0,87	0,84	0,84
Interpessoal	0,86	0,82	0,86
Carreira	0,91	0,86	0,81
Estudo	0,85	0,78	0,79
Institucional	0,72	0,77	0,70

Fonte: Soares, Almeida e Ferreira (2006), Granado et al. (2005) e o autor.

Assim, considerando que o valor aceitável do coeficiente alfa é de 0,70, e que os valores preferidos são entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003), é possível, com relação ao presente estudo, confirmar a precisão do instrumento nas diferentes dimensões que abarca, destacando que os valores alcançados foram próximos aos de Soares, Almeida e Ferreira (2006) e Granado et al. (2005). Observa-se, inclusive, que nos três estudos de referência o menor índice de correlação foi o da dimensão institucional. Sobre isso, Soares, Almeida e Ferreira (2006) comentam que, muitas vezes, esse valor aparece pelo fato de os estudantes, sobretudo os dos primeiros anos, não conhecerem os serviços e a infraestrutura da universidade e, então, alcançarem pontuações mais baixas nos itens que requerem essa condição.

Vivências acadêmicas e adaptação

O grau de satisfação dos alunos diante dos itens apresentados no questionário é medido conforme a pontuação atribuída por ele, em uma escala de 1 a 5, cujos valores médios definem os maiores e menores índices de integração às dimensões.

Assim, a pesquisa revelou certa homogeneidade de adaptação acadêmica às dimensões *carreira*, *interpessoal* e *institucional* (médias de 3,77; 3,77; 3,72 respectivamente), o que permitiu diagnosticar maior satisfação e adaptação às vivências relacionadas ao curso, à carreira, aos colegas e à instituição.

Tabela 5 – Estatística descritiva das médias atingidas no QVA-r

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Média Total	422	2,17	4,80	3,5895	0,46
Dimensão Carreira	440	1,58	6,33	3,7758	0,71
Dimensão Pessoal	437	1,64	5,14	3,4099	0,67
Dimensão Interpessoal	445	1,58	5,00	3,7725	0,67
Dimensão Estudo	445	1,33	5,00	3,3069	0,66
Dimensão Institucional	443	1,00	5,00	3,7214	0,69

Fonte: Dados da Pesquisa.

Alguns fatores podem ser destacados como relevantes para a determinação de melhor adaptação e integração dos participantes nas dimensões acima apontadas, como, por exemplo, a escolha e satisfação pelo curso frequentado. Nesse caso, os dados revelaram que a maioria dos estudantes frequenta o curso de sua 1ª opção de escolha (275 alunos; 61,2%) e somente 28,5% (128 alunos) o de 2ª opção, restando apenas 9,8% em 3ª opção ou mais. Ao averiguar se as diferenças entre as médias apresentadas pelos estudantes eram estatisticamente significativas com relação à questão de escolha profissional, constatou-se, por meio do teste ANOVA, significância nas dimensões *carreira* ($F=16,525$; $p \leq 0,01$) e *institucional* ($F=6,910$; $p \leq 0,01$). Verificou-se que, à medida que diminui a preferência inicial do aluno com relação ao curso, as médias de adaptação também decrescem.

Outro importante dado é quanto à pretensão do aluno com relação ao curso atual: 416 alunos (92,7%) têm a intenção de continuar no curso. Essa questão

está em plena consonância com a declaração dos estudantes quanto aos motivos que os levaram a ingressar na universidade: 406 alunos (90,4%) declararam o interesse pela graduação para *preparar-se para uma profissão* e apenas 1% declarou que veio para a universidade *porque os pais esperavam isso* (Tabela 6).

Tabela 6 – Expectativa do aluno quando ingressou na universidade

O que espera da universidade	Afirmção do aluno	Frequência	Porcentagem
	Preparar-se para uma profissão	406	90,4
	Tornar-se uma pessoa culta e com mais formação	23	5,1
	Porque os pais esperavam isso	5	1,1
	Ter mais oportunidades sociais	6	1,3
	Conhecer-se melhor	1	,2
	Outra	8	1,8
	Total	449	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa.

A satisfação do aluno pode ser constatada nas afirmações: *escolhi bem o curso que frequento, gosto da minha universidade, gostaria de concluir o meu curso nessa instituição*. Conforme a Tabela 7 retrata, em uma escala de 1 a 5, os alunos apresentaram a média de satisfação acima de 4,0 nessas variáveis:

Tabela 7 – Relação do estudante com o curso e com a instituição

		Escolhi bem o curso que frequento	Gosto da minha universidade	Gostaria de concluir o meu curso nessa instituição
N	Válidos	449	449	448
	Nulos	0	0	1
Média		4,05	4,18	4,02

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao averiguar se havia discrepâncias significativas entre os estudantes dos diferentes cursos, por meio do teste ANOVA, contou-se significância somente nas dimensões *carreira* ($F=11,417$; $p\leq 0,01$) e *interpessoal* ($F=3,515$; $p\leq 0,01$). Pelo teste *post hoc* de Tukey, na dimensão *carreira*, as diferenças tidas como significantes foram entre as

médias dos cursos de Engenharia de Produção (M=3,98) e Elétrica (M=3,87) com relação às dos cursos de Engenharia Ambiental (M=3,65) e de Alimentos (M=3,48), em que nos dois primeiros cursos os estudantes apresentaram médias superiores. No que concerne à dimensão interpessoal, a diferença tida como significativa foi entre o curso de Engenharia de Produção (M=3,90) eo de Engenharia Elétrica (M=3,64), sendo que os estudantes do primeiro curso se mostraram mais adaptados na referida dimensão.

Tabela 8 – Adaptação às Dimensões entre os diferentes cursos

Curso		Carreira	Pessoal	Interpessoal	Estudo	Institucional
Eng. de Produção	Média	3,9836	3,5266	3,9006	3,3869	3,7379
	N	137	137	140	141	139
	Desvio padrão	,58130	,65671	,62031	,67136	,69383
	Mínimo	2,33	1,71	1,58	1,89	1,43
	Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Eng. Elétrica	Média	3,8705	3,4050	3,6488	3,2062	3,6345
	N	112	112	112	111	111
	Desvio padrão	,76236	,66180	,65840	,68687	,72221
	Mínimo	1,58	1,71	1,67	1,33	1,00
	Máximo	6,33	4,79	5,00	5,00	5,00
Eng. Alimentos	Média	3,4801	3,2920	3,8079	3,2975	3,8252
	N	92	91	95	96	94
	Desvio padrão	,68789	,75267	,65098	,62429	,59776
	Mínimo	1,67	1,64	1,67	1,78	2,29
	Máximo	4,83	5,14	4,92	5,00	5,00
Eng. Ambiental	Média	3,6557	3,3616	3,6964	3,3150	3,6970
	N	99	97	98	97	99
	Desvio padrão	,75016	,64292	,75302	,65982	,74126
	Mínimo	1,67	1,79	1,83	1,44	1,43
	Máximo	4,92	4,57	4,92	4,67	4,86
Total	Média	3,7758	3,4099	3,7725	3,3069	3,7214
	N	440	437	445	445	443
	Desvio padrão	,71602	,67948	,67306	,66418	,69392
	Mínimo	1,58	1,64	1,58	1,33	1,00
	Máximo	6,33	5,14	5,00	5,00	5,00

Fonte: Dados da Pesquisa.

Relativamente às diferenças entre as médias apresentadas na variável *nível sócio econômico* dos participantes, na ANOVA, constatou-se significância somente na dimensão *interpessoal* ($F=3,914$; $p\leq 0,01$). No teste *post hoc* de Tukey constatou-se que as diferenças mais importantes foram entre os estudantes da classe A2 ($M=3,91$), que obtiveram médias superiores aos das classes C1 e C2 (respectivamente: 3,53 e 3,25).

Quando comparados os resultados da adaptação dos estudantes entre os sexos masculino e feminino, por meio do teste *t de student*, averiguou-se que as mulheres apresentaram média superior ($M=3,40$) à dos homens ($M=3,22$) apenas na dimensão *estudo* ($t=-2,817$; $p\leq 0,01$). Tal constatação é compatível com a pesquisa de Bariani (1998), a qual afirma que o comportamento feminino é mais apropriado para a determinação de seu estilo cognitivo, sendo passível de ser influenciado por alguns fatores, inclusive pela cultura, uma vez que as mulheres são submetidas, desde a infância, a certas expectativas que acabam por afetar suas condutas nesse sentido. Já com relação à comparação entre às médias dos alunos por ano de ingresso, as diferenças não foram tidas como significantes na ANOVA, para $p\leq 0,01$.

Também despertou atenção fator participação em atividades religiosas. Quando comparadas as médias de adaptação na maioria das dimensões com a variável *frequência com que o estudante participa das atividades religiosas*, averiguou-se significativa diferença na dimensão *estudo* ($F=5,647$; $p\leq 0,01$). No teste *post hoc* de Tukey, constatou-se que as diferenças mais importantes se situam entre os que declaram participar de atividades religiosas *mais de uma vez por semana* ($M=3,41$), em relação aos estudantes que nunca participam de atividades religiosas – estes últimos apresentaram média inferior ($M=3,14$) em relação aos frequentadores assíduos.

Seguindo com as análises, no que concerne à média geral dos participantes nas diferentes dimensões investigadas, averiguou-se menores níveis de integração e adaptação acadêmicas nas dimensões estudo e pessoal. Os itens que revelaram as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos dizem respeito à falta de planejamento e organização, cujas médias apresentadas foram inferiores a 3,0, tais como: *Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer* ($M=2,77$), *Administro bem meu tempo* ($M=2,90$) e *Consigno manter o trabalho escolar sempre em dia* ($M=2,96$). Segundo Igue, Bariani e Milanesi (2008), estudar de forma adequada e eficiente envolve esforço integral do aluno e uma adequada organização do tempo de dedicação aos estudos.

A rotina de estudos requerida no Ensino Superior, associada ao conhecimento prévio do estudante, é determinante para o bom desempenho e integração acadêmica; a falta desses elementos é propícia para a instauração de uma situação de risco de maus desempenhos acadêmicos, ou mesmo, de evasão. O baixo índice de adaptação

nessas dimensões é reflexo de respostas dadas pelos estudantes a itens relacionados a variáveis que exigem do acadêmico uma organização pessoal, rotina de estudos, tempo de dedicação aos estudos, além de bem estar físico e psicológico, estabilidade emocional e afetiva, autonomia e outras características próprias do estudante.

Considerações Finais

A presente pesquisa apresentou resultados significativos quando analisados sob a perspectiva da compreensão do fenômeno da evasão e baixo rendimento estudantil nas universidades públicas. Nesse sentido, os dados reforçaram o que a literatura vem apresentando quanto à relação entre vivências acadêmicas, adaptação e permanência no Ensino Superior.

Conforme já apontado na revisão literária constante nesse trabalho, o contexto universitário culmina com um período extremamente complexo em termos de transição e integração de jovens em idade regular para o Ensino Superior, como é o caso da maioria dos participantes dessa amostra (52% dos participantes entre 17 e 20 anos).

Os dados revelaram que os alunos-participantes apresentaram menores índices de adaptação e integração nas dimensões *estudo* e *pessoal*. Essa realidade reflete que os alunos encontram maiores dificuldades em se ajustar às variáveis que exigem organização pessoal, disposição, autonomia e outros fatores próprios de cada sujeito. Conforme apontaram outras pesquisas, os estudantes com melhores índices de adaptação na dimensão *pessoal* e *estudo* foram os que apresentaram melhores índices de rendimento acadêmico (CUNHA; CARRILHO, 2005; FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007).

Já nas dimensões *carreira*, *interpessoal* e *institucional*, os alunos se mostraram melhor adaptados (médias de 3,77; 3,77; 3,72 respectivamente). Esse dado está diretamente relacionado com o índice de satisfação e integração do estudante ao curso e à carreira pretendidos, bem como à integração social (com colegas e docentes), assim como à instituição de modo geral.

Constatou-se, ainda, certa correlação entre adaptação e escolha profissional, principalmente no que diz respeito às dimensões *carreira* ($F=16,525$; $p \leq 0,01$) e *institucional* ($F=6,910$; $p \leq 0,01$). Esse fato concorda com a informação da maioria dos participantes, ao afirmarem que o curso frequentado é correspondente à sua 1ª opção e à sua intenção em continuar a frequentá-lo até o fim. Segundo uma pesquisa feita por Mendonça e Rocha (2005), a concepção que o aluno tem acerca da universidade, do curso escolhido, das expectativas trazidas para esse novo contexto, fará toda a diferença em seu processo de transição, a ponto de gerar

a identificação com esse ambiente, com o curso e a consequente identificação profissional – que a literatura portuguesa denomina *vocacional*.

Ao avaliar se a variável *nível socioeconômico* dos participantes foi determinante para o processo de adaptação à universidade, constatou-se significância somente na dimensão *interpessoal* ($F=3,914$; $p\leq 0,01$). Esse é um fator bastante relevante, não apenas por seu caráter pedagógico e social, mas também, político, já que alguns dos alunos de classes sociais C, D e E, obtiveram acesso à universidade por conta das políticas de cotas e ações afirmativas. Há que se fazer um estudo mais aprofundado acerca dessa questão, entretanto, pode-se inferir que tais alunos apresentam desempenho ao nível dos demais das classes B e A.

Tomando como referência pesquisas bases nessa temática (SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2006; GRANADO et al., 2005), como responsáveis pelos estudos de criação e validação do QVA-r em Portugal e no Brasil, o presente estudo confirmou a precisão do instrumento nas diferentes dimensões que abarca, destacando que os valores alcançados foram próximos aos de Soares, Almeida e Ferreira (2006) e Granado et al. (2005).

Ao término dessa pesquisa, fica o desafio às instituições públicas de Ensino Superior no que concerne à importância de identificar e compreender as vivências acadêmicas do estudante e as relações destas com a adaptação, a permanência e o rendimento escolar.

A falta de perspectiva profissional, a heterogeneidade dos alunos, a falta de preparo dos discentes e de alguns docentes, a falta de estrutura universitária, são exemplos de fatores que podem apresentar forte relação com a adaptação do estudante. Não conhecer e não querer buscar compreender as causas de tais problemas é não se abrir para a realidade, para o novo, para os desafios.

Ressalta-se, por fim, que a presente pesquisa esteve circunscrita ao entendimento de certas variáveis na adaptação de estudantes universitários de cursos de Engenharia. Não obstante, temos ciência de suas limitações, considerando-se, sobretudo, a complexidade do fenômeno estudado, o qual está sujeito a uma multiplicidade de fatores intervenientes, desde questões como a mobilidade do ingressante e as políticas de acesso ao Ensino Superior, as perspectivas com relação à profissão de escolha, as condições do mercado de trabalho, a valorização e concepções relativas às diferentes profissões, dentre outros fatores de natureza psicológica, social e econômica. Esses são aspectos que, por sua vez, não se apresentam de modo estável, mas em mudança, conforme se dão as relações intra e interpessoais, sociais e ideológicas. Desse modo, para que se alcance em profundidade o significado dos dados que envolvem a adaptação, permanência e êxito do graduando no Ensino Superior, estudos e instrumentos que se voltem para essas questões são necessários e urgentes.

Referências

ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. São Paulo: ABEP, 2012. Disponível em: <www.abep.org>. Acesso em: 02 jul. 2013.

ALMEIDA, L. S. Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Coruña, Espanha, v. 3, p. 113-130, 1998. Disponível em: <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6662/1/RGP_3-8.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2012.

_____. Transição, Adaptação Acadêmica e Êxito Escolar no Ensino Superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Coruña, Espanha, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2183/7078>>. Acesso em: 20 set. 2013.

ALMEIDA, L. S. et al. Dificuldades de adaptação e de realização acadêmica no ensino superior: análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Coruña, Espanha, v. 2, p. 41-48, 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2183/6648>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

ALMEIDA, L.S.; FERREIRA, J. A.; SOARES, A. P. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, Portugal, v. 33, n. 3, p. 181-207, 1999. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12080>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Transição e Adaptação à Universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). **Revista Psicologia**, Associação Portuguesa de Psicologia (APP), Lisboa, Portugal, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000. Disponível em: <<http://revista.appsiologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/510>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

_____. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, UFRGS, Itatiba, v. 1, n. 2, p. 81-93, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 out. 2012.

ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R.; MENDES, T. O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na universidade do Minho. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educacion**, Coruña, v. 16, n. 1/2, p. 111-119, 2008. Disponível em: <<http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7613/1/>>

RGP_16_art_7.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2014.

BARIANI, I. C. D. **Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica**. 1998. 179f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, DF: SESu/MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília, DF: SESu/MEC; ANDIFES; ABRUEM, out. de 1997.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: DOU, 25.4.2007.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O Processo de Adaptação ao Ensino Superior e o Rendimento Acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, dez. 2005.

DIAS, S. T. G. **Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal**. 2013. 309f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2013.

DINIS, A. C. A. R. **Adaptação Acadêmica, Apoio Social e Bem-estar subjetivo dos estudantes do Ensino Superior: um estudo nas residências universitárias**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2013.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação Estudante acadêmica em estudante do primeiro ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Psico-USF**, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 01-10, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S14138>

2712001000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2014.

FREITAS, H. C. N. M.; RAPOSO, N. A. V.; ALMEIDA, L. S. Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 41, n. 1, p. 179-188, 2007.

GERK, E.; CUNHA, S. M. As habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In: BANDEIRA, M.; PRETTE, Z. A. P. (Org.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 181-196.

GRANADO, J. I. F. et. al. Integração Acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, Departamento de Psicologia e Educação, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, v. 4, n. 2, p. 31-41, dez. 2005.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, Universidade de São Francisco, Itatiba-SP, v. 13, n. 2, p. 155-164, 2008.

IMAGINÁRIO, S. S. E. **Bem-Estar subjectivo e Ajustamento Acadêmico em alunos do ensino superior**. 2011.128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde)-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Algarve, Gambelas, Faro, Portugal, UAlg, 2011.

LUCAS, J. C. S. **Estratificación social y trayectorias académicas: un análisis longitudinal del acceso, éxito y consumo de tiempo de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia**. Murcia, Espanha: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones: Fundación Caja Murcia, 2002

MENDONÇA, L.; ROCHA, A. A influência das expectativas dos alunos do 1º ano na adaptação à Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto. In: CONGRESO GALAICOPORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA, 8., Universidade do Minho, Portugal, **ACTAS...**p. 387-404, 2005. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/33.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

NUNES, S.; ALMEIDA, L. Transição e integração acadêmica: estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. **Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco**, Castelo Branco, Portugal, ano 13, n. 21, p. 167-178, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.11/843>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o Horizonte 2003-2005**. Brasília, DF: MEC/SESU, dez.

2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasilrendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, FLACSO, Rio de Janeiro, n. 3, p. 01-50, jan./jun. 2013.

SARES, M. I. F. et. al. Escala de satisfação das experiências acadêmicas: um estudo no curso de administração de uma universidade privada. In: ENANGRAD, 23., 2012, Bento Gonçalves. **Anais...** out./nov. 2012.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. 2006, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, UNICAMP, 2006.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, UFRGS, Itatiba, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In: SIMÕES, M.; GONÇALVES, M.; ALMEIDA, L. (Ed.). **Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa**. Coimbra, Portugal: Quarteto Editora, 2006. p. 102-120. (v. I),

STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment**, Taylor & Francis, Philadelphia, PA, USA, v. 80, p. 217-222, 2003.

TAVARES, D. M. **Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano**. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde)- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2012.

TIETZEN, A. M. S. **Vivência Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior**. 2010, 208 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde)- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação de Beja, Gambelas, Portugal, 2010.

Recebimento em: 29/07/2014.

Aceite em: 10/11/2014.

Metodologia para o estudo da formação de valores: uma investigação para além de Jean Piaget

Methodology for values formation research: an investigation beyond Jean Piaget

Afonso Mancuso de MESQUITA¹
Suely Amaral MELLO²

Resumo

O tema deste artigo é o método de investigação da formação dos valores na ontogênese. Polemizaremos com Piaget e defendemos que o princípio do paralelismo intelecto-moral sustentado pelo autor leva a equívocos na compreensão do fenómeno e na definição de diretrizes pedagógicas. Para ele, a educação moral deve ser orientada pela cooperação entre pares, preterindo a participação do adulto e privilegiando métodos escolanovistas. Encontramos na tradição vigotskiana a tese de que a articulação entre cognição e valoração é autenticamente nova na ontogênese, e não o desdobramento de tendências *a priori*. Conclui-se que a formação de valores pode ser pedagogicamente dirigida.

Palavras-chave: Método em Psicologia. Valores Morais. Paralelismo Intelecto-Moral. Jean Piaget.

Abstract

This paper theme is the investigation method of value formation in ontogenesis. We intend to polemize with J. Piaget and state that moral-intellectual parallelism, held by the author, leads to misunderstandings in both the comprehension of the problem and the further pedagogic guidelines emerged from it. Piaget states that moral education should be held by cooperation between children, dismissing adult's participation. We find in the Vygotskian tradition a thesis that sustain the mutual dependency between thinking and evaluation development. Its articulation is authentically new in development and not just the unfolding of aprioristic tendencies. The conclusion is that values can pedagogically guided.

Keywords: Method in Psychology. Moral Values. Moral-Intellectual Parallelism. Jean Piaget.

-
- 1 Mestre em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara, membro do Grupo de Estudos em Psicologia Concreta (GEPKO). É professor do instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel. Email: <afonso.mancuso.mesquita@gmail.com>.
 - 2 Doutora em educação pela UFSCAR, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, campus de Marília, vice-líder do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural. Email: <suepedro@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 569-590	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Apresentação

Este artigo foi elaborado a partir dos estudos de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a formação de valores na infância e sobre o papel da escola nesse processo. Ele versa sobre questões teórico-metodológicas da investigação da formação de valores morais da ontogênese. Sua estrutura derivou de uma análise crítica do livro *O juízo moral na criança*, de Jean Piaget. A partir e para além de Piaget, delineamos outro caminho teórico-metodológico para o estudo da formação de valores morais.

Introdução

Os anos dez do século XXI nos mostram que há tempos não vivíamos uma disputa por ideias e valores tão acirrada. A profunda crise pela qual passa a sociedade capitalista faz emergir posições que explicitam essa disputa. Vemos nascer uma nova esquerda e uma nova direita, ambas tentando explicar a realidade a partir de sua própria narrativa. Em vários países, os povos se movem com vigor, como nos atesta a Primavera Árabe, o movimento *Occupy*, as manifestações contra a União Europeia na Grécia, as manifestações de junho de 2013 no Brasil, os protestos contra o campeonato mundial da FIFA, a ascensão de novos sujeitos políticos, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), e o fenômeno da *justiça com as próprias mãos*, os linchamentos sumários, evidenciados em 2013 e 2014. O debate presidencial brasileiro de 2014 evidenciou uma grande polarização de ideias e valores em torno dos candidatos Aécio Neves e Dilma Rousseff. O começo de 2015 já nos revela uma profunda crise na educação pública, com grandes movimentos da categoria docente no estado do Paraná. Além disso, a crise da água em São Paulo nos coloca frente a valores e hábitos.

Como se tudo isso não fosse evidência suficiente, observamos ainda que a direita começa a se diferenciar e adotar posições mais extremistas. A ascensão do fascismo na Europa dá sinais de que ele veio para ficar. Os partidos políticos: *Front National*, francês, o *Aurora Dourada*, grego, e o *Svoboda*, ucraniano, são apenas alguns exemplos da avançada organização parlamentar do fascismo. Nesse clima de disputa, a distinção entre o certo e o errado se torna cada vez mais incerta, pelo menos para quem tem seus valores morais em formação.

Essas mudanças não são, de fato, novidades ou específicas do nosso tempo, mas a agudização de tendências já colocadas. É muito curioso o que afirma Yves de La Taille³, na década de noventa do século vinte:

3 Prefácio à edição brasileira de *O juízo moral na criança*, de Jean Piaget. 2.ed.São Paulo: Summus, 1994.

Ideologias nazistas e fascistas, que, acreditava-se, estavam enterradas ressurgem em países do Primeiro Mundo. O individualismo burguês infantilizou-se pelo narcisismo, levando ao descaso generalizado pelo espaço público, à apatia nas questões políticas, ao desprezo pelos deveres da cidadania, etc. Até a Igreja Católica manifesta sua preocupação através de sua encíclica *Veritatis Splendor* (1993), quase inteiramente dedicada ao resgate da moral crista, ‘ameaçada por uma verdadeira crise’, como escreve João Paulo II. Enfim, há um mal-estar inegável, pelo menos entre aqueles minimamente atentos à evolução das relações sociais. (LA TAILLE, 1994, p. 14, grifo no original).

O que pensar sobre o desenvolvimento moral de uma criança neste contexto? Consideramos que sua formação depende das condições materiais de sua vida, mas, ao mesmo tempo, não podemos perder de vista que também o destino das disputas ideológicas do nosso tempo não deixará de influenciar seu desenvolvimento. Em outras palavras, tanto a base material da vida quanto as disputas ideológicas influenciarão o desenvolvimento dos valores morais de uma criança. Então, a forma como o mundo adulto interpreta e transmite à criança a síntese dos grandes acontecimentos sociais de nosso tempo afeta, significativamente, a definição desse caminho. Se ponderarmos brevemente sobre isso, perceberemos que a síntese possível aos adultos depende também de suas próprias condições históricas, tanto de suas formas de vida, como da organização dos partidos políticos, das universidades, dos movimentos sociais e da ideologia oficial dos governos e corporações, transmitidas por grandes meios de comunicação. Tudo isso resultará na experiência moral das pessoas. Por isso, há um grande conjunto de determinações que devem ser consideradas, o que nos mostra a complexidade do fenômeno.

Entretanto, na escola esta análise se torna possível, pois podemos avaliar como esses valores estão se formando e o que ela própria pode fazer para ensiná-los, guiá-los ou criticá-los. A escola é um dos contextos para a análise da formação de valores se tornar possível.

A formação de valores como problema de pesquisa

Levando a análise da formação de valores a sério, nos questionemos rapidamente: Como podemos entender a formação de valores na ontogênese? O que são valores e do quê eles dependem para se formar? Esse processo é mensurável? Dirigível? É predominantemente racional? Talvez nenhuma das questões alcance

uma resposta consensual. Isso é comum nas ciências humanas, que analisam cientificamente objetos desde certas visões de mundo, de ser humano, sociedade, história e conhecimento. O problema não é a falta de respostas consensuais, é a falta de estudos em geral. Antes houvesse múltiplas respostas e teses em disputa sobre a formação de valores. O que temos é um tema mal explorado, aproximações tímidas e uma incerteza metodológica de como conhecê-los.

O que defendemos como tese básica, neste artigo, é que *os estudos sobre a formação de valores na ontogênese são insuficientes*. E mais insuficientes ainda são as diretrizes pedagógicas que se podem extrair da análise psicológica de tal formação e desenvolvimento. Para começar a enfrentar essa lacuna, precisamos definir um caminho que possibilite o estudo da formação de valores na escola, um que coloque a dimensão histórica e cultural em primeiro plano na análise.

O juízo moral na criança, de Jean Piaget

Um dos estudos de maior repercussão sobre o tema é o de Jean Piaget (1994), no livro *O juízo moral na criança*. Apesar de ser relativamente marginal na obra do autor, é um estudo sistemático que resultou em uma das obras mais reconhecidas sobre os temas do desenvolvimento moral e da formação de valores. No livro, o autor publica os experimentos em que entrevistou crianças de várias idades sobre seus jogos. A principal constatação do iminente pesquisador suíço foi que a moralidade da criança, sua forma de julgar entre o certo e o errado, se desenvolve na ontogênese em, basicamente, três etapas. De um estado de anomia evolui para um de heteronomia e, deste último, finalmente, a um de autonomia.

O primeiro estágio consiste em uma ausência de regras e valores que transcendam o bem-estar fisiológico do corpo. A criança é simplesmente anômica, ou seja, não há normas para sua conduta. Seu pensamento não é desenvolvido e sua capacidade de julgar não ultrapassa a de sentir. O bem é indiferenciado do bem-estar. Ou seja, a criança julga de forma a se sentir bem. Não há propriamente julgamento, mas uma interpretação emotiva do certo e do errado.

O segundo é um estágio bastante complexo, que anuncia a noção de verdade e o julgamento moral da criança.

Do ponto de vista intelectual, o respeito da criança pelo adulto tem por feito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada, para se conformar com a opinião do ambiente. Assim tem origem

uma distinção equivalente àquela do verdadeiro e do falso: algumas afirmações são reconhecidas como válidas, quando outras não. (PIAGET, 1994, p. 298).

Mas, apesar do nascimento da capacidade de julgar e valorar, esta tem um defeito fundamental: ela é heterônoma. A criança ainda não julga propriamente, mas assume para si as concepções de certo e errado dos adultos, apreende a regra em seu aspecto aparente e, por isso, como lei absoluta. E isso se dá por, basicamente, dois motivos: um, elas não têm condições de pensar as regras e normas e entendê-las como construção humana para regular suas ações, isto é, não compreendem que as regras antecipam consequências para ações, não as entendem como flexíveis e negociáveis; e dois, sua relação afetiva de dependência do adulto as leva a esse estágio. E complementa: “[...] a razão fica ainda bem longe desta autonomia: o verdadeiro é o que está de acordo com a Palavra adulta” (PIAGET, 1994, p. 298).

Na fase da moral heterônoma, o bel-prazer do eu é substituído pelo bel-prazer da autoridade soberana, e tal substituição é considerada um avanço no desenvolvimento, é a conquista típica dessa etapa. A criança começa a valorar, pode expressar opinião entre o certo e o errado, mas a heteronomia de sua moralidade nesta fase revela que, no fundo, ela apenas obedece, é coagida, sem que o perceba, pela moral do adulto. A moral do dever e da obediência confunde a criança entre o justo e o adequado à lei, incorporada do mundo adulto.

Portanto, o respeito unilateral da criança em relação ao adulto lhe ensina a primeira noção de dever, mas não é suficiente para uma verdadeira moralidade.

Para que uma conduta seja qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhes propomos. (PIAGET, 1994, p. 299).

Ou seja, só quando a criança é capaz de refletir as regras e o próprio julgamento na consciência, é que age de forma autenticamente moral. Poderíamos dizer, em outras palavras, que a verdadeira moralidade é a *moral autoconsciente*.

Quando a criança se torna capaz de refletir conscientemente a regra, podemos dizer que sua moral se torna finalmente autônoma. Seu nascimento está ligado a duas condições cruciais, a evolução intelectual da criança e a atividade cooperativa entre iguais. É apenas a relação de cooperação que pode livrar a criança da referência soberana do julgamento adulto. E o autor conclui: “Ora, a crítica nasce

da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar” (PIAGET, 1994, p. 298-299). Para Piaget, a autonomia moral passa, necessariamente, pela relação entre iguais, pela suspensão da autoridade do adulto.

Assim, a autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez, um momento necessário na evolução moral da criança, não basta para construir o senso de justiça. Este só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre crianças, depois cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto. (PIAGET, 1994, p. 239).

Em síntese, uma questão central nas constatações de Piaget é que existe entre adultos e crianças uma disparidade insuperável. O respeito afetivo da criança em relação ao adulto e a estrutura de seu pensamento a colocam numa posição subalterna, cuja coação faz associar o bem à autoridade. Só a cooperação entre iguais pode gerar uma moral autônoma. Ou, para usar as palavras do autor, “[...] só a cooperação leva à autonomia” (PIAGET, 1994, p. 299).

A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição ao dever) e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva, e da reciprocidade. A solidariedade entre iguais parece, uma vez mais, como a origem de um conjunto de noções complementares e coerentes que caracterizam a mentalidade racional. (PIAGET, 1994, p. 243).

O paralelismo intelecto-moral como problema metodológico

Para começarmos a investigação do tema da formação de valores, precisamos definir metodologicamente como abordaremos o problema, como compreendemos sua natureza. Destacamos como chave para a organização da investigação *o problema do paralelismo intelecto-moral*, que consiste na seguinte tese: a moralidade e a intelectualidade da criança têm raízes genéticas distintas, se desenvolvem paralelamente, e toda evolução intelectual *corresponde* a um desenvolvimento moral e vice-versa. Em outras palavras, nesta perspectiva,

as estruturas do pensamento interagem constantemente com as mudanças no julgamento moral das crianças e vice-versa.

Esta convergência entre nossos resultados e aqueles da análise histórico-crítica ou lógico-sociológica conduz-nos a um segundo ponto: o paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual. Todos notaram o parentesco que existe entre as normais (sic) morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação. Do apriorismo, para o qual é a razão pura que comanda, ao mesmo tempo, a reflexão teórica e a vida prática, à teoria sociológica dos valores morais e do conhecimento, quase todas as doutrinas contemporâneas concordam em reconhecer a existência deste paralelismo. (PIAGET, 1994, p. 295).

Piaget percebe que a *evolução intelectual* se relaciona de forma curiosa com o desenvolvimento moral. O momento em que a criança consegue pensar de forma mais independente corresponde ao momento em que sua moral se autonomiza. É na adolescência que o jovem se equipara moralmente ao adulto. É também quando seu pensamento se torna apto a lidar com as mais altas abstrações. Contudo, a persistência da ideia de paralelismo esteriliza todo o terreno e impede a sequência da análise. O paralelismo intelecto-moral revela um grave problema metodológico, comum a todas as abordagens não dialéticas do desenvolvimento psicológico. E aqui já começamos a delinear o campo filosófico da nossa crítica.

Esse paralelismo é só um aspecto do paralelismo intelecto-afetivo em psicologia, contra o qual alertaram Vigotski (2001) e alguns de seus discípulos, como o principal problema metodológico da psicologia ocidental. E “[...] sem superar o dualismo e o paralelismo [intelecto-afetivo] não se pode compreender o desenvolvimento psíquico da criança como um processo único e integral” (ELKONIN, 1987, p. 110).

Revejamos esta última citação de Piaget. Primeiro, ele admite que muitos também consideram dito paralelismo como existente e verdadeiro, o que o afilia a certas escolas de pensamento, mas não lhe garante acerto de forma alguma. Em segundo lugar, ele diz que tanto o apriorismo da razão pura (Kant) como a teoria sociológica positivista (notemos que Piaget acompanha os argumentos de Durkheim) concordam com esse paralelismo. Ora, o apriorismo da razão pura e o positivismo (desde Locke) são escolas de pensamentos antagônicos e, nada mais eficiente que o paralelismo, para conciliar tendências filosóficas antagônicas. É possível comparar o pensamento de Piaget ao de Kant na Filosofia, pois,

enquanto o alemão tentou fazer uma síntese entre racionalismo e empirismo, o suíço apostou no interacionismo para explicar a origem do conhecimento. Mas, isso é ainda especulação e não podemos afirmá-lo sem uma investigação mais profunda⁴.

O fato que queremos enfatizar e destacar como central em nossa discussão metodológica é que *a insistência no paralelismo é incoerente com uma compreensão do desenvolvimento psíquico enquanto processo único e integral*. Ou seja, é incoerente com uma compreensão dialética de psicologia. O paralelismo é um sintoma de algo muito mais grave que afirmar que a evolução intelectual acompanha e corresponde ao desenvolvimento moral: indica que o problema da origem, da natureza e das forças motrizes do desenvolvimento intelecto-moral não está bem resolvido.

Segundo Piaget, essas forças advêm da interação de fatores endógenos e exógenos. Como ele não compreende que o principal meio de desenvolvimento psicológico é a integração de todas as funções psíquicas, tenta encontrar fora dos campos intelectual e moral as tendências de desenvolvimento.

Antes de tudo, é permitido dizer, em certo sentido, que nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas na consciência individual. Sem dúvida, encontramos, mesmo antes da linguagem, todos os elementos da racionalidade e da moralidade. Assim, a inteligência sensório-motora movimenta as operações de assimilação e construção, nas quais não é difícil encontrar o equivalente funcional da lógica das classes e das relações. Do mesmo modo, o comportamento da criança quanto às pessoas, demonstra, desde o princípio, tendências à simpatia e reações afetivas, nas quais é fácil encontrar o estofo para todas as condutas morais ulteriores. (PIAGET, 1994, p. 296).

Piaget se lança, no final de seu livro, ao terreno filosoficamente mais escorregadio. Ao mesmo tempo em que afirma que as normas lógicas e morais não são inatas da consciência, diz que suas funções de desenvolvimento o são. Mesmo antes da linguagem, insiste, encontramos todos os elementos da racionalidade

4 Encontramos dois artigos que o comentam: 1) Kant e Piaget: articulações discursivas entre a filosofia transcendental e a epistemologia genética, de Pablo Severiano Benevides e Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, publicado nos Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 56, n. 1, (2004); 2) Piaget e a Consciência Moral: um Kantismo Evolutivo? de Lia Beatriz de Lucca Freitas, publicada na revista Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 15, n. 2, p. 303-308 (2002). Mas, por impossibilidade de uma análise minimamente apurada, preferimos não comentá-los, só deixar sinalizado que essa discussão está sendo enfrentada pela comunidade acadêmica.

e da moralidade. Ele pode afirmá-lo, porque entende que há tendências de desenvolvimento que organizam, desde o início (sensório-motricidade), o desenvolvimento da inteligência e da moral. Em relação à inteligência, ele vê que as operações de assimilação e construção⁵ antecipam a lógica das classes e das reações, ou seja, as tendências apriorísticas do equilíbrio antecipam o pensamento conceitual. Em relação à moralidade, as tendências à simpatia e as reações afetivas em relação às pessoas antecipam suas formas mais desenvolvidas.

Mas, onde reside o problema desse procedimento? Não é exatamente um erro dizer que as tendências do desenvolvimento natural são base para o desenvolvimento psíquico da criança. Muito menos dizer que a moralidade tem uma base afetiva. Ou mesmo, que as operações sensório-motoras, ações balizadas pela empiria, são base para o desenvolvimento da inteligência. Desde a perspectiva histórico-cultural, identifica-se uma fragilidade metodológica, que consiste no fato de *não haver nada de substancialmente novo que a vida social introduz no desenvolvimento da criança*, ela só força a realização das tendências que já estão colocadas para o desenvolvimento desde o princípio. Como sua compreensão não prevê a novidade que aparecerá *a posteriori* na vida cultural da criança, sua investigação não sabe procurar essa novidade. E isso é um problema metodológico.

Isso pode ser comprovado pelo esforço do autor em delinear as *tendências iniciais de desenvolvimento*, o que se revela no conceito de *a priori*. Para ele o *a priori* não é o inato, mas o inevitável, o obrigatório. “O *a priori* é o obrigatório, e as conexões necessárias só se impõe gradualmente, no decorrer da própria evolução: é o (sic) fim do saber e não no seu começo que o espírito toma consciência das leis que lhes são imanentes”⁶ (PIAGET, 1994, p. 296, grifo do autor). O obrigatório seria a evolução do espírito dessa forma semiconsciente, pois suas leis imanentes lhe são desconhecidas até que seu desenvolvimento se cumpra. As *tendências apriorísticas* de desenvolvimento se organizam como *leis funcionais de equilíbrio*. Há uma tendência à organização e a um equilíbrio ideal indefinível como estrutura, mas que participa desse funcionamento.

5 Conceitos que mais tarde se sofisticarão em Epistemologia Genética, mas manterão a mesma base. O processo de adaptação reunirá em si os processos de desequilíbrio, assimilação, acomodação e reequilíbrio.

6 Provavelmente o que o autor quis dizer é: “é no fim do saber e não no seu começo que o espírito toma consciência das leis que lhes são imanentes”. Mas, na referência confere: “é o fim do saber...”

Porém, quando o desenvolvimento atinge um grau em que o espírito pode compreender as leis que lhe são imanentes, algo muda.

Basta, para que a procura funcional de organização, a qual atesta a atividade sensório-motora e afetiva inicial, dê nascimento a regras propriamente ditas de organização, que o espírito toma consciência desta procura e de suas leis, e traduza deste modo, em estrutura o que até aí era simples funcionamento. (PIAGET, 1994, p. 297).

O que Piaget tenta empreender está entre as teorias condutivistas (que analisam exclusivamente a conduta, como o behaviorismo), bastante coerentes com sua formação em biologia, e as tendências intelectualistas ou mentalistas em psicologia, que sustentam a tese de que a mente se organiza em estruturas próprias. É a consciência que emerge como a estruturação das tendências funcionais colocadas desde o princípio. Então, podemos dizer que a consciência altera o processo que a faz nascer. Piaget chega muito perto da noção que coloca a consciência como totalidade psíquica humana, mas, ato contínuo, se afasta dela e volta aos pressupostos interacionistas, quando complementa:

Mas, esta tomada de consciência não é uma operação simples e encontra-se *ligada a um conjunto de condições psicológicas*. É aí que a pesquisa psicossociológica se torna indispensável à teoria das normas e que se observa o paralelismo genético entre a constituição da consciência lógica e da consciência moral. (PIAGET, 1994, p. 297, grifo nosso).

Primeiramente destacamos que, segundo a perspectiva histórico-cultural, não existem dois tipos de consciência, uma lógica e moral, a primeira pertencente ao campo do pensamento verbal, do planejamento e do raciocínio; a segunda, ao campo dos afetos, apetências e valores. A consciência é uma só e remete à totalidade psíquica. E como é totalidade, não precisa ser duplicada. Em segundo lugar, é precisamente o paralelismo, que aqui se explicita, que deve ser superado metodologicamente, pois a ideia de um sistema íntegro em desenvolvimento o dispensa francamente. Não existe paralelismo entre funções psíquicas distintas, essa é justamente a abordagem equivocada do problema, a que fecha todas as vias para sua compreensão. Deixemos de pensar pela perspectiva do paralelismo e pensemos pelo da mútua dependência entre o desenvolvimento moral e o intelectual. É a interfuncionalidade psíquica radical que explica a natureza da tomada de consciência; a qual, para Piaget, se encontra apenas *ligada a um conjunto de condições psicológicas*.

Aporte teórico-metodológico vigotskiano para a análise da formação de valores

A principal questão teórico-metodológica que deve estar clara para o estudo da formação de valores é a *irreduzibilidade das formações psíquicas autenticamente novas a funções psíquicas elementares ou tendências apriorísticas*. Como escreveu Lídia Bozhóvich⁷ (1987, p. 250, tradução nossa do espanhol para o português),

Atualmente, se pode considerar estabelecido que no processo de desenvolvimento ontogenético surge, na psique da criança, formações qualitativamente novas, não redutíveis às funções psíquicas elementares.

A formação moral da criança deve ser compreendida como um sistema complexo irreduzível a funções elementares, ou mesmo às suas tendências funcionais ao equilíbrio e à simpatia, como postulou Piaget. Nesses termos, o aporte à formação de valores na criança muda radicalmente, *passa da sofisticação progressiva de tendências apriorísticas ao surgimento do autenticamente novo*.

É por isso que temos que tratar o desenvolvimento da valoração na ontogênese como a formação de sistemas integrativos, de neoformações psíquicas. E é precisamente o vigotskianismo a tendência na psicologia que nos oferece o melhor aporte teórico e metodológico para este estudo. É essa tradição que entende a consciência como sistema psicológico complexo de natureza social e que nos leva de forma mais segura ao estudo da formação de valores. Pois, se, nas palavras de Bozhóvich (1987, p. 251), “[...] segundo a teoria de Vigotski, no curso do desenvolvimento ontogenético muda a estrutura sistêmica da consciência da criança [...]”, é a partir dessa reestruturação sistêmica que devemos compreender a formação de valores na ontogênese.

Nas palavras do próprio Vigotski:

É necessário compreender que a consciência não se forma pela soma do desenvolvimento de funções simples, mas

7 Psicóloga soviética, discípula de Vigotski. Alguns comentadores (PRIKHOZHAN; TOLSTYKH, 2004) afirmam que ela era sua discípula favorita e que fundou uma escola própria de continuadores, divergindo em alguns pontos da escola de Kharkov, de A. N. Leontiev. Conferir mais informações em: <<http://vigotski.net/nomes.html#bojovitch>>. A transliteração do nome está diferente da grafia da citação. Mantivemos a forma das obras escolhidas na citação e assumimos a forma proposta por Zoia Prestes (2010), por ser foneticamente mais fiel à pronúncia russa.

ao contrário: cada função simples se desenvolve em dependência do desenvolvimento da consciência como um todo. O desenvolvimento da consciência consiste na transformação da relação entre as partes únicas e a formas de atividade, na modificação da relação entre o todo e as partes. Esta modificação dos nexos e suas relações funcionais está em primeiro plano e permite aproximar-se da solução do problema fundamental. (VIGOTSKI, 1934/1976⁸, não paginado).

Nos termos de Vigotski, Piaget apareceria de *cabeça para baixo*; é a consciência enquanto totalidade que rege a mudança de todas as partes e elementos originários e não a realização das tendências iniciais que gera o novo no psiquismo humano. Por isso, se continuarmos a pensar o problema do paralelismo entre intelecto-moral não poderemos abordar adequadamente o problema, pois não perceberemos que entre intelecto e moral não existe uma relação de causalidade externa, em que ambos interagem, se influenciam, intercambiam avanços; trata-se de uma *relação de causalidade interna*, dialética, em que ambas compartilham uma dependência existencial mútua. O caminho metodologicamente frutífero para compreendermos a formação psicológica de valores é a *unidade contraditória entre valores e pensamento*. Em outros termos, o que procuraremos entender é a integração radical entre moral e intelecto, e não seu paralelismo.

A outra face do paralelismo que criticamos é o apriorismo, pois, se o intelecto e a moralidade se desenvolvem paralelamente, ambos têm origens diferentes e devem encontrar a força motora de seu desenvolvimento fora de si. Essa força está nas tendências *a priori*, como já descrevemos. E o apriorismo é também sintoma de algo mais grave, o da origem da moralidade. Piaget afirmava que, inicialmente, o indivíduo é egocêntrico intelectual e moralmente, que há uma espécie de alogismo e anomia nas etapas iniciais de seu desenvolvimento. Os pensamentos aparecem como crença e não como hipótese a se testar. Os sentimentos aparecem como tendo valor próprio e não como sujeitos a avaliação ulterior. A superação do egocentrismo inicial é a socialização do espírito, que culmina em uma inteligência finalista e uma moral autorrefletida, enfim, em um psiquismo desenvolvido,

8 Conferência apresentada no Instituto de Medicina Experimental da União Soviética em 28 de abril de 1934, e publicada pela primeira vez em *Razvítie vuísshij psijícheskij fúnktziy* (Desenvolvimento das funções psíquicas superiores), Moscou: Acad. Pedag. Nauk RSFSR, p. 364-383, 1960. Nota-se dois fatos muito interessantes. Essa conferência foi proferida cerca de um mês e meio antes da morte de Vigotski (11-06-34), revelando-se uma de suas últimas falas públicas. Outro ponto interessante é que ela não de separa no tempo da edição do livro analisado de J. Piaget, publicado em 1932.

equiparável ao do adulto. E ao se perguntar sobre o que move a socialização do espírito, Piaget (1994, p. 298) afirma: “É só pelo contato com os julgamentos e as avaliações dos outros que esta anomia intelectual e afetiva perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas”.

O mais importante, que escapa a Piaget, é que a origem da moralidade humana é social, e, portanto, adquirida *a posteriori*, e não aprioristicamente; que a moralidade coletiva e a disputa social por valores são a fonte geradora da moralidade individual e não um mero parâmetro de aproximação, que tensiona a socialização da moralidade individual. Ele não pode reconhecer que a lógica de seu desenvolvimento não são tendências funcionais imanentes ao equilíbrio ou à simpatia, mas um elemento realmente novo, que a vida social cria no desenvolvimento da criança. Essa novidade radical do desenvolvimento é a formação de um *sistema de funções psicológicas superiores*, ou a *consciência*.

Reafirmamos, assim, que a pesquisa sobre a formação de valores se volte para a integração das funções e não para o paralelismo de facetas semoventes da realidade psíquica. O apriorismo de Piaget mostra o caminho oposto ao que pretendemos seguir.

A psicologia da consciência e a verbalização como princípio central do desenvolvimento

A pergunta que emerge agora é: qual a natureza dessas neoformações? Ou, como Vigotski nos ensinou a questionar, quais são a sua gênese, estrutura e função? Foi ele mesmo que, em *História do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores* (1995) e no clássico *Pensamento e Linguagem* (2001, traduzido integralmente em português como *A Construção do Pensamento da Linguagem*)⁹ melhor teorizou sobre isso, quando afirma que a unificação do pensamento com a fala¹⁰ é o salto qualitativo mais importante para a formação

9 As duas obras têm entre si uma continuidade e uma ruptura. A primeira, publicada originalmente em 1931, marca o fim de uma etapa (1924-1931) da produção intelectual de Vigotski, apresenta a natureza social das funções psíquicas especificamente humanas. A segunda, publicada pela primeira vez em 1934, marca o cume da segunda etapa da produção vigotskiana (1931-1934), em que ele define a natureza sistêmica e semântica da consciência humana. Tudo isso escrito por D. Elkonin, no epílogo do Tomo 3 das obras escolhidas de Vigotski. A continuidade reside no fato de Vigotski conceber a consciência como sistema de funções psíquicas superiores, a ruptura está no conceito de signo, que é praticamente subsumido pelo de significado.

10 De acordo com Prestes (2010), o título do livro clássico de Vigotski “*Michlenie i Recht*” seria melhor traduzido como *Pensamento e Fala* ao invés de *Pensamento e Linguagem*.

da consciência humana, e a verbalização o caminho revolucionário do seu desenvolvimento. A conscientização depende da verbalização (enunciação) como processo estruturante, e esta última, por sua vez, se dá na relação social humana. Podemos afirmar, com tranquilidade, que a origem da consciência humana é a relação social. O pensamento cumpre, nesse processo, um papel diretor, pois a comunicação inter-humana é ontologicamente necessária. A articulação da linguagem em fala externa é impreterível, uma vez que garante a compreensão do outro. E é essa compreensão, a do outro, o elemento da relação que não pode faltar. O fato é: essa articulação da fala externa é um ato de linguagem tanto quanto é um ato de pensamento. Como revelou Vigotski (2001), a linguagem externa, a linguagem que visa ser inteligível para o outro, deve passar pela organização mínima do pensamento, que permita a comunicação. Enquanto a linguagem interna é marcada por ser afetiva, abreviada e predicativa, a externa deve se compor em enunciados gramaticalmente estruturados, inteligíveis. Deve ser, portanto, pensada.

Não há muito espaço, em um texto no formato de artigo, para explicar o que realmente significa a articulação entre pensamento e linguagem. Vigotski dedicou ao tema centenas de páginas. Mas, podemos colocar em brusco resumo o seguinte: o significado é a única e mais poderosa ferramenta psíquica de que temos notícia. A verbalização (ou o emprego dos significados, como queiramos) funde o pensamento a uma linguagem articulada (um idioma), o que compõe estruturalmente o desenvolvimento psíquico humano. O significado nasce na relação social inter-humana e, quando entra em cena, é capaz de reestruturar as funções psíquicas elementares, interligando-as, conscientizando-as e tornando-as subordinadas à vontade humana.

Não nos resta dúvida, então, que não existe tal coisa como um paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual. O que há, de fato, é uma reestruturação de todas as funções psíquicas superiores que, sistematizadas e ligadas internamente, formam a consciência. A verbalização, ou significação, é o princípio de desenvolvimento de todas as funções psíquicas e, portanto, tanto do pensamento quanto da formação de valores.

Isso nos impede de concordar com Piaget, que afirmou:

A vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital. (PIAGET, 1994, p. 297).

A consciência, para ele, é só um coroamento de uma tendência prévia, os equilíbrios funcionais imanentes. Ela até acrescenta qualidades novas, cria estruturas desde onde houvera simples funções, mas, permanece mal explicado o caráter de novidade radical que a consciência implica ao funcionamento psíquico como um todo.

A base afetiva da moralidade e as crises do desenvolvimento como princípio de investigação

A nossa insistência em partir dos erros de Piaget, para definir outra abordagem da formação de valores, pode dar a impressão que seu estudo foi de todo equivocado. Afirmá-lo seria uma simplificação. Ele dá uma noção clara do caráter afetivo da moralidade, o que é, ao que tudo indica, um ponto decisivo para a correta abordagem do problema. Em outras palavras, a base para o desenvolvimento da moralidade é sumamente afetiva. Yves de La Taille deixa isso claro, no prefácio à edição brasileira do livro:

Em JM [O juízo moral da criança], Piaget tem justamente o cuidado de pensar a moralidade associando-a ao desenvolvimento geral da criança. As fases desse desenvolvimento são solidárias da evolução da afetividade, da socialização e, naturalmente, da inteligência. Escreve Piaget que 'a lógica é uma moral do pensamento, como a moral é uma lógica da ação'. E seu aspecto valorativo é sinal da evolução da afetivação que acaba por investir-se em ideias e ideais. (LA TAILLE, 1994, p. 17, grifos do autor).

Encontramos a mesma conclusão em Bozhóvich (1987): a valoração tem uma base afetiva. O que não nos parece simples coincidência, mas um princípio de seu desenvolvimento. De todo modo, essa tese deve ser investigada e não tomada como fato inquestionável. Se Bozhóvich estiver certa, a base afetiva da valoração é certa, mas só *a ponta do iceberg*. Em primeiro lugar, ela identifica que a própria consciência e a personalidade, os sistemas integrativos mais gerais e abrangentes do psiquismo, têm também uma base afetiva, ou emocional:

[...] em sua consciência desde o começo prevalecem os componentes afetivos; em que qualquer aquisição na atividade cognoscitiva se realiza inicialmente só em

presença de necessidades que atuam de maneira direta, em que as primeiras palavras da criança expressam afetos ou estão ligadas com sua satisfação. Tudo isso permite concluir que o conceito de conhecimento de si, que culmina com o conceito Eu, se realiza sobre a base não só de generalizações intelectuais, mas também afetivas. Mais ainda, alguns fatos testemunham que a identificação afetiva de si (a autoconsciência afetiva, se se pode dizer assim) surge antes que a racional. (BOZHÓVICH, 1987, p. 261, tradução nossa do espanhol para o português).

Esta tese é radicalíssima, pois recoloca nada menos que a dialética entre corpo e cultura do desenvolvimento psíquico! O desenvolvimento afetivo precede o intelectual, racional. Quando o significado se consolida na vida psíquica, ele o faz sobre uma base já constituída, toda composta de sensações, emoções, memórias afetivas e relações de gosto e desgosto. É evidente que essa base será transformada e todas as funções psíquicas elementares serão convertidas em superiores, se desenvolverá a consciência. Em outros termos, a transformação cultural do psiquismo permanece como o eixo do desenvolvimento da criança, só que seu ponto de partida fica mais claro para nós. Encontramos em Vigotski apenas indícios desta tese. Pertence a Bozhóvich sua formulação explícita.

Seu argumento continua explicando que cada neoformação psíquica tem componentes afetivos tão importantes quanto os cognitivos. Para ela, a unidade afetivo-cognitiva revela o fio condutor de todo o desenvolvimento psíquico. Mas essa unidade não é simples e nem se desenvolve homogeneamente, como dissemos. Quando a significação começa a traçar suas mudanças no psiquismo da criança, a sensação e a emoção já faziam parte das vivências infantis. E tal princípio se estende à aparição das primeiras avaliações da criança.

De acordo com muitas observações, a autoavaliação já se manifesta claramente até o final do segundo ano de vida, mas ela não deriva da avaliação que a criança faz de suas próprias ações, aparece antes e tem um caráter emocional. Pelo visto, na autoavaliação primária falta quase por completo o componente racional, ela surge sobre o terreno do desejo da criança em receber aprovação por parte do adulto e, desta forma, de conservar seu bem estar emocional. (BOZHÓVICH, 1987, p. 261-262, tradução nossa do espanhol para o português).

Se ela estiver certa, não há propriamente avaliação. Podemos afirmar que a autoavaliação, nesta idade, assenta bases no desejo da criança de receber a aprovação do adulto e conservar seu bem estar emocional. Resta-nos respeitar,

em nossa metodologia de estudo, esses dois fatos: a base afetiva da valoração e sua transformação cultural qualitativa. E, para isso, a investigação das *crises do desenvolvimento* pode nos ajudar a reconhecer a aparição do novo no desenvolvimento psíquico da criança e, a partir daí, analisar a formação de valores.

Bozhóvich (1987) tem uma compreensão bastante interessante e original da periodização do desenvolvimento. Ela destaca a força motora e a importância das transformações que sofrem as motivações da criança e seus sentimentos, como os grandes indícios de mudança de período. Como cada neoformação psíquica tem componentes afetivos e intelectivos, em relação dialética, a cada mudança de idade e período do desenvolvimento, surgem, junto às novas formas de pensamento, novas necessidades e desejos. E é nas crises do desenvolvimento que ficam mais evidentes essas transformações. Ela destaca as três grandes crises do desenvolvimento como momentos decisivos da formação da personalidade. São elas as crises dos três, sete e doze anos.

A crise dos três anos é caracterizada pela aparição da autoconsciência da criança e pela formação de seu *Eu*, como sistema psíquico. A diferenciação de si em relação ao adulto culmina nesta idade, e a necessidade de fazer tudo por si mesma e do seu próprio jeito entra em contradição com outra necessidade, mais antiga, a de ter aprovação do adulto. Isso complica demasiado a vida psíquica da criança. E Bozhóvich acrescenta:

Logo depois do surgimento do ‘sistema Eu’ na psique da criança, aparecem também outras neoformações. As mais importantes são a autoavaliação e a aspiração, a ela ligada, de corresponder às exigências do adulto de ser ‘bom’. (BOZHÓVICH, 1987, p. 261, grifos do autor, tradução nossa do espanhol para português).

Essa crise se resolve apenas com o surgimento de uma atividade nova para a criança, os jogos de papéis sociais.

A crise dos sete anos é caracterizada pela diferenciação do campo interno da criança (VIGOTSKI, 1996a). Para ela é como se o mundo se duplicasse em externo e interno. Ela consegue identificar o que é proveniente de fora e de si mesma, passa a ter vivências de vivências. Como diz o próprio Vigotski:

Aos sete anos se formam na criança uma estrutura de vivências que permite compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou triste’, ‘estou enfadado’, ‘sou bom’, ‘sou mau’, ou seja, surge a orientação consciente de suas próprias vivências. (VYGOTSKI, 1996a, p.380, grifos do autor,

tradução nossa do espanhol para o português).

Durante essa crise, que coincide com a idade escolar, a criança perde subitamente a espontaneidade e a ingenuidade, características da idade pré-escolar. Sua atitude muda, se comporta como uma bufona e até seu jeito de andar fica diferente. É comum também as crianças serem particularmente difíceis de educar. É nessa idade que surgem as primeiras instâncias propriamente éticas na consciência da criança. Essa crise se resolve com a realização de uma atividade valorizada socialmente. O que, para os estudos clássicos da periodização, é a entrada na escola.

A crise dos doze anos, ou crise da adolescência, é a menos estudada. “Entretanto, precisamente a passagem ao período adolescente é considerada em psicologia como a mais crítica” (ELKONIN, 1987, p. 119). Ela é caracterizada pela destituição do adulto como grande referência afetiva do jovem, e os coetâneos passam a ocupar esse lugar. Isso os leva a uma nova atividade, a comunicação íntima-pessoal. O mais importante, nesse momento, são as relações de companheirismo, respeito mútuo, amizade e comunidade da vida interior entre os jovens. Eles, subordinando-se a esse *código moral especial*, reproduzem em sua própria vida as principais formas de atividade social. A formação e as relações no interior desses grupos de afinidade têm grande importância para a edificação da personalidade do adolescente.

Em todas as formas da atividade coletiva dos adolescentes se observa a subordinação das relações a um especial ‘código de companheirismo’. [...] O ‘código de companheirismo’ reproduz por seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada. (ELKONIN, 1987, p.120, grifos do autor, tradução nossa do espanhol para o português).

Aqui se releva a grande importância desse período, o desenvolvimento pleno dos *valores morais e os sentidos mais gerais da vida humana*. É na adolescência que culmina o processo de formação de valores na ontogênese. Segundo Vigotski (1996b)

Os anos da adolescência são, antes de tudo, anos de formação da concepção de mundo político-social, anos em que se vão formando, fundamentalmente, suas concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas, quando nascem umas ou outras simpatias e antipatias sociais.

(VIGOTSKI, 1996b, p. 67, tradução nossa do espanhol para o português).

É nessa idade que se organizam, em um único sistema, os valores morais dos jovens, pois o mundo social, em sua totalidade, pode ser compreendido e julgado. O interesse pela política é de grande importância por ela ser sumamente valorativa! O que faz esse interesse aparecer é a possibilidade de melhor *compreender* o mundo da política. São as novas formas de pensamento conceitual que permitem que interesses e valores políticos apareçam. Devemos levar isso em conta. Compreensão e valoração são faces distintas da mesma moeda. Como ensinaram Vigotski e Bozhóvich, a unidade afetivo-cognitiva é o fio condutor do desenvolvimento.

Nesses termos, delineando uma pesquisa sobre a formação de valores, nos parece coerente organizar, em pesquisa sobre formação de valores, uma série de investigações empíricas que se centrem na análise e interpretação das crises do desenvolvimento, buscando elementos para descrever cientificamente como se formam os valores nesses casos particulares.

As implicações práticas das vias de investigação metodológica

Temos que ter claro que a crítica epistemológica e metodológica é necessária e não um fim em si mesma. O problema da concepção piagetiana não é ser em si um discurso teórico mais ou menos correto sobre o desenvolvimento psíquico, mas, o fato de ele estar ligado umbilicalmente a implicações práticas, como toda teoria. São as implicações pedagógicas que mais geram preocupação. Diz Piaget:

É inútil, por outro lado, pretender transformar o exterior do pensamento da criança, quando seus gostos de pesquisa ativa e sua necessidade de cooperação bastam para assegurar um desenvolvimento intelectual normal. Portanto, o adulto deve ser um colaborador, e não um mestre, do duplo ponto de vista moral e racional. (PIAGET, 1994, p. 300).

Piaget elogia, evidentemente, os métodos da escola ativa e destaca os nomes de Dewey, Cousinet e Sanderson, o brilhantismo dos trabalhos em grupo e

atividades que incentivam o *self-government*¹¹. A escola tradicional, segundo ele, reforça o egocentrismo espontâneo da criança. Ao contrário, devemos colocar a cooperação como princípio pedagógico central para o desenvolvimento moral. Isso é preocupante para um mundo cujas classes em luta disputam valores e significados o tempo todo. Piaget certamente não partilha desta visão de mundo. Ao contrário, o vê como democrático e igualitário:

É evidente que, em nossas sociedades, a moral comum, que dirige as relações dos adultos entre si, sendo *exatamente a da cooperação*, os exemplos ambientes aceleram o desenvolvimento da moral infantil. Somente, em definitivo, é provável que seja necessário ver aí um fenômeno de convergência mais do que simples pressão social. Porque, se as sociedades humanas evoluíram da heteronomia para a autonomia e da teocracia gerontocrática sob todas as suas formas para a *democracia igualitária*, é bem provável que os fenômenos de condensação social, tão bem descritos por Durkheim, favoreceram primeiramente, a emancipação das gerações uma em geração (sic) às outras e tornaram possível, nas crianças adolescentes, a evolução que acabamos de descrever. (PIAGET, 1994, p. 243, grifos nossos).

Provavelmente, é verdade que a moralidade tende naturalmente à evolução normal numa sociedade democrática e cooperativa. O problema é que nosso mundo não é nem democrático, nem cooperativo. É inaceitável afirmá-lo, tanto em 1932, enquanto o fascismo ascendia na Europa, quanto hoje, quando temos que decidir o que é mais bárbaro, o neoliberalismo beligerante ou o fascismo ressuscitado. O fato é que precisamos de outro aporte metodológico para a formação de valores, pois sua formação não pode ser deixada à própria sorte. Temos que entender como eles se formam, para sabermos o que podemos fazer, especialmente na escola.

11 Em inglês no original (PIAGET, 1994, p. 300).

Referências

BENEVIDES, Pablo Severiano; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Kant e Piaget: articulações discursivas entre a filosofia transcendental e a epistemologia genética. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, 2004.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.p.104-124.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a Consciência Moral: um Kantismo Evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, UFRGS, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002.

LA TAILLE, Yves de. Prefácio. In: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 2. ed.São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 2. ed.São Paulo: Summus, 1994.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PRIKHOZHAN, A. M.; TOLSTYKH, N. N. InterestingPsychology: L.S. Vygotsky and L. I. Bozhovich. **Journal of Russian and East European Psychology**, M. E. Sharpe, Inc., Armonk, New York, USA, v. 42, n. 4, p. 7-19, jul./aug. 2004. Disponível em:<<http://mesharpe.metapress.com/content/y80dm58f6a1m/?p=785698bc8dbf4b489fff3d781d08abe0&pi=0>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: MartinsFontes, 2001.

_____. **El problema del desarrollo y la desintegración de las funciones psíquicas superiores.** Conferencia dictada en el instituto de Medicina Experimental de la Unión el 28 de abril de 1934 y publicada por vez primera em Razvítie vúissij psijícheskij fúntkziy (Desarrollo de las funciones psíquicas superiores), Moskvá: akad. Pedag. Naúk RSFSR, 1960, p. 364-383. Traducción del italiano de Efraín Aguiar do original italiano La psicología soviética 1917-1935, de Luciano Mecacci (Compilador). Roma: Editori Riuniti, p. 330-347, 1976. Disponível em:<http://vygotski-traducido.blogspot.com.br/2008/12/vygotski_27.html>. Acesso em: 2 mar. 2015.

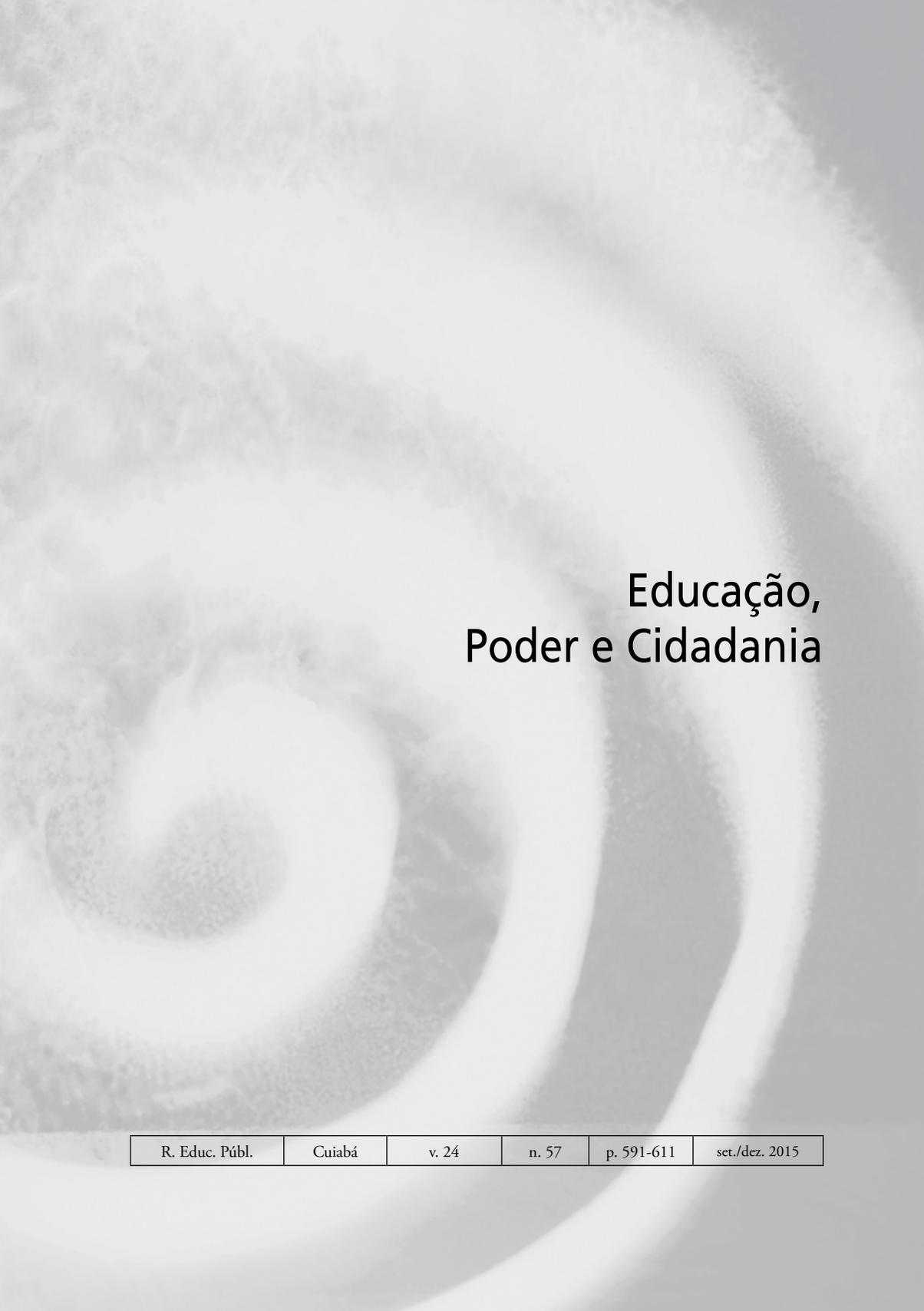
_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1995. p. 11-339. (Tomo 3).

_____. La crisis de los siete años. In: _____. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1996a. p. 377-386. (Tomo 4).

_____. Paidología del adolescente. In: _____. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1996b. p. 9-248. (Tomo 4).

Recebimento em: 05/03/2015.

Aceite em: 16/06/2015.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 57

p. 591-611

set./dez. 2015

A contribuição pedagógica das Ligas Camponesas na história das lutas no campo brasileiro

Pedagogic contribution of Peasant Leagues in the history of struggles in the brazilian country

Solange Pereira da SILVA¹
Artemis TORRES²

Resumo

Focalizamos a dimensão pedagógica das Ligas Camponesas e a sua contribuição para a criação da vontade coletiva popular na luta pela democratização do acesso à terra em Pernambuco, Brasil. Delineamos elementos da conjuntura político-jurídico-econômica como marcos históricos da estrutura fundiária e agrária no País, que fortaleceram antigas oligarquias rurais e urbanas e alimentaram diversos conflitos no campo.

Palavras-chave: Ligas Camponesas. Movimentos Sociais. Dimensão Pedagógica.

Abstract

We focus on the pedagogical dimension of the Peasant Leagues and its contribution for the creation of the collective popular will in the struggle for the democratization of land access in Pernambuco, Brazil. Elements of the political-legal-economic environment are outlined as main historical influences in area and agrarian structure in Brazil, which strengthened old rural and urban oligarchies and fuelled many country conflicts.

Keywords: Peasant Leagues. Social Movements. Pedagogical Dimension.

-
- 1 Doutora em Educação. Professora substituta no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora do GPMSE-UFMT. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2367, Boa Esperança. Cuiabá-MT. CEP: 78.060-900 – Tel.: (65 8147 2101. Email: <solan.pereira@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Ciencias de La Educación. Professora emérita da Universidade Federal de Mato Grosso. Atua como professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE). Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2367, Boa Esperança. Cuiabá-MT. CEP: 78.060-900. Tel.: (65) 3615-84631. Email: <aatorres@ufmt.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 593-611	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

No âmbito de uma discussão mais geral sobre as práticas de organizações sociais pela democratização do acesso à terra e às condições de nela viver, as ações das Ligas Camponesas, apresentam-se como sendo a primeira experiência de reforma agrária no País, ao garantir a permanência de famílias no Engenho Galileia, na Zona da Mata pernambucana, no Nordeste do Brasil, nas décadas de 1950 e de 1960.

Para a elaboração deste artigo, apoiamo-nos no conceito gramsciano de vontade coletiva, por entender que ele aponta algumas diretrizes para as reflexões sobre as relações que se estabeleceram entre as famílias camponesas, os agentes da política partidária e os setores progressistas da Igreja Católica, para fazer frente às degradantes condições de trabalho impostas pelos donos das terras no contexto aqui descrito.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental para arrolar fatos históricos disponíveis em diversas fontes de investigação, que possibilitassem uma interpretação sobre a correlação de forças que contribuíram para a configuração da conjuntura analisada. Trouxemos as seguintes questões: qual o papel do Estado na definição da estrutura agrário fundiária do País? Qual o caráter do modo de ação das Ligas Camponesas para responder à conjuntura que se foi desenhando?

O presente texto se subdivide em duas seções: na primeira, delineamos alguns elementos da conjuntura político-jurídico-econômica, indicadores do papel do Estado na consolidação da estrutura fundiário-agrária no País e as consequências para a população, que justificaram e motivaram a organização e luta no campo.

Na segunda seção, focalizamos no Nordeste do Brasil, a criação da Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco como embrião das respostas à precarização das condições de vida e trabalho no campo. Observamos que a articulação desta organização popular com agentes partidários e com clérigos progressistas favoreceu o redimensionamento da sua luta, ao fundir-se com as Ligas Camponesas. Ainda nesta seção, arriscamos uma interpretação sobre a influência da referida experiência política na atualidade e apresentamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como expressão emblemática da luta pela terra no final do século XX.

Os estudos indicaram que, historicamente, as oligarquias agrárias concentraram terras, cargos, renda e poder, e que as lutas populares por terra, território, trabalho e dignidade foram sinais de resistência dos segmentos sociais preteridos nesse longo processo. Indicaram, também, que as Ligas Camponesas e o MST, dado o seu caráter político-pedagógico, ampliaram o seu raio de ação, tendo em vista influenciar nas mudanças no campo político-ideológico-jurídico. Tais mudanças,

inerentes aos processos coletivos de criação de “[...] vontade como consciência operosa da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e imediato” (GRAMSCI, 2002, p. 376), alteraram as perspectivas das pessoas e agentes institucionais para fazer frente às condições adversas.

Outrossim, observamos que as lições deixadas pelas Ligas Camponesas ainda influenciam as novas modalidades das ações populares de conquista e de permanência na terra, animando os sujeitos concretos e singulares que, ao se organizarem, se transformam, baseando a sua ação no fazer político cotidiano em favor dos direitos da coletividade.

Estas reflexões fazem parte de uma pesquisa de doutorado, concluída em 2015, cujo objetivo foi compreender as particularidades da pedagogia do Grupo Casadão e os sentidos da luta pela terra, na região do Baixo Araguaia, no estado de Mato Grosso.

1. Destinação das terras e criação dos latifúndios no campo brasileiro

Como colônia de Portugal, o Brasil implantou o regime de sesmarias para distribuir terras e, assim, garantir o povoamento e a exploração econômica do espaço conquistado. A posse, adquirida pelo direito de conquista, tratou o imenso território recém-invadido como terra *nullius*, a despeito das centenas de povos nativos que aqui já viviam. Estes povos foram ignorados pelos diversos agentes da colonização, que, ao longo dos séculos vêm se beneficiando dos mecanismos de destinação de terras públicas e devolutas.

A Lei de Terras nº 601, de 1850 (BRASIL, 2014), se destinava a substituir as concessões que, até então, eram dadas em sesmarias, e as posses livres de terras devolutas, pelo acesso mediante contrato de compra e venda. Em 1891, a Constituição Republicana, no seu Artigo 64, estabeleceu o sistema federativo e os estados-membros passaram a ter domínio sobre as terras devolutas “[...] situadas em seus respectivos territórios” (MORENO, 2007), fortalecendo assim as oligarquias agrárias estaduais, favorecendo a concentração de terras e de poder.

O processo de consolidação e ampliação dos latifúndios se deu com o emprego da violência contra indígenas e contra os negros que haviam sido trazidos do continente africano e escravizados para os serviços forçados. A abolição da escravatura, de 1888, não trouxe autonomia aos negros libertos pela Lei Áurea (Lei Imperial nº 3.353), pois a Lei de Terras lhes impedia o direito à propriedade. Com este impedimento legal, a situação de precariedade dos negros e indígenas, expulsos das suas terras, se agravou e criou um contingente

humano a vagar em busca de terras livres para cultivar seu alimento e constituir suas famílias. Esta afirmativa corrobora o pensamento de Gramsci, ao nos advertir que, frequentemente, “[...] os grupos subalternos são originalmente de outra raça (outra cultura e outra religião) em relação aos dominantes e, muitas vezes, são uma mistura de raças diversas [...]” (GRAMSCI, 2002, p. 138).

A Lei nº 102, de 1895, incentivou a venda de terras a imigrantes estrangeiros ou nacionais para facilitar a entrada de *gente laboriosa* (MORENO, 2007). Em 1907, foi retomada a política de imigração, por meio do Decreto nº 6.455, que determinava a criação do Serviço de Povoamento do Solo Nacional. Tal Decreto orientou os acordos entre os governos estaduais e as empresas de viação férrea ou fluvial, a fim de estruturar a malha viária que garantiria a comunicação entre as distintas e distantes regiões brasileiras, facilitando a circulação de máquinas, pessoas e produtos.

Com abusivos casos de concentração fundiária, por meio da extensão da delimitação das terras concedidas ou vendidas, o Decreto Lei nº 161, de 1939, determinou a limitação de 50% de excessos nas definições dos lotes concedidos. De acordo com a mesma autora, tal Decreto previa a retificação dos ritos processuais, a nulidade dos registros e a punição de profissionais envolvidos nas fraudes.

Em 1946, o senador do Partido Comunista do Brasil Luís Carlos Prestes, sob a justificativa de fazer valer a justiça social, apresentou um projeto de lei para garantir acesso a terra para quem nela desejasse trabalhar. Pela primeira vez, uma Constituição Federal, a de 1946, no Art. 147, definia que o uso da propriedade deveria ser condicionado ao bem-estar social, reivindicando a distribuição justa da propriedade, com igual oportunidade para todos. Desta maneira abriu-se a possibilidade de desapropriação da propriedade territorial rural, firmando o princípio da função social da terra (BRASIL, 1946).

Ao mesmo tempo em que se deu a transformação da terra para viver em terra de negócios (MARTINS, 1980), foi se delineando cada vez mais a figura dos latifundiários, também, por essa razão, redefinindo-se a luta popular pela terra.

A política fundiária federal foi orientada para regularizar as ocupações das famílias camponesas sobre as terras devolutas, mediante os processos de colonização oficial e particular e, para isto, foram criados, fundidos e extintos departamentos, comissões, secretarias, ministérios, superintendências, diretorias, serviços, delegacias, conselhos, institutos. Teoricamente, estas instituições tinham a missão de formular a política agrária, a fim de se ocupar a vastidão do território e desenvolver economicamente o País, ignorando as distintas formas de ocupação e modelos de produção econômica existentes.

Neste novo envolveram-se personagens dos antigos grupos políticos municipais e estaduais, os governos civil e militar em nível federal, alguns técnicos

das instituições responsáveis pela questão fundiária e representantes das empresas nacionais e internacionais. Em decorrência, estas foram semeadas por todas as regiões do país e entregues nas mãos de empresários das indústrias rurais e urbanas, especialmente o empresariado do Centro-Sul (OLIVEIRA, 2001).

Neste intrincado jogo de interesses, as velhas oligarquias agrárias concentraram terras, cargos, renda e poder, atualizando-se, renovando-se, fortalecendo-se como base de sustentação aos sucessivos mandatos dos poderes executivo e legislativo. Neste sentido, concordamos com Gramsci, quando afirma que “[...] A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e a história delas é, essencialmente, a história dos Estados [...]” (GRAMSCI, 2002, p. 139). Os processos deflagrados pelo Estado brasileiro, por intermédio destas instituições, se deram à revelia da lei ou forjando dispositivos jurídicos, criando regras e regulamentos na reconfiguração do território.

No contexto do campo brasileiro, muitos proprietários mantinham um regime de trabalho em que os empregados e agregados contraíam dívidas que jamais conseguiam pagar. As relações de trabalho eram precárias, a população não podia contar com a proteção do Estado que, ao invés de acolhê-la, não a defendia contra os abusos da classe patronal. De acordo com Prestes, o Estado só se fazia presente na vida da população para cobrar-lhe impostos, para levar-lhe a polícia e para obrigar-lhe a prestar o serviço militar. (PRESTES, 1946).

As condições estruturais, explicitadas na legalização da expansão dos latifúndios e na precariedade das relações de trabalho, se constituíram no estopim dos conflitos no campo, tendo como resposta o surgimento dos movimentos sociais populares em favor da democratização do acesso a terra e de melhores condições de trabalho no campo.

Na próxima seção, apresentamos uma análise sobre a pedagogia das Ligas Camponesas no contexto do Engenho Galileia, Zona da Mata de Pernambuco.

2. A pedagogia da resistência das Ligas Camponesas

No Nordeste brasileiro, a situação de pobreza era agravada pelos longos períodos de estiagem e fragilizava ainda mais as famílias camponesas, que necessitavam migrar para sobreviver à escassez de água e de alimento que o clima sazonalmente impunha. Esta característica climática tornava os trabalhadores, que não tinham a posse da terra, ainda mais vulneráveis e instáveis quanto à permanência no trabalho, deixando as famílias num clima de constante insegurança.

Acirravam-se os conflitos, devido aos grandes contingentes populacionais que vagavam sem terra e se tornavam alvo fácil para os senhores de engenho, que

definiam as relações sociais de produção. Em meados do século XX, a estrutura fundiária era marcada pelos grandes latifúndios dos engenhos de cana de açúcar e as condições de trabalhos e caracterizavam por extensas jornadas de trabalho, por baixo pagamento das tarefas executadas, pelos preços dos alugueis de moradia das famílias dos agregados, pela cobrança do cambão, ou seja, o dia de trabalho gratuito pelo uso da terra.

A proibição de produção de alimentos para o consumo próprio e a imposição da compra dos alimentos e outras mercadorias nos estabelecimentos comerciais do próprio engenho influenciavam diretamente a dieta alimentar e debilitavam a saúde das famílias, dado o agravamento do fenômeno da fome.

Este conjunto de motivos levou os trabalhadores rurais a se associarem para remediar a situação de miserabilidade e se fortalecerem contra os abusos dos donos de engenhos. Assim nasceu a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP) (MONTENEGRO, 2010). Esta instituição foi inicialmente criada pelos camponeses com fins assistencialistas, para formação de um fundo de ajuda mútua entre os trabalhadores camponeses do estado, vindo a se tornar o embrião das articulações e alianças importantes para a história da luta pela terra no País.

Ironicamente, SAPPP, a primeira organização camponesa registrada, foi originada na luta pelo adoecer e morrer decentemente, pois, como afirma Montenegro, “[...] A preocupação com a morte, e, mais propriamente, com a forma de ser enterrado é algo muito presente na população do meio rural” (MONTENEGRO, 2010, p. 78). A formação política da população rural empobrecida desta região se dava na lida diária pela sobrevivência, enfrentando as condições objetivas do clima, da aridez do solo, da pouca disponibilidade de água, das relações degradantes de trabalho, dos abandonos históricos por parte do Estado, da morte iminente por este conjunto de situações.

Do outro lado, entrincheirados estavam os usineiros, os proprietários que pressionavam o Ministério do Trabalho por meio da Confederação Rural Brasileira, a fim de impedir a extensão, ao meio rural, dos direitos trabalhistas alcançados pelas categorias trabalhistas residentes nos centros urbanos (MONTENEGRO, 2010).

No âmbito local, o proprietário do Engenho Galileia passou a pressionar as famílias camponesas para extinguir a SAPPP, inclusive, ameaçando-as de despejo (MONTENEGRO, 2010). Impelida pelo agravamento da situação política e das condições objetivas de trabalho, a diretoria desta Sociedade formou uma comissão para lutar por apoios entre outras famílias camponesas, advogados, líderes religiosos e políticos. A luta dos lavradores de Galileia conseguiu uma fundamental aliança com o advogado Francisco Julião, que era deputado estadual

em Pernambuco pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), eleito com apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Houve, também, uma aproximação com setores mais progressistas da igreja católica, de modo específico, em algumas manifestações de segmentos que buscavam atuar em favor das classes sociais menos favorecidas, explicitando a preocupação com o aumento da pobreza no Brasil. Um grupo de clérigos dentro da igreja católica se preocupava em produzir análises, a fim de recomendar aos governantes o desenvolvimento de políticas para solucionar os problemas do campo e da cidade. Dom Hélder Câmara, um dos fundadores da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, advertia sobre a responsabilidade da Igreja Católica, considerando a diversidade sociocultural do nosso País³.

O movimento dos camponeses ganhou consistência com a inspiração das Ligas Camponesas do PCB, já existentes na região. Para Julião, os camponeses “[...] eram como um punhado de areia que, jogada, se desfazia no ar. A Liga seria o cimento capaz de unir essa areia e transformá-la em sólido bloco”⁴.

A postura de Julião frente às famílias camponesas foi fundamental para articular as forças e conhecimentos necessários para o enfrentamento dos coronéis. Sabemos, ancoradas nas precauções de Gramsci, que “[...] A atitude do camponês diante do intelectual é dúplice e parece contraditória: ele admira a posição social do intelectual e, em geral, do funcionário público, mas finge às vezes desprezá-la [...]” (GRAMSCI, 2006, p. 23).

Assim, considerando a função social da igreja, a religiosidade do povo e sua relação com os símbolos e os valores do cristianismo católico, as Ligas estimulavam a união entre os camponeses para a defesa do direito de acesso à terra. Favorecendo-se do valor simbólico dos seus instrumentos litúrgicos e da força imagética das escrituras sagradas, os militantes reforçavam os princípios da união e da liberdade.

Utilizando a bíblia e o código civil (SANTIAGO, 2001) como instrumentos pedagógicos valorizados pela população, e os conflitos como recursos didáticos, Francisco Julião e as lideranças das Ligas Camponesas se referiam à saga de Moisés em busca da terra prometida, estabelecendo um paralelo com a luta dos *irmãos sem terra*. Como podemos observar no registro abaixo,

3 “Impõe-se, antes de tudo, uma ampla atividade de reflexão, com levantamento de dados e pesquisas [...]. Esta reflexão e este levantamento de dados devem objetivar não apenas a teologia da presença da Igreja em um país em vias de desenvolvimento, mas as linhas fundamentais de sua presença nos diversos campos da atividade humana: família, cultura, ordem econômico-social e política, etc.” Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/site/images/arquivos/files>>. Acesso em: 30 maio 2011.

4 Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/sistemas/anais/pdf/011_14-1-001-1-067.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2014.

Se não há mais milagre porque Moisés se foi e, depois dele, o Cristo, tu podes, camponês, mesmo crucificado à terra como um escravo, alcançar tudo o que quiseres, sem se depender de milagre. Podes conquistar a liberdade, ter o pão com fartura, viver bem agasalhado e na boa paz, se conseguires unir os teus irmãos sem terra. Nenhuma palavra tem mais força do que esta – União. Ela é a mãe da liberdade. Aprende a defender o teu direito junto com o teu irmão, sem terra. Nunca fiques sozinho. Vai sempre com ele à casa da Justiça, já que é junto dele que tu te encontras na igreja, na festa, no enterro, na feira e no trabalho. (JULIÃO apud MONTENEGRO, 2010, p. 37).

Assim, essas reflexões estimulavam o desenvolvimento de uma semântica coletiva (HONNETH, 2003), em vista da criação de uma vontade coletiva que se realizava tão somente pelas ações compartilhadas na luta pela terra.

Baseando-se nos referenciais teórico-filosóficos dos partidos políticos de esquerda, em atividade à época (PSB e PCB), e na ação de religiosos e leigos da ala progressista da igreja católica, a luta das famílias camponesas do Engenho Galileia tomou maiores proporções. As manifestações em praças públicas e na frente da Assembleia Legislativa de Pernambuco e tornaram frequentes e deram visibilidade à problemática das famílias camponesas, na Zona da Mata, no Agreste e no Sertão.

A partir de 1955, foram realizadas muitas manifestações dentre estas “[...] o Congresso de Salvação do Nordeste, que reuniu 1.600 delegados, entre parlamentares, intelectuais, profissionais liberais, líderes sindicais” (MONTENEGRO, 2010, p. 83)⁵, tendo como motivação a busca do crescimento econômico da região.

Durante o Congresso, também foram discutidas as causas da miserabilidade do povo e as razões técnico-políticas de sua existência, relacionando-as à prepotência das elites agrárias, questionando a tese de que a sua origem fosse a questão geográfica e climática. Josué de Castro (1984), no seu livro *Geografia da Fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*, afirmou que a fome era o resultado menos dos períodos da estiagem e mais da política praticada na região.

O segundo evento foi o 1º Congresso de Camponeses de Pernambuco, que aconteceu em 1955 e foi organizado pela SAPP, com o apoio de alguns personagens regionais expoentes do universo acadêmico, diplomático e político

5 Segundo Montenegro, o referido Congresso, organizado pelo PCB, foi financiado pelos usineiros e industriários nordestinos que buscavam solução para o desenvolvimento econômico da região.

de então. Esse evento reuniu três mil camponeses. Os dois eventos deram visibilidade regional e nacional à problemática da seca, à questão fundiária, à situação de miséria da região.

Em maio de 1956, com o apoio do governo e de setores da sociedade civil, a CNBB organizou um grande encontro dos bispos do Nordeste, no município de Campina Grande, no estado da Paraíba, o qual adquiriu um significado político de tal magnitude que a ele compareceram o Presidente da República e ministros de Estado. Deste encontro foi elaborado um documento que criticava a má distribuição da terra e apontava a urgente necessidade de reforma agrária (ALVES, 1968 apud MONTENEGRO, 2010).

Neste mesmo ano de 1956, houve uma mobilização que reuniu 600 camponeses na capital. Em 1958, três mil camponeses se encontraram no 1º Congresso de Lavradores, Trabalhadores Agrícolas e Pescadores, realizando uma passeata até a Assembleia Legislativa de Pernambuco para uma sessão dedicada à Reforma Agrária.

A luta dos camponeses pela democratização do acesso à terra, repercutiu a demanda por justiça social, pela reforma agrária e pela regularização da legislação trabalhista no meio rural. Assim foi se consolidando a organização da categoria de lavradores e a aliança com outros segmentos sociais empobrecidos, numa perspectiva de classe, razão pela qual, de acordo com Montenegro (2010, p. 84), a imprensa não tardou a estabelecer uma relação entre a Sociedade e as Ligas Camponesas criadas pelo Partido Comunista do Brasil⁶.

Esta junção de forças teve forte influência na consolidação da primeira experiência de reforma agrária no Brasil, em 1959. Fato inédito que obrigou a entrega de porções de terras do Engenho Galileia a quarenta e sete das cento e quarenta famílias que tinham sido expulsas, abrindo o precedente para a distribuição de terras de outros engenhos a famílias necessitadas no estado de Pernambuco. Para Montenegro, “[...] Em última instância, estava em debate a reforma agrária e a necessidade de institucionalização de outras relações sociais no meio rural” (MONTENEGRO, 2010, p. 89), que, pretendendo superar a relação de servidão ou de benevolência, passava a pautá-la no direito e na justiça social.

Estes novos sujeitos políticos se reapropriaram de termos e expressões já conhecidas, como sindicato, delegacias, para demarcar a renovação das instituições

6 “O PCB, no período da redemocratização, de 1945 a 1947, instituiu um movimento de mobilização e organização dos trabalhadores rurais, em diversos estados do Brasil, que na época foi denominado Ligas Camponesas” (LESSA, 2005 apud MONTENEGRO, 2010, p. 84). O contexto mundial suscitava a possível relação e causava a ira das elites agrárias, reforçando as alianças entre os senhores de engenho.

desde dentro das estruturas em que estavam imersos. A manutenção dos termos com significados distintos associava-os a outra prática social (MONTENEGRO, 2010), devolvendo-lhes o verdadeiro caráter de proteção dos direitos e de representatividade categorial.

As Ligas Camponesas também se valeram de instrumentos pedagógicos próprios, para colaborar com a formação política dos camponeses, preparando-os, por exemplo, para as eleições presidenciais de 1960. Segundo Santiago (2001), durante o período em que se dedicou à militância nas Ligas Camponesas, Francisco Julião escreveu muitos textos que foram utilizados para *informação e conscientização* dos trabalhadores do campo. Entre os textos produzidos estão a Cartilha do Camponês, o Guia do Camponês, Carta de Alforria do Camponês, ABC do Camponês, Recado do Camponês. Destaca-se a Cartilha do Camponês, onde podemos observar que os textos retratavam possíveis falas dos proprietários, tendo o contraponto da análise da situação na perspectiva crítica da leitura bíblica dos direitos dos trabalhadores, como vemos no fragmento abaixo:

O latifúndio diz assim: ‘Deus castiga aquele que se rebela contra ele. Se um é rico e outro é pobre, se um tem terra e outro não, se um deve trabalhar com a enxada para dar o ‘cambão’, se um vive no palácio e outro na palhoça é porque Deus quer. Quem se rebela contra isso, se rebela contra Deus. Sofre os castigos do céu: peste, guerra e fome. E quando morre vai para o inferno. O pobre deve ser pobre para que o rico seja rico. O mundo sempre foi assim. E há de ser sempre assim. É Deus quem o quer...’ Assim fala o latifundiário ao camponês. Usa o nome de Deus para assustar-te. Porque tu crês em Deus. Porém esse Deus do latifundiário não é teu Deus. Teu Deus é manso como um cordeiro. Se chama Jesus Cristo. Nasceu em um estábulo. Viveu entre os pobres. Se rodeou de pescadores, operários e mendigos. Queria a liberdade de todos eles. Dizia que a terra devia ser de quem trabalha. E o fruto era comum. São suas as seguintes palavras: ‘É mais fácil um camelo passar por um buraco de uma agulha, que um rico entrar no reino dos céus’. Porque afirmava essas coisas foi crucificado pelos latifundiários do seu tempo. Hoje seria fuzilado. Ou o internariam num asilo de loucos. Ou seria preso como comunista. Escuta bem o que te digo camponês. Se um padre ou pastor te fala em nome de um Deus que ameaça o povo com peste, guerra e fome, raios e trovões

e o fogo do inferno, saiba que esse padre ou esse pastor são servos do latifúndio e não um ministro de Deus. (JULIÃO, 1960, p. 15 apud MONTENEGRO, 2008, p. 25-26, grifos do autor).

A leitura desse trecho da referida Cartilha mostra que, para rebater a estratégia dos proprietários de terra, que, frequentemente, se apropriavam dos referenciais cristãos para justificar o seu poder de mando, os trechos eram criteriosamente escolhidos e didaticamente desenvolvidos no sentido de estabelecer diálogos diretos com os camponeses, associando a sua realidade com as passagens bíblicas. Mais uma vez, passado e presente, política e religião, fé e direito se fundem para alertar, educar e proteger os camponeses das práticas injustas dos senhores de engenhos.

Apesar de toda a repressão dos poderes constituídos sobre os movimentos de resistência popular, proliferaram-se as manifestações de indignação, aprofundaram-se as reflexões sobre as suas ações. Aumentou o clamor pela união dos camponeses em favor da reforma agrária ampla, que contemplasse o acesso a terra e a condições de vida e produção, como possibilidade de libertação do camponês do jugo dos proprietários de terra, como podemos ver num fragmento da publicação denominada *O ABC do Camponês*:

A favor de quem deve ser usada essa união? Essa união deve ser usada por todo aquele que lutar por reforma agrária. Que é a reforma agrária? A reforma agrária é o direito à terra para o camponês trabalhar. É a luta contra o latifúndio. É a criação da média e da pequena propriedade. É a escola para o camponês aprender. É o remédio para o camponês se curar. É a água para o camponês beber. É a semente para o camponês plantar. É o adubo para dar boa safra. É o arado contra a enxada. É o agrônomo indo ensinar o camponês a cultivar a terra. E a defendê-la de erosão. É o fim da seca do Nordeste. É a luta contra o travessão que acabou com a ação do bode e do carneiro. É a faixa verde em torno das cidades e à beira das estradas de ferro e rodagem. É o dinheiro emprestado em longo prazo. E a juros de 6% ao ano. É o transporte barato para a feira. É o salário justo contra a exploração. É a liberdade contra a escravidão. (JULIÃO, 1958, p. 1-2).

Assim, com este espírito e este propósito, foi realizado o *I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas sobre o caráter da reforma agrária*, em

17 de novembro de 1961, em Belo Horizonte, região Sudeste do País. As Ligas Camponesas participaram com 250 delegados, defendendo o lema: *reforma agrária, na lei ou na marra!*, demonstrando com isto o caráter combativo da luta pela terra no Nordeste. Esse I Congresso foi convocado pela União de Lavradores e Agricultores do Brasil e contou, também, com a participação do recém-criado Movimento dos Agricultores Sem Terras (MASTER), do Rio Grande do Sul. Participaram 1.500 pessoas vindas de todas as regiões do País. As lideranças do campo, nessa primeira manifestação nacional, discutiram sobre as condições de trabalho e vida no campo e a necessidade de uma política agrícola que garantisse a soberania alimentar.

Da revisão da política resultou a criação, pelo Governo Federal, da Superintendência de Reforma Agrária (SUPRA). Em março de 1964, para abortar a nova sociedade que estava sendo gestada nas mobilizações e lutas populares, em favor de reformas sociais em temas fundamentais, como a questão fundiário-agrária, tributária e a reforma política, os militares, com o apoio e a conivência das elites econômicas e políticas, rurais e urbanas, deram um golpe de Estado, destituindo a Presidência da República, fechando o Congresso Nacional e instituindo o Regime Ditatorial Militar.

Pela instauração do Ato Institucional nº 5, em 1968, sucedeu-se o aumento da repressão, culminando em mortes de camponeses, operários, estudantes, professores e jornalistas, que lutavam pela democratização dos meios de produção material e ideológica e pela justiça social.

Nesse contexto, foram criados o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, 1964), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), em substituição à SUPRA. O Estatuto estabeleceu a classificação dos módulos rurais para as pequenas, médias e grandes propriedades.

A Ditadura Militar consolidou a ocupação de todo o território nacional, com ênfase na Região Amazônica, tendo em vista o progresso, a integração e a segurança nacional. Por meio de pesados investimentos públicos, foi facilitada a interiorização de empresas agropecuárias ou colonizadoras criadas por especuladores urbanos e rurais, especialmente o empresariado do Centro-Sul (OLIVEIRA, 2001). As empresas privadas passaram a contar com consistentes incentivos econômicos e fiscais do Governo Federal, além da concessão de milhões de quilômetros de terras. O conhecido milagre econômico brasileiro teve como saldo a construção de rodovias federais e estaduais, as quais, em última instância, garantiam infraestrutura às empresas especuladoras.

O Decreto Lei nº 1.110, de 1970, criou o Instituto Nacional de Reforma Agrária e Colonização, como autarquia federal, e o Decreto Lei nº 1.164, de

01/04/1971⁷, deliberou pela destinação das terras da União a milhões de famílias que reclamavam o seu pedaço de terra para viver, disponibilizando, para fins de reforma agrária, 100km às margens das rodovias federais, onde deveriam ser criados os assentamentos rurais.

A partir da década de 1980, houve o alinhamento das corporações agropecuárias, lideradas pela União Democrática Ruralista, operando com vistas à “[...] desconstrução e à reconstrução permanente do território, esvaziando-o de sentidos e de povos, conforme seus interesses” (LEROY, 2010, p. 226), influenciando a cultura, os usos e costumes e as relações sociais da gente do campo e das cidades.

Em contraposição, os movimentos sociais populares angariaram apoiada sociedade civil organizada e de instituições eclesásticas em torno dos temas mais candentes de seu interesse: terra, saúde, educação, e se articularam nos questionamentos e nos enfrentamentos contra as várias formas de subordinação no campo e na cidade, e em favor da instituição dos direitos humanos, sociais, civis e políticos.

Em 1984, foi criado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que veio a se transformar na manifestação mais expressiva em resposta ao antagonismo de condições existentes no campo brasileiro, expondo a aliança criminosa entre administradores públicos e empresariado rural, os genocídios, a fome nas áreas rurais e urbanas, nas periferias e nos centros, e outras mazelas que, para alguns, permaneciam invisibilizadas. As práticas do MST forçaram o Estado a ouvir as demandas pela Reforma Agrária Popular a qual, além da revisão da questão fundiária, exigia um novo modelo agrícola cuja prioridade deveria ser a produção de alimentos.

Além dos movimentos sociais populares, toda a sociedade clamava para que forças de repressão fossem banidas imediatamente. Contudo, o que se verificou, de acordo com a análise de Doimo (1995, p. 48), foi que o fim do regime ditatorial militar se caracterizou como “[...] uma transição conservadora rumo à democratização, através de um pacto entre as elites políticas [...]” e as velhas oligarquias agrárias locais, regionais e nacionais articulando-se com o capital financeiro transnacional.

A atualização da *velha* ordem se expressou na confluência de forças e gerou o agravamento dos conflitos fundiários, com cenas de violência, vitimando, sobretudo, camponeses e indígenas. Assim, os direitos sociais e os direitos difusos e coletivos conquistados na Constituição Federal de 1988 foram ignorados,

7 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1164.htm>. Acesso em: 10 de maio 2014.

ficando os povos indígenas, as populações tradicionais e as famílias camponesas desprotegidas e ainda mais vulneráveis quanto ao direito de acesso à terra.

A década de 1990 foi marcada por chacinas contra os mesmos sujeitos sociais historicamente violentados. Sucederam-se: a Chacina de Jaximu contra o povo indígena Yanomami, em Roraima (1993); o Massacre de Corumbiara contra camponeses em Rondônia (1995); a Chacina de El Dourado do Carajás contra camponeses, no Pará (1996); e o lento e desumano genocídio dos indígenas Guarani Kaiowá, de Mato Grosso do Sul. Estes são exemplos da ação do Estado, ou da sua omissão, a serviço do latifundismo agrário-feudal (CASTRO, 1984) contra os povos do campo, uma vez que tais crimes foram executados por policiais e pelo descumprimento da Constituição Federal de 1988⁸.

O Brasil, que historicamente se caracteriza pela noção de poder verticalizado, hierárquico e oligárquico, ainda tem dificuldade de reconhecer e respeitar o limite entre o espaço público e o privado, operando pela polarização entre carências e privilégios extremos (CHAUÍ, 2012), dificultando assim a criação e a consolidação de direitos.

O gritante desequilíbrio entre o apoio dado pelos órgãos governamentais aos distintos *estratos sociais* denuncia a sobrerrepresentação dos estratos mais altos e a infrarrepresentação dos estratos historicamente marginalizados (FERNÁNDEZ BUEY, 2007), indicando a força hegemônica das oligarquias fundiário-agrárias.

Nesta segunda década do terceiro milênio assistimos à continuidade dos privilégios, evidenciada no acesso à terra, aos incentivos fiscais, aos financiamentos públicos, na dedicação dos institutos de desenvolvimento científico e tecnológico ao setor do agronegócio exportador. Prova disso são os números do Plano-Safra, no período 2014-2015, que ostentam o total de R\$ 156,1 bilhões para o agronegócio e R\$ 24,1 bilhões para a agricultura familiar camponesa.

Facilitado pelos representantes das administrações governamentais, o processo de privatização das terras devolutas e públicas continuou a se expandir para territórios de uso coletivo legalmente conquistados, como terras indígenas, quilombos, assentamentos. Como consequência, observamos a ocupação destruturante destes territórios, à revelia dos que ali habitam.

Apesar do desequilíbrio na correlação de forças, as famílias camponesas vêm acumulando vários tipos de aprendizagens no decurso da luta pela democratização do acesso à terra. Os métodos político-pedagógicos da luta pela conquista e permanência na terra, empreendidos pelas Ligas Camponesas, pelo MST e por outras organizações, resultaram na conquista de espaços políticos, na modificação do marco legal e na criação de instituições específicas para tratar das questões fundiária e agrária.

8 A Carta magna determinava que em cinco anos fossem demarcados todos os territórios indígenas.

As mobilizações camponesas têm sido igualmente educativas para a classe patronal, para os latifundiários e agentes do governo, que necessitam atualizar as suas práticas, as suas estratégias, para lidar com uma população mais ciente de seus direitos e do poder de sua articulação. Ao mesmo tempo em que denunciaram a relação insidiosa entre latifundiários e agentes governamentais, as mobilizações por terra, trabalho e dignidade balançaram as estruturas dos poderes constituídos, influenciando na mudança de perspectiva das pessoas envolvidas nos processos de luta.

Considerações finais

As ações desenvolvidas por sujeitos sociais concretos, no contexto específico da Zona da Mata de Pernambuco, nas décadas de 1950 e 1960, vislumbraram a criação de uma vontade coletiva se reapropriando do sentido de dignidade humana para enfrentar a radicalidade da fome, do analfabetismo, da violência física, da falta de acesso a direitos sociais. Essas experiências apresentaram a profundidade e a amplitude dos problemas e refletiram o que se passava em todo o Nordeste e também em outras regiões do País.

Ao desnaturalizar as relações sociais de produção hegemônicas, a referida ação buscou a dupla tradução entre o contexto amplo e as experiências concretas, particulares, locais, a partir do exercício da política como ética do coletivo, como diria Fernández Buey (2003), referindo-se a Gramsci. A realidade em questão deixou de ser percebida como fenômeno pessoal para se transformar em questão social, atuando com “[...] vontade e prática coletivas, confrontando-se com as práticas levadas a cabo, tanto pelo Estado quanto pela iniciativa privada [...]” (LEITE, 1994, p. 213).

A criação de uma nova cultura, que valorizasse os povos e populações do campo, exigiu a difusão crítica das experiências, colaborando para transformá-las “[...] em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 2006, p. 95), operando mudanças por meio das suas práticas cotidianas.

Os processos político-pedagógicos vividos pelas Ligas Camponesas e pelo MST estimularam a alteração da percepção das pessoas, pela desmistificação da realidade e pela ação combativa às raízes dos problemas. Com seus diferentes métodos e modos de ação, lutaram pelo marco regulatório, insistiram na elaboração de estatutos, leis e políticas públicas que oficializassem as suas demandas.

Os tempos e espaços cotidianos, criados no decorrer da luta, como as assembleias, as reuniões, os acampamentos, as marchas, as experiências escolares, o uso da fala, as místicas, passaram a ser intencionalmente utilizados como ambientes

educativos (CALDART, 2004). As referidas instituições não se restringiram à legalidade constituída e, ao marcharem nas ruas, praças, rodovias, estradas, entoando os seus cantos e rezas bradando as suas *palavras de ordem*, reinscreveram para si, para a sociedade em geral, para as elites e os poderes constituídos, uma nova perspectiva de ocupação do território brasileiro e de produção agrícola.

As lições deixadas ainda influenciam diversas modalidades de luta pela conquista e permanência na terra. Com sua esperança animam os sujeitos concretos e singulares, que se organizam, se transformam, baseando a sua ação no fazer político-pedagógico cotidiano em favor dos direitos da coletividade.

Na atualidade, as famílias camponesas demandam a reforma agrária popular, em defesa de um sistema de educação que considere os valores e identidades culturais e os bens naturais coletivos, crédito específico, assistência técnica para a produção agroecológica e condições para o escoamento e venda de seus produtos que deverão ser livres de venenos agrícolas (VIEIRA apud WERNECK, 2012)⁹.

Os pontos levantados atualizam a definição de reforma agrária elaborada por Francisco Julião no seu ABC do Camponês, em 1958, e assinalada no item referente à pedagogia das Ligas, neste artigo. Observamos a reafirmação na luta por políticas públicas específicas e por ações concomitantes e complementares à política fundiária e à política agrícola, num conjunto de medidas que democratize o acesso à terra e as condições dignas para nela permanecer, viver e trabalhar.

Estes passos indicam o alcance e a incidência das ações coletivas e devem continuar servindo de farol para as gerações atuais que necessitam ousar, sonhar, criar, reelaborar uma nova realidade, em favor das transformações, reacendendo a chama da luta por justiça social no campo brasileiro.

Referências

BRASIL. Portal Brasil. **Plano Safra concede mais crédito e incentiva a reforma agrária**. Brasília, DF: [online], 27.05. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/05/plano-safra-concede-mais-credito-e-incentiva-a-reforma-agraria>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

9 Este trecho é uma parte do relato de um integrante do MST-MT, por ocasião da realização do Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas, realizado em dezembro de 2012, em Várzea Grande, Mato Grosso, este Encontro foi a versão estadual da mobilização nacional que articulou representantes de várias identidades sociais do campo brasileiro.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. Alterado pelo Ato Institucional nº 6, de 1º de fevereiro de 1969. Altera a composição e competência do Supremo Tribunal Federal, amplia disposição do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 e ratifica as emendas constitucionais feitas por Atos Complementares. Brasília, DF: DOU, 3.2.1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-06-69.htm>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: DOU, 19.9.1946, republic. 25.9.1946 e 15.10.46. Disponível em: <http://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Lei nº 1.110**, de 9 de julho de 1970. Cria o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extingue o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário e o Grupo Executivo da Reforma Agrária e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 10.7.1970. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1110.htm>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Lei nº 1.164**, de 1º de abril de 1971. Declara indispensáveis à segurança e ao desenvolvimento nacionais terras devolutas situadas na faixa de cem quilômetros de largura em cada lado do eixo de rodovias na Amazônia Legal, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2.4.1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1164.htm>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 601**, de 18 de setembro de 1850, Lei de Terras de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro: CLBR, 1850. Disponível em: <http://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 3.353**, de 13 de maio de 1988. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: CLBR, 1888. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM3353.htm>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.504**, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra,

e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 30.11.1964, retific. 17.12.1964 e 6.4.1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 02 jun. 2014.

CALDART, Rosely Saete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASTRO, Josué. **A Geografia da Fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

CHAUÍ, Marilena. **Liberdade de expressão**. Parte 1. Sindicato de Jornalistas Profissionais do estado de São Paulo. [Vídeo, on line], 3.9.2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=22051sC1RMY>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Dom Helder Câmara**. Brasília, DF: [on line, s/d]. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/site/images/arquivos/files>>. Acesso em: 30 maio 2011.

DOIMO, Ana Maria. **A Vez e a Voz do Popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; ANPOCS, 1995.

FERNÁNDEZ BUEY, Francisco. La política como ética de lo colectivo. In: ÁLVAREZ URÍA, F. (Comp.). **Neoliberalismo versus democracia**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1988. p. 26-40. Disponível em: <<http://www.upf.edu/materials/polietica/pdf/etpopoliticaeticacolectivo.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2006.

_____. **Utopias y ilusiones naturales**. Barcelona: El Viejo Topo, 2007.

_____. Politética. **La Insignia**, España, octubre del 2003. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/2003/octubre/cul_022.htm>. Acesso em: 28 fev.2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.(v. 5).

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (v. 6).

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

JULIÃO, Francisco. **O ABC do Camponês**. [s.l]: 1958. Disponível em <<http://www.ligascamponesas.org.br/?p=184&show=slide>>. Acesso em: 08 jul. 2014.

LEITE, José Carlos. Movimento social camponês no sudoeste de Mato Grosso: aspectos educativos da luta pela terra. In: TORRES, A. (Org.). **Mato Grosso em movimentos: ensaios de educação popular**. Cuiabá: EdUFMT, 1994. p. 201-223.

LEROY, Jean Pierre. **Territórios do futuro:** educação, meio ambiente e ação coletiva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência no campo:** a questão agrária no campo. São Paulo: Hucitec, 1980.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, Metodologia, Memória.** 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

_____.As ligas camponesas e os conflitos no campo. **SAECULUM**, Revista de História. João Pessoa, jan/ jun. p. 11 a 31. 2008. Disponível em:<file:///C:/Users/Sol/Downloads/11394-16318-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2014.

MORENO, Gislaene. **Terra e Poder em Mato Grosso:** política e mecanismos de burla: 1892–1992. Cuiabá: Entrelinhas: EdUFMT, 2007.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Carta Manifesto do Encontro Unitário dos Trabalhadores e Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas.** Brasília, DF: 22.08.2012. Disponível em:<http://www.mst.org.br/content/encontro-unitario-lanca-declaracao-historica-em-defesa-da-reforma-agraria>. Acesso em: 22 ago. 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, USP, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206,2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015>. Acesso em: 01 jun. 2014.

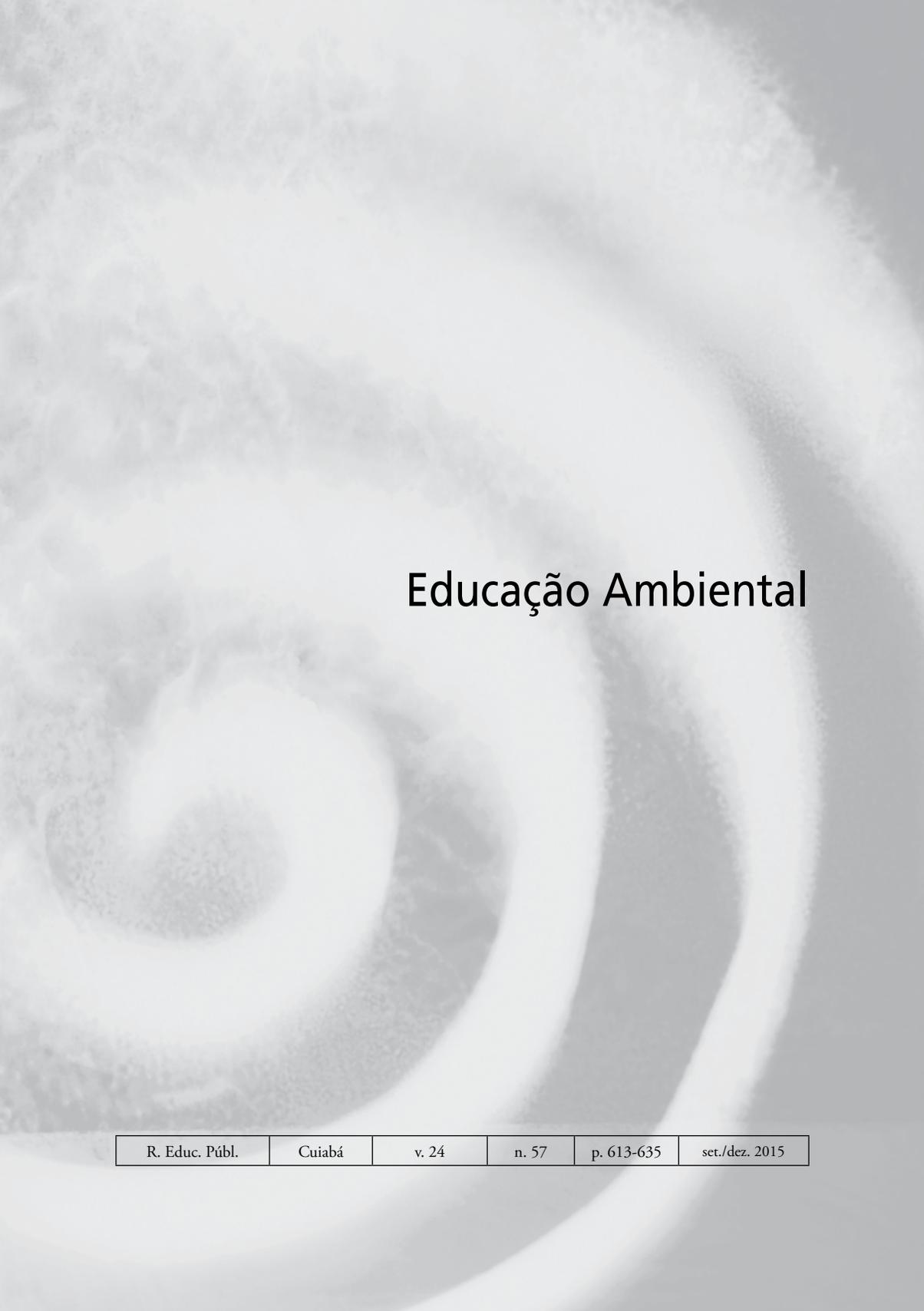
PRESTES, Luís Carlos. **Pronunciamento na 86ª Sessão da Assembleia Nacional Constituinte**, em 17/06/1946. Transcrição de Fernando Araújo. Disponível em:<http://www.marxiss.org.portugues/prestes>. Acesso em: 05 jul. 2014.

SANTIAGO, Vandek. **Luta, paixão e morte de um agitador.** Perfil Parlamentar Século XX – FRANCISCO JULIÃO. Recife: ALEPE, 2001. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/sistemas/perfil/parlamentar/01pdf/Franciscojuliao.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2014.

WERNECK, Angélica. **Encontro Estadual de trabalhadores e Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas.** Por Terra, Território e Dignidade. Disponível em: <http://www.mst.org.br/content/encontro-unitario-lan>. Acesso em: 22 de ago. 2012.

Recebimento em: 08/07/2014.

Aceite em: 19/11/2014.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 57

p. 613-635

set./dez. 2015

Perscrutando o educador de cada um: uma vivência à luz da percepção de agricultores agroecológicos

Exploring the educador inside each individual: an experience in
the light of agroecological agriculturalists perception

Samyra Orben HERDT¹
Fátima Elizabeti MARCOMIN²

Resumo

O trabalho é um recorte de uma pesquisa realizada junto aos agricultores agroecológicos de Santa Rosa de Lima, Sul do estado de Santa Catarina, que objetivou, dentre outros aspectos, compreender os processos educativos desencadeados pelos agricultores em suas famílias e comunidades à luz da percepção desses sujeitos. O estudo qualitativo, de cunho fenomenológico, na concepção da percepção Merleau-pontyana, empregou entrevistas não estruturadas realizadas com cinco desses agricultores. Dentre os demais resultados, ressaltou-se o importante papel desses agricultores, suas propriedades e das associações Agreco e Acolhida na Colônia como importantes sujeitos e espaços educadores sustentáveis, respectivamente.

Palavras-chave: Percepção Ambiental. Educação Ambiental. Agroecologia.

Abstract

The study is a part of a research carried out together with the agroecological agriculturalists from Santa Rosa de Lima, the southern state of Santa Catarina, which aimed among other aspects, to understand the educational processes triggered by the agriculturalists in their families and communities in the light of these subjects perception. The qualitative study of phenomenological nature, in the conception of Merleau-Ponty's perception, applied unstructured interviews with five of these agriculturalists. Among the other results, the important role of these agriculturalists, their properties, and the properties of Agreco and Acolhida na Colônia associations as important subjects and sustainable educational areas respectively.

Keywords: Environmental Perception. Environmental Education. Agroecology.

1 Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Assistente Técnico Pedagógico da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina. Endereço profissional: Escola de Educação Básica São Ludgero, Praça Daniel Brunning, nº 757, Centro, São Ludgero – SC. CEP: 88730-000. Tel.: (48)3657-1550. Email: <samyra_orben@hotmail.com>.

2 Doutora em Ecologia pela Universidade de São Carlos, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Endereço profissional: Av. José Acácio Moreira, nº 787, Bairro Dehon, Tubarão – SC. CEP: 88704-900. Tel.: (48) 3621-3367. Email: <fatimaelizabeti@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 615-635	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introduzindo a temática

No mundo atual, ampliam-se os espaços de discussão sobre a problemática ambiental, face o agravamento das consequências da interferência humana no e sobre o ambiente. Nesse cenário, denota-se a importância de as instituições de ensino, das diversas associações e da sociedade como um todo encamparem discussões e ações na área da Educação Ambiental (EA) e em favor de sociedades sustentáveis.

Abordando a complexidade do campo educacional, Lima (1984, p. 133) afirma que “[...] a educação está, assim, sendo chamada a desempenhar papéis paradoxais. No momento em que ela procura ajustar o indivíduo à sociedade, deve também instrumentá-lo para criticar essa mesma sociedade”. Quando se almeja a formação de sociedades sustentáveis é necessário repensar e modificar os valores que alicerçam as atividades humanas. Nesse sentido, processos educativos e formativos, como os efetuados em EA, podem ser desenvolvidos nos mais variados âmbitos e contextos: escola, universidade, comunidade, família, associações, igrejas, meios de comunicação, além de outros, pois somente um espaço educativo não contempla tal demanda.

No decorrer dos anos, conforme descrevem Sauv e (2005) e Guimarães (2006), ocorreu o desencantamento do ser humano com relação ao meio ambiente, tornando-se necessário retomar o sentimento de pertencimento, o que requer uma postura e atitude solidária ao planeta. Nessa direção, como explica Guimarães (2006), para romper com tal condição uma das trajetórias possíveis é a integração com a comunidade do entorno.

No município de Santa Rosa de Lima, há 14 anos aproximadamente, alguns agricultores, estimulados por ex-moradores, perceberam um novo nicho no mercado, advindo de uma demanda sustentável no cultivo de produtos orgânicos. A partir disso, formaram-se a Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (Agreco) e a Acolhida na Colônia. Esta última, com o intuito de satisfazer os interesses dos visitantes que chegavam para conhecer a plantação de orgânicos. O local passou a se constituir em um ambiente de trocas de experiências entre agricultores, visitantes e familiares.

O presente texto é parte de uma pesquisa realizada junto aos agricultores agroecológicos dessa região e objetivou, dentre outros aspectos, compreender os processos educativos desencadeados pelos agricultores em suas famílias e comunidades no sul do estado de Santa Catarina, à luz da percepção desses sujeitos.

Transitando no viés da fenomenologia, da percepção ambiental e de sociedades sustentáveis

A fenomenologia, em Merleau-Ponty (1999, p. 1), “[...] é o estudo das essências [...]” e esta se propõe a conhecer o cerne das questões, ou aquilo que de fato existe e sustenta as ações dos indivíduos, sem se desvincular da relação objeto-sujeito-mundo. Seu objetivo é descrever os fenômenos como se encontram no mundo ou, como cita o próprio autor, “[...] retornar às coisas mesmas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 4).

Costuma-se denominar percepção ambiental quando se relacionam dois campos de estudo: a fenomenologia da percepção e o meio ambiente. Para compreendê-la é preciso encontrar a essência dos valores e dos conceitos que permeiam as relações das pessoas com o ambiente. Marin, Oliveira e Comar (2004, p. 101-102) definem percepção ambiental como um “[...] fenômeno complexo que se funde com vários elementos da existência humana. Entre eles, podem-se destacar as dimensões espirituais, o imaginário e a história da pessoa humana, todos profundamente inter-relacionados”.

Nessa linha de pensamento e no que se refere à percepção ambiental, a história das pessoas e o percurso neste mundo têm importância fundamental.

O ser humano é um ser histórico e isso o diferencia dos outros animais. A história tem expressiva importância na configuração do lugar, na medida em que representa a reconstrução dos fatos na memória do grupo. (MARIN; OLIVEIRA; COMAR, 2004, p. 108).

Logo, a percepção está associada ao tempo memorialístico de cada sujeito e ao espaço/ambiente do qual ele faz parte.

Assim, desde o surgimento do ser humano na Terra, construíram-se formas variadas de percepção/dominação/exploração do mundo natural. A sociedade humana, almejando o desenvolvimento, passou a intervir e a controlar os fenômenos naturais, provocando graves consequências ambientais. Esse tipo de desenvolvimento recebeu críticas no campo da EA, especialmente nas discussões visando à formação de sociedades sustentáveis. A palavra desenvolvimento concebe que “[...] des-envolver é tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantém com seu espaço, com seu território [...]; é separar os homens (e mulheres) da natureza como, também, separá-los entre si, individualizando-os” (GONÇALVES, 2004, p. 39). Por consequência, Sato (2001) sugere a mudança daquela expressão pelo termo envolvimento, pois este ultrapassaria a fronteira do econômico, perpassando pelas instâncias sociais, ecológicas e espirituais.

As sociedades sustentáveis vislumbram para além da sustentabilidade econômica. Nelas, os valores, como: ética, compromisso, o bom relacionamento e o respeito para com os sonhos, as emoções, os sentimentos e os afetos adquirem a mesma relevância. Nas sociedades sustentáveis os valores ganham importância, pois, uma vez apreendidos, se incorporam nas ações cotidianas, culminando com a preservação e recuperação da vida e das condições de existência na Terra.

Constata-se um desgaste conceitual das palavras desenvolvimento e sustentabilidade. Concorda-se com Loureiro (2012, p. 63), ao afirmar que, “[...] a princípio, o conceito de sociedades sustentáveis se mostra menos permeável a entendimentos contraditórios ou a uma associação entre sustentabilidade e crescimento econômico de livre mercado, do que desenvolvimento sustentável”. Ao incorporar a expressão sociedade sustentável almeja-se a concepção que a sustentabilidade possa estar ao alcance de todos, indistintamente.

A EA pode se configurar, nesse contexto, como um campo do saber essencial para a construção da ideia de uma sociedade sustentável, integrando ser humano e ambiente, assumindo, assim, a dimensão “[...] transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza” (GUIMARÃES, 1995, p. 28). Considerando, então, que a percepção ambiental, ao possibilitar a reflexão e compreensão acerca do entendimento das pessoas sobre o meio ambiente, pode oferecer subsídios para programas em EA, tornando possível fazer escolhas que engendrem na direção da concretização de tais sociedades.

Percorrendo o modo: a pesquisa

A pesquisa qualitativa, de cunho fenomenológico (ESTEBAN, 2010), considera os significados, os sentimentos, as emoções e os valores presentes nas vivências das pessoas envolvidas nesse estudo. À luz da fenomenologia da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999), o estudo interpreta as experiências vividas tal como aparecem e se manifestam aos agricultores agroecológicos. Parte-se do pressuposto que, por meio dessas experiências, os indivíduos atribuem significados e valores conforme a percepção que eles possuem sobre o fenômeno. E o fenômeno é, por essência, tal percepção.

O município sede desta pesquisa – Santa Rosa de Lima – se localiza na região Sul do estado de Santa Catarina, a uma distância aproximada de 120 km da capital do Estado, Florianópolis. A partir da lista de associados da Agreco e da Acolhida na Colônia, identificaram-se os agricultores que, concomitantemente, fizessem parte

das duas associações e atuassem na agricultura e turismo agroecológicos, perfazendo os sujeitos inseridos na discussão do *corpus* desta pesquisa. Ressalta-se que, a partir da autorização prévia dos sujeitos da pesquisa e do preenchimento dos respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esses foram identificados com seus nomes verdadeiros, enaltecendo, desse modo, sua participação na pesquisa e valorizando seu papel na atividade agroecológica, bem como respeitando os atores numa perspectiva fenomenológica. Proceceu-se a uma entrevista não estruturada com cinco agricultores, utilizando-se o gravador modelo Sony ICD-BX112. Também é importante enfatizar que, durante o texto, mantiveram-se as falas originais dos entrevistados. “Por esta razão, muitas vezes elas apresentam-se entrecortadas, imprecisas, reticentes, porque sua transcrição não permite expressar toda a riqueza da comunicação não-verbal” (KASSICK, 2004, p. 20).

As entrevistas foram realizadas na propriedade de cada sujeito, com o intuito de deixá-lo mais à vontade para narrar os fatos e sentimentos vivenciados naquele lugar. Para interpretar e descrever a percepção ambiental dos agricultores partiu-se do método descritivo e da abordagem qualitativa, pautada na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999). Elencaram-se blocos interpretativos, organizados a partir das dimensões perceptivas emergentes. Incorporou-se à fenomenologia a compreensão da percepção e uma adaptação, da *análise textual discursiva* proposta por Moraes (2003; 2005) e Moraes e Galliazi (2006), sem nenhum caráter de unitarização em categorias, ao contrário, priorizando-se a magnitude do fenômeno, sua expressão plena e sua essência.

Resultados: a comunidade e a Agreco como espaços/ambientes educadores sustentáveis

Como espaço/ambiente educador sustentável compreende-se, neste estudo, todo aquele que, independente de ser da esfera formal ou não formal - acontece nas famílias, nas associações, nas Organizações Não Governamentais (ONGs), nas escolas, nas igrejas, nas associações, nas propriedades rurais, dentre outras - a exemplo do que acontece na Agreco, na Acolhida na Colônia, nas propriedades de agricultores agroecológicos, e que almejam a formação de conhecimentos/práticas que, permeando a vida dos sujeitos/atores e da comunidade, fortalecem a construção de pensamentos, ações que visam à sustentabilidade socioambiental e sociedades justas, equitativas e sustentáveis.

A exemplo de Sato (2013, p. 20), acredita-se que é preciso cuidar “[...] essencialmente, da educação como um todo, se quisermos as mudanças desejadas. [...]. Frear consumos, mudar estilos de vida, aprender a ser solidário [...]”.

A percepção de vida dos agricultores, no período anterior à Agreco, está relacionada a dificuldades, insatisfação e vergonha. A associação auxiliou muito na transformação desse quadro, a partir das atividades desenvolvidas, como os cursos, as viagens de estudos, a recepção de universitários e estudantes nas propriedades, assim como de pessoas que se interessaram pelo plantio de orgânicos. Observou-se que a Agreco e a Acolhida na Colônia desempenham importante função como espaços educadores sustentáveis junto aos agricultores, e que esses espaços formativos influenciam a consolidação da atividade agroecológica nas propriedades. O depoimento de Leonilda expressa como se sentia naquela época: “*Antes a gente tinha vergonha de falar que era agricultor [...] O meu filho tem orgulho de dizer: ‘Ah, eu trabalho com minha mãe na propriedade.’*” (Leonilda Baumann) (Figura 1).

Figura 1 – Vista parcial da propriedade de Leonilda Baumann



Fonte: Acervo das autoras (2011).

A entrevistada mencionou, ainda, a influência e a importância da Agreco na valorização dos agricultores e a mudança que isso provocou nas gerações seguintes, garantindo a permanência das pessoas nas propriedades e na atividade agroecológica. Para Merleau-Ponty (2004, p. 23, grifo do autor): “As coisas não são, portanto, simples *objetos* neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis [...]”. Por isso, conforme se muda o relacionamento com os objetos à volta, constroem-se novos valores, gostos e atitudes.

As narrativas revelam um dos aspectos fundamentais da atividade: a relação com o outro, evidenciada na instigante fala do agricultor Valnério Assing: *“A gente se envolve com eles [...] Eles chegam como turistas e visitantes, mas saem como amigos. Você cria um laço de amizade.”* A relação de amizade, que surge decorrente das trocas de experiência entre eles e os visitantes, se materializa também pela preocupação em constituir espaços prazerosos para a realização das refeições (Figura 2), reduzindo as distâncias e enaltecendo os laços afetivos.

Figura 2 – Ambiente acolhedor para as refeições na propriedade de Valnério Assing. Um dos locais em que as amizades se estabelecem



Fonte: Acervo das autoras (2011).

Tal dimensão é muito importante para que o processo educativo e formativo entre os agricultores e os visitantes aconteça, pois esta facilita a aprendizagem entre ambos e favorece a integração com o ambiente. Se isso não for construído, tornam-se mais passageiras e superficiais as relações estabelecidas pelos humanos, não se consolidando a consciência de que se faz parte de um todo, e que este todo também faz parte de cada um.

Se o outro é verdadeiramente para si para além do seu ser para mim, e se nós somos um para o outro e não um e outro para Deus, é preciso que apareçamos um ao outro, é preciso que ele tenha e eu tenha um exterior, e que exista, além da perspectiva do Para Si, [...] uma perspectiva do Para Outro. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 8).

Estes produtores, embora não saibam ou não reconheçam, estimulam e promovem processos educativos nos diversos espaços/ambientes de suas propriedades, contribuindo para a sustentabilidade das relações do ser humano com o meio ambiente nos lugares de convivência cotidiana. As experiências vividas e compartilhadas com a família e demais visitantes constituem grandes ensinamentos de como a relação de comprometimento de um com o outro precisa ser restituída no dia a dia, mesmo que esse outro seja a própria natureza.

Dona Leonilda considera que a percepção deles mudou a partir dos conhecimentos advindos da Agreco e das relações estabelecidas com os visitantes: *“Com a Agreco e com o agroturismo, que a gente aprendeu é você valorizar o seu lugar. Às vezes, você gosta do seu lugar, mas você não dá valor. Está tão acostumado em uma rotina de ver aquilo ali todo dia que você não dá valor. E as pessoas de fora te mostram esse valor.”* (Leonilda Baumann) (Figura 3).

Figura 3 – Vista geral da propriedade de Romeu Assing, mostrando as belezas naturais



Fonte: Acervo das autoras (2011).

Quando se relacionam com as pessoas visitantes de suas propriedades, os agricultores também exercitam o que Leonardo Boff chama de *razão sensível*, pois embora “[...] dominados pela razão analítica e funcional da modernidade. [...] importante para atender demandas humanas e garantir nossa subsistência [...]” (BOFF, 2014, p. 108); mas o ser humano possui também “[...] fome de solidariedade,

de cooperação de amor e de fraternidade” (BOFF, 2014, p. 108). Entende-se, então, que é também por meio da “razão sensível” que é possível, dentre outros aspectos, amar o lugar em que se vive e cuidar dele para que este se perpetue.

No presente estudo, percebe-se que as diversas situações vivenciadas com os visitantes enaltecem, ainda mais, a importância da associação (Agrego), da união das pessoas e do lugar. Tal aspecto é sustentado por Sauv  (2005) e Guimarães (2006) como a noção e sentimento de pertencimento, perdido pelo advento do desenvolvimento econômico acelerado. Para Sauv  (2005, p. 317), “[...] é preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza, o fluxo de vida de que participamos [...]” e, nesse caso, encontra-se o entendimento de que a natureza precisa ser respeitada, cuidada e preservada. Este cuidado culmina no sentimento de pertencimento a este planeta, do papel de cuidar do meio ambiente, da existência e do cosmo.

Durante as entrevistas, dona Leonilda detalha ainda as mudanças na comunidade a partir de novas concepções educativas: *“Principalmente dentro da Agrego e da Acolhida foi um trabalho tanto de valorização da mulher quanto do jovem e da criança. Nas reuniões, só o homem falava. As mulheres não podiam abrir a boca e o trabalho era feito pelas mulheres. Hoje quando vai à reunião, vai [sic] mais mulheres do que homens. Então, o quanto a gente percebe essa mudança, o quanto vai evoluindo.”* (Leonilda Baumann).

A questão do gênero é fortemente influenciada por vários contextos, entre eles o cultural, o social e o econômico. Contudo, essa determinação não é algo natural e, por conta disso, transformações acontecem, como a exemplificada por dona Leonilda Baumann, que denotam a mudança de participação da mulher nas tomadas de decisões da Agrego. Trata-se de um processo de empoderar-se, que “[...] significa o ato de emancipar-se coletiva e/ou individualmente” (TASSARA, E.; TASSARA, H.; ARDANS, 2013, p. 159). A pessoa, ao vislumbrar e conhecer plenamente a sua realidade, toma para si o poder das escolhas e reflete sobre elas, não pensando somente em si, mas também no bem comum.

Viezzler (2013) traz uma importante contribuição à luz do ecofeminismo, quando este desnaturaliza o papel histórico e socialmente construído para a mulher desempenhar dentro da família, escola, igreja, instituições políticas e de mercado. Desenvolve-se, então, um novo processo civilizatório que aponta para o cultivo da sociobiodiversidade e a interdependência entre os seres. Logo, “[...] no novo paradigma, mulheres e homens são reconhecidos como seres humanos em igualdades individuais e sociais e com o devido reconhecimento de suas diferenças naturais, biológicas e psicossomáticas” (VIEZZER, 2013, p. 176). Questão esta de suma importância na vivência da comunidade em questão e de seus sujeitos/atores.

As narrativas demonstram que, a partir da observação, da vivência, da convivência da posição dos pais diante das questões, os filhos adquirem, além do conhecimento, valores. Os filhos formam opinião, adquirem convicção e defendem aquilo que acreditam ser correto, mesmo sendo contrariados por outras pessoas. *“Outro dia ele recebeu uma crítica horrível, porque nós somos contra pinus e eucalipto, porque não é nativo daqui. Aí tinha uma pessoa que disse: ‘Ah, eu vou derrubar lá e plantar pinus’. Daí ele disse: ‘Não faz isso. Você nem vai chegar [sic] colher. Vai plantar para quem?’ ‘Ah, vou plantar para os meus netos’. ‘Você sabe se seus netos querem isso aí? Você não sabe se os seus netos não querem respirar?’ A pessoa brigou com ele. Ele chegou em casa revoltado, quase chorando. Não tem noção de que um pé de eucalipto grande toma 200 litros de água por dia e que um dia essa água vai faltar.”* (Leonilda Baumann).

De maneira não formal, esses pais e mães agricultores(as) têm desenvolvido uma abordagem de EA com seus filhos. Como enfatiza Carvalho (2004, p. 69), a EA objetiva “[...] uma aprendizagem em seu sentido radical, a qual, muito mais do que prover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo”.

O agricultor Lucas relatou que os filhos observaram diferenças nas diversas atividades existentes no município, bem como na alimentação e no consumismo³: *“A gente vê que eles vão construindo um hábito saudável em tudo [...] A alimentação tem muito a ver com a saúde e tudo mais. E [...] um pouco assim, a questão do consumismo em si, porque não é fácil de [sic] lidar com isso. A gente passou a ter uma preocupação maior com esse lado, do consumismo que tende a esgotar os recursos naturais.”* (Lucas Schmidt).

Na sociedade atual, os elevados padrões de consumo têm determinado o modelo de sociedade adotado, no qual se retiram da natureza vários bens, renováveis ou não, para assegurar o desenvolvimento e permanência do capitalismo. Além disso, o avanço científico e tecnológico possibilitou um aumento considerável de produtos consumíveis para rápida reposição e descarte, além do agravo intencional das mídias, que estimula o consumo desenfreado e, por consequência, a degradação do meio ambiente. Crespo (2013, p. 80, grifos do autor), a partir de outra lógica, considera que “[...] o mais importante de tudo é convencer a sociedade e nos reeducarmos na ideia de que podemos *desrobotizar* o nosso *piloto automático* e fazermos escolhas mais inteligentes todos os dias”.

3 Consumismo caracteriza-se pelo hábito de comprar produtos além da necessidade real e tende a esgotar os bens naturais.

Na concepção de Barcelos (2010, p. 20), “[...] a ânsia consumista que assola boa parte da nossa sociedade é apenas umas das partes visíveis desse processo de negação ao outro do acesso aos meios básicos necessários para uma sobrevivência ecologicamente saudável, digna e justa [...]”. O consumismo reforça a individualidade, a ganância, e retira o acesso à boa moradia, à boa alimentação, ao bom atendimento médico, etc.

Outra maneira, como o conhecimento popular interferiu na vida dos agricultores, está relacionada à formação educativa e à atividade profissional escolhida por seus filhos. Indistintamente, todos os entrevistados esperam que, no futuro, os filhos sejam seus sucessores nas atividades desenvolvidas. Pretendem que os filhos venham morar na propriedade, como é o caso de Valnério Assing, ou que continuem morando, como se constatadas narrativas dos demais entrevistados. Os próprios agricultores, fazendo uma leitura mais crítica do seu mundo, perceberam outras possibilidades em seu próprio meio, evitando que seus filhos saíssem da propriedade: *“É a questão também da sucessão. Então, nós tínhamos a preocupação de construir alguma coisa que tivesse certa solidez para a geração futura [...] Tanto é que a minha filha que mora aqui é turismóloga e optou por colocar uma pousada aqui e vai viver disso.”* (Volnei Heidemann).

Todos os entrevistados confirmaram a influência da atividade agroecológica na carreira que os filhos seguiram: *“Com certeza, porque eles poderiam ter pensado estudar para outra coisa, professor, médico, ou sei lá o que, se tivesse [sic] oportunidade, mas [...] como esse projeto estava andando, a agronomia tinha espaço [...] Agora o filho está se preparando para vir morar na propriedade. É aqui em cima, já foi feito até estrada. O chão já está tudo pronto. Escolheram aqui.”* (Valnério Assing).

Myles Horton (FREIRE; HORTON, 2009, p. 193) reconhecia que “[...] nós sempre chamávamos o que fazíamos de educação [...]”, embora as pessoas envolvidas com a educação formal não a reconhecessem como educação. A palavra educação não incluía o aprendizado fora da escola, como descreve o autor. Este entendimento tem mudado ao longo do tempo. Por isso, de acordo com Brandão (2002, p. 10), “[...] da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais”.

Independentemente do contexto em que a educação se processa, “[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido [...]” (FREIRE, 2001b, p. 109).

Além das questões até aqui levantadas, as trocas de conhecimentos que acontecem no dia a dia dos agricultores e passíveis de serem incorporadas ao currículo escolar são de extrema relevância. Os agricultores são procurados por universitários

e estudantes de escolas para ampliar seus conhecimentos. Esse aspecto enaltece o papel desses agricultores e de suas respectivas propriedades atuarem como sujeitos e espaços/ambientes educadores sustentáveis, em que o *currículo da vida* ganha destaque no âmbito formal. Os conhecimentos construídos *na e pela* atividade agroecológica ultrapassam também as fronteiras do seio familiar e comunitário, percorrendo outros nichos, alcançando diversas regiões, estados e, inclusive, países.

Os indivíduos Valnério Assing e Lucas Schmidt citaram a vinda de estudantes de universidades para visitas técnicas⁴. Nas Figuras 4 e 5, a seguir, ilustram-se alguns dos espaços das propriedades utilizados pelos agricultores para receberem os visitantes. De acordo com o entrevistado Valnério Assing: “*Têm vindo grupos da Universidade Federal, da Unisul⁵, da Universidade Federal de Santa Maria. Essa semana agora o campus de Lages⁷, dentro da agroecologia. A área de hotelaria também, a UNIVALF⁸.*”

Eles narraram que os estagiários das universidades ficam nas propriedades por um tempo considerável, compartilhando do dia a dia da família do agricultor e criando vínculos afetivos.

Figura 4 – Vista parcial da propriedade de Volnei Heidemann, em que são realizadas visitas técnicas



Fonte: Acervo das autoras (2011).

4 São consideradas visitas técnicas aquelas em que os visitantes, provenientes de escolas ou universidades, vão às propriedades com o objetivo de buscar conhecimentos teóricos e práticos sobre agroecologia ou agroturismo.

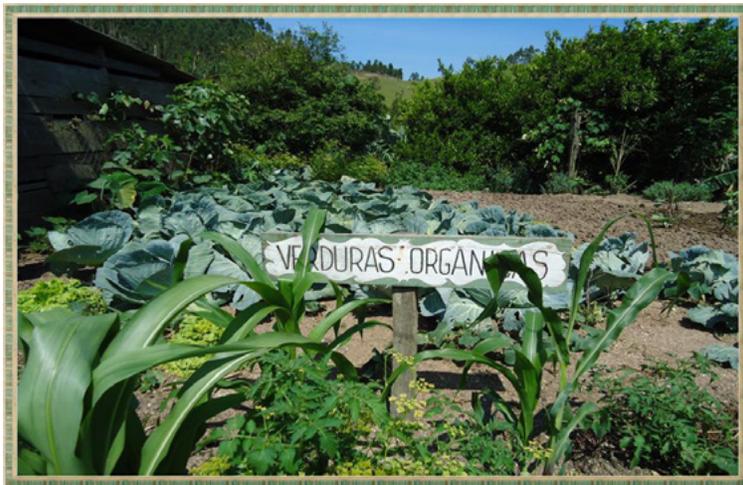
5 Universidade Federal de Santa Catarina.

6 Universidade do Sul de Santa Catarina.

7 Universidade do Estado de Santa Catarina.

8 Universidade do Vale do Itajaí.

Figura 5 – Produção de verduras na propriedade de Romeu Assing



Fonte: Acervo das autoras (2011).

No que tange ao contato com o âmbito formal, eis o relato de dona Leonilda: *“Ah [...] Tem várias Universidades que têm contato com a produção orgânica. Ai eles ficam sabendo e acabam mandando estagiários para fazer pesquisa aqui. Existe uma universidade em Berkeley, nos Estados Unidos, que manda os estudantes para cá. [...] O que mais a gente recebe é da França e da Espanha.”*

As narrativas revelaram a grande participação das universidades estrangeiras nesse processo formativo. Os entrevistados manifestaram prazer e orgulho por fazerem parte da formação dos estudantes universitários. Nessa direção, é importante ressaltar o papel que as universidades devem desempenhar ao reconhecerem propriedades agroecológicas como espaços educativos.

Dentre as funções da universidade destaca-se a estreita relação que deve existir entre ensino – pesquisa – extensão. Freire (2011, p. 30) ressalta que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro.” Pensando na formação acadêmica de educadores brasileiros, tem-se deixado muito a desejar e nada condiz com os discursos existentes em planos governamentais, leis e propostas referentes à área educacional, já que se apregoa uma educação de qualidade para todos, contribuindo com a formação de uma sociedade justa e igualitária. A universidade acaba oferecendo um ensino compartimentalizado e indiferente, muitas vezes, às problemáticas da sociedade que ela atende.

O papel desempenhado por esses agricultores, no processo formativo dos universitários, é de suma importância, já que atuam como multiplicadores e como capacitadores na área da agroecologia, modificando, inclusive, os conceitos e os valores existentes na própria comunidade. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos devem ser estimulados, integrando-os aos trabalhos realizados dentro da temática ambiental e que “[...] passam-se justamente na fronteira do formal e do não formal, integrando a escola e a comunidade do entorno. [...] Fecha-se, assim, um círculo virtuoso formado pela aprendizagem escolar e social desenvolvida nas comunidades” (CARVALHO, 2004, p. 158). Tal perspectiva é possível de ser viabilizada na região, se houver integração escola – comunidade – agricultura agroecológica, reconhecendo essas propriedades e os agricultores agroecológicos como potenciais espaços e sujeitos, respectivamente, educadores sustentáveis.

O desenvolvimento de atividades socioambientalmente sustentáveis, que se estruturam e garantem durabilidade, é um fator importante. No caso dos agricultores agroecológicos que trabalham em um sistema que pretende deixar como legado aos filhos as propriedades e os princípios constituídos pela comunidade, isso assume relevância. Para que esta durabilidade socioambiental se perpetue, é preciso que as crianças sejam inseridas em um processo educativo que contemple esse tipo de visão de ser humano, de sociedade e de mundo.

Ainda com relação à vinda de escolas, o agricultor Volnei Heidemann enfatiza que os professores vão à propriedade para visitar, mas que não há uma proposta curricular para a área rural, esclarecendo com o seguinte discurso: *“Não diria escola, mas alguns professores. Então, enquanto projeto de transformação de sociedade, enquanto projeto de escola, não existe. Agora, existem vários professores que hoje buscam isso. Olha, como tem resistência! É difícil você conseguir um conjunto de professores para debater isso [...] Amarradas [sic] a um livro didático.”*

O aspecto levantado por esse participante é intrigante, pois vem sendo amplamente discutido o papel do professor na construção de uma ética socioambiental. Sato (1997, p. 108) salienta que é importante que se “[...] estabeleça um diálogo entre natureza e cultura, conciliando-as para responder aos problemas ambientais, aos problemas de desenvolvimento humano e finalmente aos problemas do processo educativo”. A EA precisa, por conta disso, conhecer as diversas instâncias sociais, como a família – a primeira formação do indivíduo –, a escola, as diversas igrejas, as inúmeras empresas existentes e a esfera do poder público.

Constata-se a dificuldade que permeia grande parte dos espaços educativos: a resistência de muitos educadores em se aproximar da realidade das comunidades e de integrar abordagens de fato transformadoras, capazes de promover a formação crítica e emancipatória dos sujeitos, a exemplo do que propõem Carvalho (2002), Carvalho (2004), Guimarães (2006), Sato (1997, 2001) e tantos outros da área de

EA. Isso requer, do educador, “[...] um envolvimento maior com a comunidade que pretende trabalhar, procurando sair do anonimato pedagógico formal, e buscar incluir-se em sua dinâmica relacional” (CARVALHO, 2002, p. 147).

Guerra e Lima (2004) consideram o avanço nas legislações, como a lei que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir dos temas transversais, mas alertam que esse avanço não se efetivou nas escolas, nem mesmo a implementação de políticas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores ambientais. A educação precisa acontecer de forma a envolver várias disciplinas em torno do tema ambiental. Isso é algo que ainda está muito distante da realidade das escolas. Para Passos e Sato (2002), o desconhecimento dos PCN pelos professores revela que tal proposta não foi construída democraticamente. Logo, torna-se importante estabelecer momentos e espaços de discussão e reflexão sobre o desenvolvimento da EA.

Contudo, ressalta-se que nenhuma concepção pedagógica e metodológica é considerada como a mais correta e mais eficaz para se trabalhar a EA: depende sempre da situação e dos objetivos que se pretende alcançar. Entretanto, até mesmo a abertura para tal escolha é difícil para aquele professor que vivenciou uma formação que o instiga a seguir modelos prontos e formatados. É preciso que haja, conforme Passos e Sato (2002, p. 2, grifos dos autores), “[...] uma ruptura da estrutura ‘eu-mundo’, para uma complexidade do ‘eu-outro-mundo’”. Sendo assim, a abordagem de ensino precisa estabelecer redes de discussão entre o social, o cultural, o econômico, o político, o educativo e o natural, e isso é um desafio no ensino formal.

Há uma “[...] indicação de que o modelo de EA adotado deve percorrer por uma pedagogia mais crítica, onde alunos e professores possam construir os conhecimentos para a reconstrução da realidade cultural e natural” (SATO, 1997, p. 104). Quando se almeja uma pedagogia mais crítica e a abertura de diálogo para discuti-la, pensa-se em Freire (2003), pedagogo que utilizava a realidade do sujeito como tema gerador e, a partir dele, alfabetizava e provocava discussões sobre os problemas reais da comunidade, construindo uma perspectiva emancipatória, crítica e libertadora. Sato (1997) faz referência à Educação Libertadora de Paulo Freire, considerando os pressupostos ontológicos, epistemológicos e ideológicos que, somados, contribuem ricamente para o debate ambiental.

Leite (1979, p. 48) argumenta que Paulo Freire concebe a educação muito além de mera técnica, pois ele a considera em sua totalidade: “[...] faz uma reflexão sobre problemas da educação numa sociedade de classes, sobre a relação entre política e educação, sobre o papel do educador, sobre a relação educador-educando, sobre a cultura e sobre a linguagem [...]”. Além disso, a pedagogia freireana enfatiza a ideia da impossibilidade da neutralidade na educação, pois sempre se escolherá uma abordagem pedagógica na formação do ser humano.

Assim, Paulo Freire, em uma entrevista concedida a Leite (1979, p. 59), explica que: “[...] a educação qualquer que seja ela, é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, o que coloca o problema de perguntar o que é conhecer, como conhecer, em favor de quem, contra quem conhecer; em favor do que, contra que conhecer”.

Nessa tomada de decisão por parte do educador, encontra-se a sua importante responsabilidade social, pois, direta ou indiretamente, opta por manter a atual sociedade, privilegiando uns em detrimento de outros, ou auxilia a constituir uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, Boff (2012) se reporta à finalidade da educação com base na sociedade que se deseja formar e de acordo com os movimentos históricos. Ou seja, a educação ora é uma instância justificadora e reprodutora, ora é desmascaradora e alternativa, e ambas as tarefas caminham juntas.

Estabelecendo algumas considerações: um comentar em construção

A questão ambiental vai além do discurso e da prática de culpar e multar indivíduos, grupos ou sociedades por determinadas agressões à natureza. É preciso levantar ou compreender as visões de mundo e de meio ambiente existentes, que são construídas histórica, social e culturalmente, e que estão relacionadas ao modo de agir do ser humano.

O diálogo com Paulo Freire foi, por vezes, estabelecido na discussão dos resultados, por se considerar que a pedagogia freireana se cerca dos anseios da EA: formar cidadãos críticos, ativos, capazes de ler a realidade e provocar as mudanças necessárias, com vistas a uma sociedade melhor para todos.

As visitas que os agricultores recebem, inclusive de pessoas de países estrangeiros, são contadas com entusiasmo e orgulho, pois são percebidas como o reconhecimento social pela atividade exercida. Em anos anteriores, o agricultor era estigmatizado por sua profissão. Tinha vergonha de dizer que era da *roça*, pois, inúmeras vezes, isso estava associado a alguém que não possuía conhecimento, que estava fadado a uma vida insignificante e sem perspectivas. Essa situação determinou uma forma de exclusão social e, de certo modo, uma desvalorização do ser por si próprio.

A formação da Agreco possibilitou uma mudança de visão de ser humano, gerando, nos agricultores agroecológicos, a elevação da autoestima, que é um dos fatores preponderantes para o enfrentamento das dificuldades que, eventualmente, encontram ao desenvolver suas atividades. A autoestima torna as pessoas seguras do conhecimento que possuem e dos benefícios que a atividade gera para si

mesmas, seus familiares, a comunidade mais próxima e a sociedade como um todo. Os filhos recebem de herança essa nova visão sobre a mulher e o homem do campo, reconhecendo também a importância dessa atividade que pai, mãe e/ou família exercem para a sociedade. Os filhos percebem, ao mesmo tempo, um movimento da sociedade, que reconhece e valoriza as atividades que exercem.

A ligação entre as duas instâncias – universidades e propriedades – também merece ser destacada, já que os universitários buscam, nas propriedades, consolidar a *práxis* educativa. Quando se pensa em estender o projeto para a comunidade, articulando uma educação escolar – ensino básico – com a formação que acontece nas propriedades agroecológicas, o que os entrevistados expressaram é que *o nó da questão está nos professores*, pois a comunidade, provavelmente, teria interesse em desenvolver uma educação formal mais coerente com sua própria realidade; porém, esbarra na dificuldade por parte do professor.

Sugere-se, neste momento, um currículo fenomenológico para a EA, a exemplo do que Passos e Sato (2002, p. 130) explicitam no texto *Educação Ambiental: o currículo nas sendas da fenomenologia Merleau-pontyana*, pois, para esses pesquisadores, traçar um currículo para a EA “[...] é entregar-se à liberdade, reinventando a vida [...]”. O currículo educacional se transforma em uma trajetória a ser percorrida, “[...] uma possibilidade que assumida pela liberdade, se compromete com um horizonte que qualifica uma direção moral de existência. É deste horizonte que a existência concreta se referencia, e por sua posição adquire um sentido específico” (PASSOS; SATO, 2002, p. 133).

Os autores supracitados consideram que um currículo fenomenológico não é um rol de conteúdos ou conceitos preestabelecidos desconexos com a realidade na qual será desenvolvido. Esse precisa nascer do interior da comunidade, sendo construído ao longo do processo, estando conectado com o seu meio e vindo de engajamentos próprios, mas “que não nos isentam de responsabilidade pelas escolhas entre tramas de infinitas possibilidades” (PASSOS; SATO, 2002, p. 134). Enfatizam, também, que “[...] a proposta curricular deve ultrapassar as relações do tempo e do espaço, possibilitando uma comunicação em rede, um diálogo que se abre na perspectiva de romper com fronteiras do conhecimento” (PASSOS; SATO, 2002, p. 135).

Apesar de Brandão (2013) não discorrer especificamente sobre currículo fenomenológico, ele oferece subsídios para compreendê-lo, quando sugere uma visão interdisciplinar dos conhecimentos, não excluindo nenhuma dimensão/área de conhecimento, seja ele artístico, filosófico ou místico, quando essa é necessária na procura de respostas às perguntas efetuadas. Com essa visão diferenciada sobre educação, Brandão (2013, p. 260) contribui, afirmando que “[...] podemos criar formas de conhecimentos e programas de ação em que estejam reunidas sensibilidades, significados e imaginários [...] Uma vez mais tudo é interligado”.

É intrigante constatar que a Agreco é conhecida em vários outros países, possuindo, inclusive, reconhecimento de universidades estrangeiras, no entanto a atividade agroecológica não consegue se inserir nas escolas do próprio município e nas escolas da região da qual faz parte, especialmente no vale de Braço do Norte e na Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL). É importante difundir esse reconhecimento para essas instituições de ensino. A questão é: como articular as ações educativas da Agreco e as escolas dos municípios da região, saindo da informalidade para a formalidade – educação formal? Tão importante quanto o/a professor/escola se interessar pelos conhecimentos produzidos fora do espaço formal de ensino, é a Agreco desenvolver formas de estar presente nas escolas dos municípios de sua abrangência, em função do importante papel que desempenha como espaço educador sustentável. As universidades do entorno também poderão contribuir, favorecendo processos formativos que auxiliem na incorporação e integração desses saberes junto aos professores e redes de ensino.

Os agricultores de Santa Rosa de Lima fazem parte de uma parcela da sociedade que rompe com os paradigmas de desenvolvimento até então estabelecidos, e trilham caminhos alternativos. Sob uma nova perspectiva, buscam, através de valores éticos, a sustentabilidade, propondo e mostrando novas possibilidades ao sistema agrícola brasileiro e à sociedade, valendo-se do sonho e da esperança defendidos por Freire (2001a), para tornar um pouco melhor a existência humana e planetária, como sugere Boff (2012) e com os quais se partilha do pensar e do sentir.

Referências

BARCELOS, V. **Educação Ambiental:** sobre princípios, metodologias e atitudes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOFF, L. **O cuidado necessário:** na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Ecoeducação. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, DF: MMA/DEA, 2014. p. 107-110. (v. 3).

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. Mediação Educadora. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, DF: MMA/DEA, 2013. p. 255-271. (v. 3).

CARVALHO, I. C. M. C. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, V. S. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário.** Rio de Janeiro: WAK, 2002.

CRESPO, S. Consumo Sustentável. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores.** Brasília: MMA/DEA, 2013. p. 65-80. (v. 3).

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001b.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. (Título original: We make the road by walking).

GONÇALVES, C. W. P. **O desafio ambiental: os porquês da desordem mundial: mestres explicam a globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUERRA, A. F. S.; LIMA, M. B. de. Refletindo sobre a inserção da dimensão ambiental na formação docente. In: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. (Org.). **Educação Ambiental e Compromisso Social: pensamentos e ações.** Erechim: EdiFAPES, 2004. p. 41-62.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, Mauro. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação.** Campinas: Papirus, 2006. p. 9-16.

KASSICK, C. N. **A Ex-cola Libertária.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

LEITE, L. C. Encontro com Paulo Freire. **Educação e Sociedade,** Unicamp, Campinas, n. 3, p. 47-75, 1979.

LIMA, M. J. A. **Ecologia humana: realidade e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARIN, A. A.; OLIVEIRA, H. T.; COMAR, V. Reconstituição histórica como instrumento de resgate cultural e de educação ambiental. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 13, p. 101-114, jul./dez. 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas, 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em Educação Ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 85 -114.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Unesp, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Unesp, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PASSOS, L. A.; SATO, M. Educação Ambiental: o currículo nas Sendas da fenomenologia Merleau-Pontyana. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. (Org.). **Sujets choisissent éducation relative a l'environnement: D'une Amérique à l'autre**. Montreal, Canadá: ERE-UQAM, 2002. p. 129-135.

SATO, M. Cluster da educação ambiental: do eu isolado ao nós coletivo. In: SATO, M.; GOMES, G.; SILVA, R. (Org.). **Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Print, 2013. p. 15-29.

_____. Debatendo os desafios da Educação Ambiental. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 1, p. 14-15, 2001.

_____. **Educação para o ambiente amazônico**. 1997. 239 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, UFSCAR, 1997.

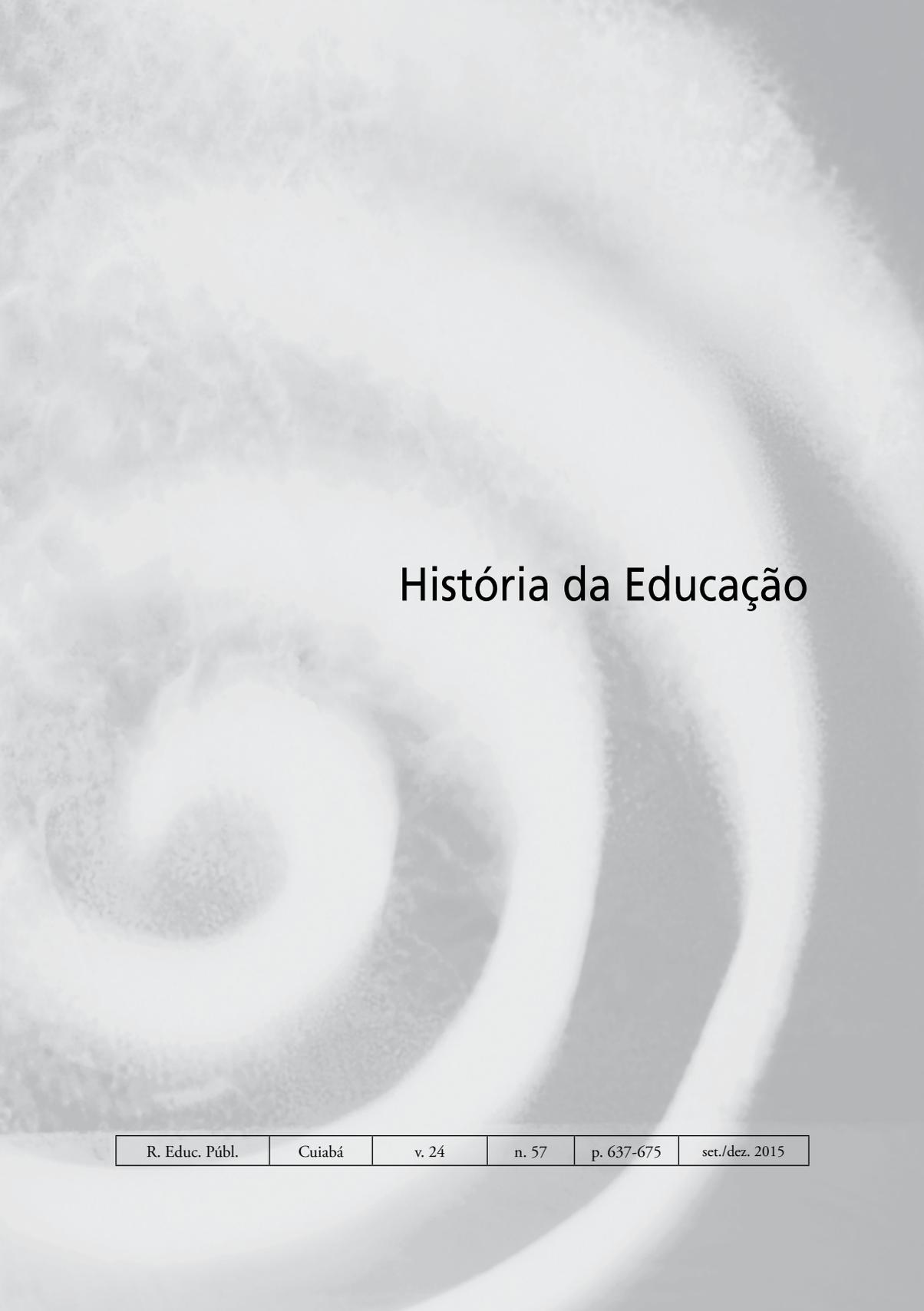
SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SCHEIBE, L. F.; BUSS, M. D. Mineração, meio ambiente e o caráter paradoxal do conceito de des(-)envolvimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOLOGIA, 37., 1992, São Paulo. **Boletim dos Resumos Expandidos**. SBG, São Paulo: 1992, p. 607-608.

TASSARA, E. T. O.; TASSARA, H.; ARDANS, H. O. Empoderamento (versus Empoderar-se). In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília, DF: MMA/DEA, 2013. p. 157-163.(v. 3).

VIEZZER, M. L. Gênero. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília, DF: MMA/DEA, 2013. p. 171-184. (v. 3).

Recebimento em: 01/12/2013.
Aceite em: 31/06/2014.



História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 57

p. 637-675

set./dez. 2015

Aportes de Ernesto Schiefelbein para mejorar la Calidad de la Educación en Chile y Latinoamérica

Ernesto Schiefelbein contributions to improve the quality of education in Chile and Latin America

Jaime Caiceo ESCUDERO¹

Resumen

En este artículo se entregan antecedentes, producto de una investigación histórico-documental, en torno a Ernesto Schiefelbein, Premio Nacional de Educación 2007 en Chile. Aquí se reconstituye su biografía, se describen sus principales acciones educativas, tanto a nivel público como privado, a nivel nacional e internacional y se analiza su pensamiento educativo, derivado de múltiples investigaciones realizadas por el personaje estudiado.

Palabras-Claves: Educador Latinoamericano. Pensamiento Educativo. Investigación Educativa.

Abstract

In this article, product of a historico-documental research, Ernesto Schiefelbein, National Award of Education 2007 in Chile are delivered. Here, it reconstructs his biography, described its main educational actions, both public and private, national and international level and his educational thought, derived from multiple investigations by the studied character.

Keywords: Latin American Educator. Educational Thought. Educational Research.

1 Doctor en Ciencias de la Educación, con Especialización en Administración Financiera de la Pontificia Universidad Católica de Argentina. Es profesor y Licenciado en Filosofía, Magíster en Educación, con Especialización en Administración de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, Gestión Educacional y Filosofía de las Ciencias Sociales. Universidad de Santiago de Chile. Víctor Rae 5.400, Las Condes, Santiago de Chile. 0056-9-94370034. Email: <jcaiceo@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 639-659	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1. Introdução

Desde 1996 el autor de este artículo ha estado desarrollando una línea de investigación acerca de la vida y el pensamiento de los diferentes Premios Nacionales de Educación en Chile. En esta ocasión se desea reconstituir a grandes rasgos los principales aspectos biográficos de Ernesto Schiefelbein Fuenzalida, Premio Nacional de Educación 2007, y especialmente exponer y analizar lo más relevante de su pensamiento: Aportes para mejorar la calidad de la educación en Latinoamérica en general y en Chile en particular.

Este educador nació en 1934 y aún vive y está de lleno en su labor educacional. Su pensamiento se encuentra en sus publicaciones especializadas en educación; cabe destacar que en el año 2007 se registraban en la Web tan sólo en el sitio Google.com 22.900 páginas de referencia en español sobre su trabajo y publicaciones, 22.700 en inglés, 536 páginas en portugués, 209 en alemán y 209 en francés.

Sus principales preocupaciones durante su existencia han sido: impulsar y desarrollar la investigación educativa como eje de la cientificidad del que hacer educativo; preocuparse por la reducción del analfabetismo; tener una actitud crítica en relación a la educación frontal en el aula; tratar de disminuir la repitencia y la deserción escolar; enfatizar el aprendizaje en el aula; sugerir la elaboración de guías de aprendizaje para promover la comprensión lectora; promover la planificación del quehacer educativo, tanto a nivel de aula como de la unidad educativa y del sistema escolar. Justamente en esos puntos hay que encontrar la riqueza de su pensamiento educativo.

Las conclusiones de la investigación sobre este educador apuntan a que ha desarrollado un significativo aporte para la educación de Latinoamérica en general y de Chile en particular que lo hicieron acreedor al Premio Nacional de Ciencias de la Educación en Chile. En este trabajo se persigue reconstituir su vida y esbozar su pensamiento educativo a partir de sus investigaciones, especialmente en aquello que apunta a mejorar la calidad de la educación.

La metodología utilizada es la propia de los estudios históricos, recurriendo a fuentes primarias y secundarias; se han analizado las publicaciones originales del autor, sus investigaciones y se han realizado entrevistas al propio personaje y a quienes han trabajado con él en diferentes momentos de su vida.

2. Algunos rasgos biográficos de Ernesto Schiefelbein y su labor educacional

Don Ernesto Schiefelbein Fuenzalida nació el 19 de agosto de 1934 en Talcahuano. Su padre don Ernesto Schiefelbein fue oficial de marina y su madre fue doña Olga Fuenzalida. Se casó con doña María Clara Grossi y tiene siete hijos². Sus estudios primarios y secundarios fueron realizados en Talcahuano³, Viña del Mar⁴ y Santiago⁵, tanto en escuelas públicas como privadas y realizó estudios humanista-científicos y técnicos (comercio). Don Ernesto recuerda a su profesor de matemática del Liceo Superior de Comercio como un genio, afirmando que:

Todas las escuelas son interesantes, en todas hay muchos profesores excelentes, en todas hay profesores que son verdaderos genios que se anticipan. El profesor de matemática, por ejemplo en el Instituto Superior de Comercio, era un genio que entre otras cosas nos enseñaba a prepararnos para el siguiente tema haciendo 20 ó 30 problemas y él lo que hacía era despejarnos las dudas que teníamos. (SCHIEFELBEIN, 2008b, p. 5).

-
- 2 Eduardo estudió en la Universidad de Chile y es Médico; Rodrigo estudió en la Universidad de Chile y es Ingeniero Matemático; Cristian estudió en la Universidad Católica de Valparaíso y es Arquitecto; María Clara estudió en la Universidad Católica Silva Henríquez y es Educadora de Párvulos; Paulina estudió en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y es Profesora de Alemán; Ignacio estudió en la Universidad Católica de Santiago y es Arquitecto; María Rosario estudió en la Universidad Mayor y es Médico Veterinario (SCHIEFELBEIN, 2008b).
 - 3 Entró a estudiar por casualidad, cuando sus padres fueron a matricular a su hermana, y le pareció tan interesante el centro educativo que cuando la directora le pidió que se quedara, él dijo que sí (sus padres quedaron muy tristes) y entró a estudiar en el Kinder en la Costanera Naval en Talcahuano con la profesora Deconi (SCHIEFELBEIN, 2008b).
 - 4 Los primeros años de preparatoria los realizó en Viña del Mar; posteriormente regresó de nuevo a Talcahuano; allí realizó el cuarto grado en los Sagrados Corazones de Concepción, guardando un grato recuerdo de un sacerdote que les leía sobre la tribu de los hurones en EE.UU. cuando se portaban bien, siendo fascinante oír historias maravillosas (SCHIEFELBEIN, 2008b). El quinto grado lo estudió en los Sagrados Corazones de Viña del Mar. El sexto grado lo realizó bajo la modalidad de exámenes libres porque viajaba mucho con sus padres.
 - 5 Las humanidades las realizó en el Liceo José Miguel Carrera, Liceo Superior de Comercio, Liceo Pedro Aguirre Cerda por la noche, Instituto Nacional en la noche, y en el Integral (SCHIEFELBEIN, 2007b).

Como estudió en las diferentes modalidades de educación y en instituciones distintas, tuvo un aprendizaje bastante interesante, por las posibilidades de combinaciones entre tipos de establecimientos, modalidades y jornadas; ello permitió que don Ernesto Schiefelbein tenga:

Un pensamiento pragmático y consistente, preocupándose constantemente por el sistema educativo, analizándolo e interpretándolo desde el punto de vista netamente macrosistémico. Yo considero que don Ernesto Schiefelbein es una persona que ha reflexionado mucho sobre el problema educativo, creo que él tiene soluciones más consistentes, que deberían de ser de alguna manera consideradas, por los tomadores de decisiones del Ministerio de Educación. (VILLARROEL, 2008, p. 3).

Se recibió de Ingeniero Comercial en la Universidad de Chile (1960)⁶ y de Profesor en el Pedagógico Técnico de la Universidad Técnica del Estado (1960); se doctoró en Educación en la Universidad de Harvard (1969). Para obtener su título en la Universidad de Chile realizó su primera tesis de investigación titulada *Cómo se hacen los Censos de Población*, recibiendo el premio Banco Israelita de Chile al mejor graduado de la Escuela de Economía de la Universidad de Chile y en 1962 recibió la beca ASTEF del Ministerio de Cooperación de Francia para Planificación (SCHIEFELBEIN, 2007b).

Su labor profesional la ha desarrollado a nivel del Ministerio de Educación, en donde llegó a ser Ministro (1994)⁷; en universidades públicas, como la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en donde ha sido académico y Presidente de su Junta Directiva (2007-2009), en organismos internacionales,

6 Realizó al mismo tiempo estudios de Auditoría en la Escuela de Contadores Auditores vespertina de la misma Universidad; durante el día mientras cursaba Ingeniería Comercial fue Ayudante de Trigonometría en segundo año (SCHIEFELBEIN, 2007b).

7 El Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) lo designó en este cargo, donde en su corto período destinó importantes esfuerzos a la evaluación de la realidad de la educación en el país, preocupándose fundamentalmente por la educación básica, con el objeto que el niño aprendiera a leer y a comprender lo que leyerá, y por insistir que los cambios educativos parten por la labor del profesor en la sala de clases; por lo mismo, propuso que la educación debía estar centrada en el alumno, éste debía permanecer más tiempo en la escuela y las clases debían ser activas y no frontales. Creó una comisión especial conocida como “Comisión Brunner”, que gestionó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación. A su vez, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) se desempeñó como Coordinador de la labor de Planeamiento de la Educación, a nivel de la Superintendencia de Educación (IPANEQUE, 2008).

como la UNESCO, en donde fue su Director en la Representación para América Latina y el Caribe (1993-1996)⁸ y Especialista en Educación del Banco Mundial (1984-1988)⁹, como Rector de universidades privadas (Santo Tomás, 1997-2001; Autónoma de Chile (2011-2015)¹⁰, académico invitado a varias universidades en Japón¹¹, Estados Unidos¹², Argentina y Centro América, pero su labor como investigador la ha desarrollado especialmente en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación -CIDE-, uno de los centros más importantes de investigación en Chile¹³ (SCHIEFELBEIN, 2007b).

En 1965 don Ernesto Schiefelbein, trabajando en una revisión de métodos de planeamiento de la educación para los países de América Latina en El Salvador, conoció al doctor Robert McMeekin, ex funcionario del Departamento de Educación de los Estados Unidos, del Banco Mundial y del Consejo Nacional de Planificación en el Ministerio de Educación en El Salvador. Los pocos días que el profesor Schiefelbein estuvo en El Salvador le permitieron compartir muchas conversaciones con McMeekin donde el *método* que estuvieron utilizando consistía en hacer proyecciones en base de cualquier indicador relevante, como por ejemplo, el crecimiento de la población estudiantil y utilizar factores como niños por clase

-
- 8 En esta institución realizó un incansable trabajo convencido de que la educación debe ser para todos y a lo largo de toda la vida, preocupándose constantemente por el aprendizaje de los estudiantes y la formación de planificadores para alcanzar una educación de calidad como base para la construcción de una verdadera democracia, el desarrollo, la equidad y la paz (ALBERTI, 2008).
 - 9 Aquí trabajó como Economista de la Educación en Washington, donde impulsó nuevos caminos en la toma de decisiones educativas y promovió reformas educativas fundamentalmente en América Latina (MCMEEKIN, 2008).
 - 10 En estas universidades insistió en que los estudiantes deberían estudiar antes de entrar a clase, resultando que cuando los académicos trataban de enseñarles en forma tradicional, los alumnos, ya conocedores del tema levantaban la mano y pedían que se les despejara las dudas, generando una nueva metodología de enseñanza, mucho más activa y participativa. Con este objetivo elaboró *El Syllabus*. Esta práctica acostumbró a los alumnos a desarrollar autonomía y mayor capacidad en su trabajo personal (SCHIEFELBEIN, ZÚÑIGA, 2002).
 - 11 Estuvo como profesor visitante en la Universidad de Hiroshima durante 6 meses, enseñando y en siete oportunidades en seminarios y conferencias (ROJAS, 2008).
 - 12 En el 2004 recibió invitación de la Universidad de Harvard para ser Profesor Visitante, por su invaluable aporte dentro del campo de la investigación en beneficio de la Educación Latinoamericana (SCHIEFELBEIN, 2007b).
 - 13 En los años setenta especialmente trabajó en este centro académico -el cual realiza investigación y extensión, desarrolla innovaciones y propone soluciones educativas para Chile y América Latina-, gracias a la invitación de otro maestro de la educación chilena, el jesuita Patricio Cariola (Premio Nacional de Educación 2001), quién fue uno de sus grandes amigos de juventud, con el objeto de trabajar en una las redes educacionales más importantes de Latinoamérica: Reduc (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación) (CAICEO, 2012).

para calcular el número de nuevos profesores requeridos y la matrícula necesaria en escuelas normales para proveer estos profesores y reemplazar a los que iban a jubilarse. A base de tales factores calcularon el número de aulas por construir, la inversión necesaria y el impacto en el presupuesto.

Las publicaciones del Premio Nacional suman sobre las 300 (SCHIEFELBEIN, 2007b), de ellas 185 corresponden a sus trabajos de investigación; tiene 102 trabajos publicados en Inglés, 25 publicaciones incluidas por el CIDE en el sistema REDUC, 33 publicaciones incluidos por otros centros en el sistema REDUC y 54 publicaciones diversas. Entre sus obras más importantes se destacan: *Repensar la Educación* (editado por la Universidad Javeriana en 2005); *Educación en las Américas: Calidad y Equidad en el Proceso de Globalización* (OEA, 1998); *Situación Educativa en Latinoamérica y el Caribe 1980-1989* (UNESCO, 1992); *Education Costs and Financing Policies in Latin America* (The World Bank, 1987); *The Political Economy of Public Support of Higher Education* (The World Bank, 1986); *Eight Years of Their Lives* (IDRC, 1982); *Development of Educational Planning Models* (Lexington Books, 1974).

Entre sus principales artículos publicados, sólo o en colaboración, en el *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe* de OREAL/UNESCO se encuentran: Schifelbein, E. (1988) “Siete Estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema de educación”; Schifelbein, E. (1989) “Repetición: La última barrera para universalizar la Educación Primaria en América Latina”; Schifelbein, E.; Tedesco, J.; Peruzzi, S. (1989) “La Enseñanza Básica y el Analfabetismo en América Latina y el Caribe”; Schifelbein, E. Peruzzi, S. (1991) “Oportunidades de Educación para la Mujer. El caso de América Latina y el Caribe”; Schifelbein, E.; McGinn, N. (1992) “Hacia una integración de la Investigación y Planificación de la Educación”; Schifelbein, E. (1992) “Relación entre Calidad de la Educación y el Modelo de Enseñanza Frontal”; Schifelbein, E.; Wolff, L. (1993) “Repetición y Rendimiento inadecuado en Escuelas Primarias de América”; Schifelbein, E.; Bralavsky, C.; Gatti, B.; Farres, P. (1994) “Las características de la profesión Maestro y la Calidad de la Educación en América Latina”; Schifelbein, E. (1995) “La Reforma Educativa en América Latina y el Caribe: Un Programa de Acción”. El sólo título de los mismos revela sus constantes temas de preocupación en educación para América Latina: alfabetización, educación básica, repitencia, calidad de la educación, investigación.

Las principales investigaciones realizadas por don Ernesto y presentadas bajo la modalidad de la Educación y Políticas Educativas en América Latina y el Caribe y la Educación y Políticas Educativas en Chile son 99, las cuales ordenadas por temas nos arroja el siguiente resultado (IPANEQUE, 2008):

Temas de investigaciones

1 Educación en América Latina y el Caribe: Gestión, Rendimiento, Innovación, Toma de decisiones, Calidad.	42
2 Políticas Educativas en América Latina y el Caribe: Planificación, Costos-Efectividad, Subsidios, Impacto, Capacitación.	27
3 Educación en Chile: Gestión, Rendimiento, Innovación, Toma de decisiones, Calidad.	18
4 Políticas Educativas en Chile: Planificación, Costos-Efectividad, Subsidios, Impacto, Capacitación.	12
Total:	99

Lo anterior nos revela que su formación original en el ámbito contable y financiero está muy presente en su acción pedagógica y en unos de los aspectos que más relevancia y motivación ha tenido en su vida: la investigación.

Actualmente con 80 años de edad don Ernesto Schiefelbein no tiene afiliación política -aunque está ligado a los Partidos de la Concertación por la Democracia-, es un investigador neto tal como lo demuestran sus libros, artículos y publicaciones a nivel nacional e internacional. Es católico y afirma que la fe es una confianza, en que tenemos una misión y tenemos que realizar esa misión.

3. Esbozo del Pensamiento Educativo de Ernesto Schiefelbein

Los trabajos y publicaciones en libros y revistas a nivel nacional e internacional, muestran el pensamiento educativo del autor en estudio. A la educación le da un sentido eminentemente humanista y, por lo mismo, persigue que ésta sea buena y de calidad. Al respecto señala: “Pero esto equivale a decir que aquélla será buena en la medida en que también lo sea para el hombre” (SCHIEFELBEIN, 1974, p. 147)

La cita anterior ubica a nuestro personaje entre quienes afirman que los fines de la educación están al servicio del hombre. Cuando se enseña que la labor del maestro debe ser ayudar al desenvolvimiento integral del niño, y educar es transmitir a los jóvenes el acervo de cultura de sus mayores para que la nueva generación lo utilice y lo perfeccione, don Ernesto hecha de menos: a) El objetivo ético de mejoramiento del hombre mismo, clave y medida de todo progreso intrínseco. b) La finalidad de creación de nuevos valores para superación del propio yo y del mundo que el ser humano habita.

Al revisar su extenso listado de publicaciones, se encuentran como sus principales preocupaciones:

a. Estímulo a la Investigación Científica

Para nuestro galardonado “[...] es fundamental aumentar sustancialmente el estímulo a los investigadores que estén activamente generando y publicando conocimientos originales a un nivel internacional” (SCHIEFELBEIN, 1994^a, p. 38); por ello es prioritario que en Chile se multipliquen los esfuerzos para avanzar y completar un conjunto de estímulos a los investigadores en Ciencia y Tecnología ya que sólo el 20 % de los académicos de las universidades tienen formación de nivel doctoral y si se supone otro 20 % con formación adecuada, queda un 60 % que debe ser formado. Consecuente con lo anterior es clave el aumento de los programas doctorales y el número de becas, fortalecer y aumentar el apoyo a los mismos, profesionalizar la investigación científica y tecnológica, estimular en los jóvenes el interés por la investigación, apoyar la consolidación de grupos de investigación, incrementar el número de investigadores en el país y promover el regreso al país de investigadores chilenos de alto nivel que residen en el extranjero (SCHIEFELBEIN, 2008a).

En Chile existe el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), cuya misión es fortalecer y desarrollar la investigación científica en las distintas áreas del conocimiento, financiando estudios conducentes a la obtención de los grados académicos de Magíster y Doctor de profesionales jóvenes licenciados o con título profesional equivalente en universidades chilenas. Los programas de postgrado se encuentran estrechamente relacionados con la investigación científica; mientras ésta sustenta la docencia de alto nivel y la formación de nuevos investigadores, las exigencias de los programas incentivan la investigación en los diferentes ámbitos del saber.

b. Reducción del Analfabetismo

A pesar que el último censo de 2012 indica que en Chile sólo el 2,23% de la población no sabe leer, gracias a la preocupación que ha tenido siempre por la educación de su población y a las campañas de alfabetización realizadas¹⁴ (CAICEO, 2005 y 2008), en el mundo existen 800 millones de analfabetos, de los cuales 34 millones pertenecen a Latino América y los países que tienen un mayor nivel de analfabetismo son Haití con un 41,7 por ciento de la población, seguido de Guatemala (30,9%) y Brasil (11,4%). El porcentaje chileno está distribuido

14 Según los censos realizados en 1907 había un 49,7% de la población analfabeta para llegar al 4,2% de 2002; el 1960 era de un 16,4% y en 1990, al volver la democracia, era de 8,9%, ubicándose las mayores tasas en los mayores de 40 años. En todo caso, la disminución de la tasa de analfabetismo en Chile ha sido progresiva, conforme ha ido aumentando la cobertura y la retención del sistema escolar (CAICEO, 2005 y 2008).

en forma desigual, según la encuesta CASEN 2006 de MIDEPLAN, pues el porcentaje más alto de analfabetismo lo tienen (provincias y/o comunas) San Pedro 12,9 %, de María Pinto 10,8 %, Alhué 10,5 %, Isla de Maipo 6,7%, Paine 6,4 %, El Monte 6,3 %, Melipilla 5,5 % Lampa 5,2 %, Calera de Tango 5,1 %, y los porcentajes más bajos de analfabetismo lo tienen las comunas de Vitacura 0,3 %, Providencia 0,4 %, Ñuñoa 0,4 %, de Santiago 0,5 % y Las Condes 0,6 %, todas ubicadas en la Región Metropolitana.

Considerando que no existe país que pueda utilizar adecuadamente los logros de la ciencia y tecnología en función de su propio desarrollo, si su población presenta altos índices de analfabetismo, nuestro autor ha estado muy preocupado del tema; más aún si se agregan los analfabetos funcionales; al respecto él mismo señala:

El de aquellas personas que han sido (o se consideran) alfabetizadas, pero que no tienen la capacidad de utilizar en su vida cotidiana (al menos en un nivel mínimo) la lectura, escritura y aritmética con cálculos simples que son los requisitos considerados básicos para que las personas puedan participar como ciudadanos, padres, productores y en procesos de cambio tecnológico (SCHIEFELBEIN et al., 1995^a, p. 25).

Ernesto Schiefelbein siempre ha insistido en que el problema del analfabetismo sigue subsistiendo, pues *el fracaso escolar* de los estudiantes de educación primaria o básica los vuelve analfabetos funcionales prontamente; por lo mismo, recuerda a los tomadores de decisiones de la educación, que al dar por hecho que los estudiantes de primaria aprenden a leer y escribir, tendemos a creer que el analfabetismo es exclusivo de las poblaciones rurales que no tuvieron acceso a las escuelas, donde este mito en parte ha hecho que el problema que se enfrenta pase desapercibido (WOLL, SCHIEFELBEIN, VALENZUELA, 1993).

c. La Enseñanza Frontal

Nuestro autor denomina enseñanza frontal a la forma cómo tradicionalmente se ha desarrollado el sistema de enseñanza-aprendizaje, es decir, una sala con asientos dirigidos hacia el profesor o la pizarra, la distribución del tiempo en horas de clases de 45 minutos y teniendo al profesor como el punto central del proceso y con el poder para monopolizar la mayoría de las expresiones orales. A pesar de las críticas a este método de enseñanza es el más utilizado en todos los tipos de escuelas debido a que es económico y se organiza fácilmente, adaptándose a la función *transmisora* de la escuela.

Al aplicar este método el alumno reacciona ocasionalmente frente a la exposición o preguntas que realiza el profesor, dependiendo su éxito, de la adecuada selección de las informaciones y el aprendizaje de los alumnos, es decir, se sigue el paradigma clásico de la educación que define el aprendizaje como la resultante de un proceso de estímulo respuesta, en el que tiene un papel preponderante el esfuerzo individual, el estímulo de los textos y la acción del docente sobre el alumno, más aún cuando el 50 y el 64 % del tiempo de los docentes se destina a la enseñanza y un 22 a 29 % adicional a controlar la disciplina, siendo la relación docente alumno directa, personal y permanente (SCHIEFELBEIN et al., 1994b).

Por la costumbre que ha creado el método anterior en la población en general, don Ernesto predice que un lector preferiría oír una conferencia en lugar de leer un artículo sobre el tema, aunque el artículo lo lea en 10 minutos y la conferencia dure 40 minutos. En realidad, el lector ni siquiera conoce su velocidad lectora.

El método frontal fue muy adecuado cuando la educación era selectiva y no masiva como hoy, indica el galardonado. Cuando la enseñanza básica es de ocho años y la enseñanza media es de 4 años y sobre el 95% está incorporado a esos niveles de la educación, el grupo humano es muy heterogéneo y, por lo tanto, ese método ya no es funcional, pues más de la mitad de los alumnos quedará atrás y no podrá seguir el ritmo del profesor. Cuando existe un alto grado de heterogeneidad hay que usar otros métodos y dar oportunidades para que cada uno pueda aprender a su velocidad.

Para cambiar la situación anteriormente descrita, don Ernesto señala que a los futuros profesores hay que formarlos con métodos más activos, disminuir las clases expositivas y dedicar la mayor cantidad de tiempo a enseñar con la participación directa de los futuros profesores, generando diversas experiencias de educación activa o dar oportunidades de participar en grupos a través de preguntas sobre las lecturas previas; es un problema de actitud, más que un problema de capacidad. Si se forma a los futuros docentes practicando los modelos que se les recomienda usar cuando enseñen lo harán igual y se obtendrá un nuevo paradigma de enseñanza centrado en el alumno, en que él sea el centro de las actividades de aprendizaje y el profesor sólo un facilitador del mismo. Ello mejorará la calidad de la educación.

Ernesto Schiefelbein es bastante crítico, en todo caso respecto a la realidad chilena actual en las aulas del sistema escolar, pues los profesores se siguen formando de manera muy similar al pasado¹⁵, luego prosiguen mayoritariamente

15 El Proyecto de Formación Inicial Docente -FID-, iniciado a comienzos de la última década del siglo pasado, no se aprovechó en su real dimensión.

con el método frontal en las aulas escolares; el uso del tiempo adicional, propio de la jornada escolar completa -JEC- iniciada en la Reforma de 1996 no se hizo de una manera distinta sino que se dio “más de lo mismo”; la evaluación de los textos que entrega el Ministerio de Educación con el objeto que ellos tuvieran situaciones de aprendizajes distintas al de la memorización no se ha hecho; la lectura por parte de los alumnos antes de la clase (5 a 10 páginas) como proceso normal no se ha implementado; el compromiso de los profesores a filmar una clase al semestre y discutirla con sus alumnos tampoco se ha puesto en práctica (SCHIEFELBEIN, SCHIEFELBEIN, 2008).

En otros países, como Japón, según Schiefelbein, los profesores trabajan en equipo y se apoyan mutuamente; en Chile, en cambio, se trabaja individualmente, no se planifica, y si se hace, se escribe la misma después de realizada la clase y se hace sólo por si se le revisa; muchas veces lo escrito no tiene nada que ver con lo efectivamente realizado en el aula. Esta es una de las causas de por qué no funcionan las reformas, son muy pocos los funcionarios del Ministerio o Municipalidad que realmente visitan una escuela. De los que visitan la escuela, son también muy pocos los que tienen tiempo para ir a un aula.

d. Repitencia y Deserción Escolar

A pesar de los avances que el sistema escolar ha tenido en los últimos 30 años en cuanto cobertura, llegando a niveles cercanos al 98% en educación básica y sobre el 80% en educación media, persisten los flagelos de la repitencia y la deserción. Aprendizaje y repitencia son dos procesos diferentes, pero muy relacionados entre sí. Al respecto, don Ernesto afirma que:

Si la repetición disminuye, no implica necesariamente un mejoramiento de la calidad de la educación, ya que puede ser el resultado de reducir los estándares de promoción, cuyo caso límite corresponde a la promoción automática (SCHIEFELBEIN et al., 1993b, p. 36).

Desde los años sesenta en forma intermitente se ha establecido la promoción automática, lo cual no resuelve el problema real del aprendizaje, aunque aparentemente bajen los porcentajes de repitencia. En la década del 60 se detectaron altas tasas de repitencia y su difusión permitió que los profesores tomaran conciencia del problema, puesto que un alto índice de repetición es un claro indicador de bajos niveles de calidad de la enseñanza o, al menos, de aprendizajes insuficientes; a veces, es el resultado de entregar educación para

el promedio de los alumnos sin tomar en cuenta a los de la media hacia abajo, quienes necesitan una preocupación especial. Sin embargo,

Los profesores y en cierta medida los padres y apoderados cambiaron de actitud, al sentir una mayor responsabilidad personal por el fracaso de sus alumnos y reconocer que la repetición no siempre permitía superar los problemas de aprendizaje (SCHIEFELBEIN et al., 1993b, p. 18).

Para enfrentar los problemas de los alumnos con mayores dificultades, Schiefelbein propone: a) Reemplazar el tradicional método frontal, por lo menos en parte del tiempo en aula, por métodos más participativos y personalizados; el trabajo de talleres en grupos, que usen guías de aprendizaje interactivo adecuadas, permite no sólo que el profesor atienda a las inquietudes de cada alumno, sino que permite también que sus pares le ayuden a entender aquello que le resulte más difícil. b) Darle a los alumnos el tiempo necesario para aprender; si ello implica más tiempo del normal, se deberían ofrecer apoyo en las vacaciones de verano con monitores o textos (guías de autoaprendizaje) que les permitan reforzar materias por su cuenta.

La jornada escolar completa implementada en la última década del siglo pasado ha generado nuevos espacios e instancias de aprendizaje, como por ejemplo el trabajo de proyectos, que permite a los alumnos construir el aprendizaje de manera más autónoma y tener una evaluación formativa continua de modo que ellos mismos reconozcan, aprendan y corrijan sus errores y apliquen las soluciones correctas a las nuevas situaciones que se le presenten.

Schiefelbein reconoce, en todo caso, que las políticas aplicadas en Chile en los últimos 25 años ha significado disminuir la deserción desde el 7,8% al 2,8% en educación básica y desde el 12,4% al 5,9% en educación media (estadísticas de 2002). Para él los estímulos efectivos para que los alumnos permanezcan en la escuela son: almuerzo; útiles escolares gratuitos y una legislación que proteja a los menores contra la explotación laboral. A su vez, el nivel de aprobación al finalizar cada año escolar fue subiendo desde el 90% al 95,9% y del 81% al 90,1% en educación media en el mismo período; ello ha significado disminuir efectivamente la repitencia.

Don Ernesto señala que la deserción se debe a la interacción de cinco factores: bajos niveles de aprendizaje, repetición, falta de flexibilidad curricular, problemas económicos de los alumnos y, frecuentemente, deserción temporal. Por lo mismo, hay que tomar medidas para resolver tales factores con el fin de seguir disminuyendo la deserción escolar.

e. El Aprendizaje en el Aula

El aprendizaje que los alumnos logran en el aula es el principal soporte de la sociedad del conocimiento en la cual estamos insertos. Para alcanzar aprendizajes *duraderos* se necesitan *educandos activos* que le den sentido a la información que reciben, como, al mismo tiempo, educadores capaces de motivar a los alumnos; para esto último Ernesto Schiefelbein, sostiene que para mejorar la educación en el aula primero habría que mejorar la formación inicial; en efecto, la principal carencia del sistema educacional chileno es *la comprensión lectora* por la baja formación de los profesores que hacen prevalecer la educación frontal, donde: “El docente le habla a la sala, independientemente de quién le entienda y quién no, y la mala calidad de los textos para enseñar” (SCHIEFELBEIN, 2007a, p. 41).

En síntesis, el aprendizaje en el aula mejorará en la medida que los profesores cambien sus estrategias metodológicas y utilicen buenos textos para que los alumnos aprendan a leer bien. El docente posee algunos elementos que el Ministerio de Educación ha ido creando para mejorar los aprendizajes, entre los cuales cabe mencionar; a) El SIMCE como instrumento que permite evaluar estandarizadamente ciertos aspectos del aprendizaje de los niños, como por ejemplo, que el 40% de los niños no entiende lo que lee, lo que implica que algo no funciona en el sistema. b) La PSU como una política educativa importante en los años recientes y en estos momentos el sistema se basa en instrumentos que evalúan contenidos de aprendizaje. Según Schiefelbein los alumnos que terminan la enseñanza media son los que aprendieron a leer en cuarto grado, lo que equivale al 50 % de los alumnos que concluyen en buenas condiciones la secundaria. Esto genera una sociedad cada vez más desigual, porque hay una mitad que es totalmente incapaz de salir del fondo de la escala social. c) Para superar las diferencias entre los aprendizajes de los alumnos de distintos tipos de establecimientos, es necesario fijar los estándares, como lo acaba de señalar la nueva LGE (Ley General de Educación) promulgada el 12 de septiembre de 2008.

f. Guías de Aprendizaje

Una de las principales preocupaciones de Ernesto Schiefelbein ha sido el bajo nivel de comprensión lectora de los alumnos en la educación básica. Por lo mismo, nuestro autor se ha interesado en las guías de aprendizaje que la UNESCO y UNCEF han incentivado con el objeto de preparar y experimentar materiales de autoaprendizaje para los estudiantes (SCHIEFELBEIN et al., 1995b). Tales materiales muestran numerosas experiencias, donde la labor del profesor puede cambiar, desde la clase frontal -otro tema recurrente en la preocupación de nuestro autor- dirigida al alumno promedio, a la actividad en la sala de clase en

que cada alumno reconstruye el conocimiento, lo profundiza en discusiones de grupo, lo relaciona con su medio y, en definitiva, es capaz de usarlo creativamente en situaciones concretas. Considerando esta situación, don Ernesto ha señalado:

La sociedad empieza a exigir, que las escuelas formen personas más creativas, capaces de comunicarse por escrito, de identificar opciones, manejar creciente información y de readaptarse cada vez que cambien las tecnologías, para participar en trabajos más complejos. (SCHIEFELBEIN et al., 1993b, p. 2).

Las investigaciones realizadas en torno a la experimentación de las guías de aprendizaje constituyen un elemento que facilita la labor del profesor; éste recobra su rol de conductor de la clase y del proceso de aprendizaje que en la clase frontal ha perdido; por cierto que las guías producirán efecto en la medida que se realicen adecuadamente. Las guías son especialmente útiles en relación a aprendizajes fundamentales previstos para la enseñanza básica. Por lo mismo, nuestro autor en conjunto con otros (SCHIEFELBEIN et al., 1993b) propone 14 guías para la educación básica:

1. Aprendamos a leer comprensivamente un relato.
2. Los distintos significados de las palabras.
3. Las palabras también pueden pertenecer a una familia.
4. Aprendamos a completar un cuento.
5. Veamos en qué consiste el cuidado de la vida.
6. Lo que significa amar la bandera nacional.
7. Lo que significa la palabra *participación* en la escuela.
8. Aprendamos qué es la solidaridad.
9. Factores en relación al suelo y las texturas. Hipótesis experimental.
10. Estructura de la materia.
11. Aprendamos a participar en una mesa redonda.
12. Hagamos representaciones con los títeres.
13. Matemática. Módulo 1.
14. 14 Matemática. Módulo 2.

Estos materiales de aprendizaje deben tener las siguientes características:

- El material constituido por tareas debe estar dirigido al alumno en forma individual o en condición de integrante de un grupo de trabajo.
- Las actividades que se proponen deben invitar a asumir responsabilidades individuales y a integrarse en el trabajo con otros alumnos.
- Las tareas propuestas deben intentar que el alumno describa, investigue, reflexione, realice valoraciones, compare, actúe, realice análisis y síntesis.
- Las tareas deben entregar oportunidades para que el alumno ponga en desarrollo diversas habilidades, tales como leer, escribir, dibujar, colorear, inventar, dramatizar, hablar y escuchar en grupo o conducir actividades.
- La tarea por resolver debe ser presentada generalmente con una pregunta o con una declaración que da título al material; esa pregunta o declaración representa lo que podría denominarse el objetivo.
- Las tareas deben implicar siempre, una puesta a prueba de saberes, de acciones y de valores. No hay materiales puramente cognitivos o puramente activos o valorativos.
- Los saberes que se trabajan deben ser siempre fundamentales, de modo que su aprehensión pasa a ser la tarea indispensable de quien quiere aprender ese saber.
- Cada grupo de trabajo debe ser heterogéneo, es decir, que no se constituyan grupos seleccionados por rendimiento académico, por situación económica o por otra variable de discriminación.
- El material debe guiar al alumno hacia el aprendizaje deseable a través de una serie de preguntas (en otros casos podría ser a través de conclusiones y razonamientos).
- El lenguaje usado en el material debe ser sencillo, comprensible para el alumno. Pero es el lenguaje estándar, formal, el que el alumno necesita aprender a manejar y valorar.
- La diagramación debe ser sencilla, puesto que el alumno usa su propio cuaderno para responder, Una adecuada diagramación es una condición del material que hay que mantener a cualquier precio si se quiere que él sirva para el éxito del alumno.

El objetivo de las guías de aprendizaje se circunscribe en el ámbito de que:

Los alumnos necesitan aprender a convivir y a trabajar con compañeros con distintas historias personales y a descubrir en esas diferencias, valiosas oportunidades de interacción y de enriquecimiento humano. (SCHIEFELBEIN et al., 1993b, p. 7).

Al emplear las guías de aprendizaje el docente debe tener presente lo siguiente (SCHIEFELBEIN et al, 1993b):

- Cuidar que todos los alumnos tengan, en sus manos, el material; al mismo tiempo que cada alumno se vaya acostumbrando al trabajo individual y al trabajo grupal.
- No intervenir más allá de lo estrictamente indispensable y posibilitar, antes que nada, la acción del propio material y la acción de los demás alumnos.
- Las guías permiten que los alumnos, en algún aspecto, puedan enseñar y ser enseñados.
- Esta actividad estimula el desarrollo personal, la capacidad de liderazgo y el trabajo en común.
- Solicitar al alumno que realice ejercicios de auto-evaluación, integrar actividades que implican hacer, valorar y comprender.
- Debe asumir el rol de supervisor.

g. Planificación Educacional

Una de las primeras preocupaciones de Ernesto Schiefelbein fue la Planificación Educacional. Para poder mejorar la educación hay que planificar adecuadamente a corto, mediano y largo plazos, de acuerdo a las necesidades de cada institución. Él lo hace especialmente a nivel de país y de sub-continente (SCHIEFELBEIN; MCGINN, 1997). Dentro de algunos temas que dan a conocer su pensamiento educativo sobre planificación educacional se tienen:

- *La Socialización de la Educación:* Al respecto señala que la familia es la responsable de desarrollar al niño (en la medida de sus posibilidades), y la escuela, además de ofrecer instrucción, es formadora, proponiéndose entregar a sus alumnos elementos que le ayuden en su función social.

- *Planeamiento Integral de la Educación:* Ello implica considerar todos los aspectos de la esfera educacional; todos los niveles de enseñanza, tanto públicos como privados; la educación regular y la de adultos; y los aspectos cuantitativos y cualitativos de la enseñanza. Por lo mismo, la planeación integral está relacionada con: a) Las áreas de programas, métodos, material de enseñanza, supervisión, organización y administración, tanto a nivel de la escuela como del sistema educativo. b) Hay que plantear problemas concernientes a la orientación educacional y vocacional, la extensión de la educación y, en general, la estructura del sistema. c) A su vez, deben proveerse algunos elementos relacionados con la realidad social, cultural y económica a los escolares que provienen de hogares vulnerables. d) Finalmente, se debe entregar formación, perfeccionamiento y capacitación al personal involucrado en la acción educativa.

Como consecuencia, no es posible considerar a la educación como algo aislado dentro de la comunidad, sino que se contempla: “La necesidad de vincular los programas de la educación a los de desarrollo económico y social, a fin de tender a una plena realización individual y colectiva” (SCHIEFELBEIN, 1974, p. 150).

- *En la Esfera Económico-Social:* Cuando se habla de *recursos* se refiere a la demanda de personal con capacidades diferenciadas de acuerdo con las necesidades de los distintos sectores económicos de un país. Para evaluar una unidad educacional *productora* de esta oferta de personal, se relacionan los resultados con los diversos recursos invertidos y se busca maximizar la eficiencia de esa relación.

Si el Planeamiento Económico Social no incorpora las previsiones de desarrollo de la educación y no asegura su financiamiento, en estrecho acuerdo con los responsables de este campo, no cumplirán eficientemente su trabajo. La decisión final, en cada caso, es una decisión política que se toma considerando las soluciones alternativas presentadas por los planificadores económicos de la educación, los cuales tienen el deber de mostrar las soluciones más convenientes y de mayor rendimiento económico y social, así como las incompatibilidades y repercusiones de posibles decisiones en relación con el conjunto de los objetivos del plan de desarrollo.

- *En cuanto al Ministerio de Educación:* Este, debe coordinar y trabajar con los sectores directamente vinculados a la educación y con todos los que, en una u otra forma, tengan interés en el planeamiento educativo integral. Este principio, a su vez, es válido para todos los organismos que participan con algún grado de autoridad y el cumplimiento de esta función debe: a) Velar por la aplicación de leyes, decretos y reglamentos. b) Fiscalizar

el cumplimiento e imponer sanciones. c) Fomentar la permanente adecuación de su acción en persecución del fin común. d) Estimular la adecuada información, ya sea estadística o en relación con disposiciones y planes existentes.

- *En el Desarrollo de la Educación:* En un contexto global aparecen otros criterios, además de la educación formal, siendo necesario considerar todas las capacidades adquiridas, útiles a la sociedad; la calificación técnica de la mano de obra; la movilidad social, la adopción a nuevas condiciones. De esta forma, lo que se persigue es destacar el hecho de que las diversas formas de educación influyen en las capacidades de un pueblo, en su trabajo o, en general, en la forma de organizar sus actividades; por ello, nuestro personaje afirma que:

Resulta inevitable, por lo tanto, que el desarrollo de la educación esté influido por muy diversos intereses. Un sistema educativo no puede funcionar en un vacío social, ni tampoco desarrollarse si no forma parte de un amplio plan social. (SCHIEFELBEIN, 1974, p. 160).

4. Conclusiones

Al llegar al término de este artículo, se puede concluir que se han cumplido los objetivos planteados al inicio de la misma. Se han descrito los principales rasgos biográficos del Premio Nacional en estudio y se han descrito los principales aspectos de su pensamiento educacional. Es un hombre de teorías sólidas en los ámbitos educativo-social y económico, pero sus investigaciones apuntan especialmente al quehacer educativo, es decir, a lo que sucede en el aula; a transformar las técnicas de aprendizaje de los alumnos; a que ellos busquen por sí mismos y con la orientación del profesor aquello que les ayudarán a formarse mejores como seres humanos; a que aprendan a leer bien y a comprender lo que leen; a planificar adecuadamente, según los requerimientos de la sociedad, el desarrollo futuro de la educación, tanto a nivel nacional como regional. Entrega pistas, a su vez, para mejorar la educación durante este siglo en América Latina (SCHIEFELBEIN, 1993a; SCHIEFELBEIN, TEDESCO, 1995c).

Fuentes de Consulta

ALBERTI, G. **Entrevista personal**. Encargada del Centro de Documentación de la Oficina de la UNESCO en Santiago de Chile, 2008.

CAICEO, J. “Procesos de Inclusión y Exclusión en el Sistema Educativo Chileno durante los Siglos XIX y XX” en **Perspectivas Educativas**, n. 5. Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, p. 75-82, 2005.

_____. “El Programa Chile Califica y la Superación del Analfabetismo Funcional” en **Perspectivas Educativas**, n. 7. Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, p. 109-118, 2008.

_____. “P. Patricio Cariola; Premio Nacional en Educación y su Paso por la Fide”. **Revista de Pedagogía**, n. 472, mayo-junio. Santiago de Chile, FIDE, p. 32-40, 2012.

IPANEQUE, V. **Vida, Obra y Pensamiento Educativo de Ernesto Schiefelbein Fuenzalida**. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2008.

MCMEEKIN, R. **Entrevista personal**. Ex funcionario del Departamento de Educación de los Estados Unidos y del Banco Mundial, 2008.

ROJAS, A. **Entrevista personal**. Funcionario de la Oficina de la UNESCO en Santiago de Chile, 2008.

SCHIEFELBEIN, E. **Teoría, Técnicas, Procesos y Casos en el Planeamiento de la Educación**. Buenos Aires: Ed. El Ateneo, 1974.

_____. **En busca de la Escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?** UNICEF, 1993a.

_____.; CASTILLO, G.; GOLBERT, V. **Guías de aprendizaje para una escuela deseable**. Santiago de Chile: UNESCO/UNICEF, 1993b.

_____. **El esfuerzo necesario para estimular la Investigación Nacional en Ciencia y Tecnología**. Concepción: Ed. Universidad de Concepción, 1994a.

_____.; FLECHSIG, Karl-Heinz (Ed.). **Portal Educativo de las Américas**, 1994b. En <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/indice.aspx>. Consultado el: 7 enero 2015.

_____. CORVALAN, A.; PERUZZI, S.; HEIKKINEN, S.; HAUSMANN, I. **Calidad de la Educación, Desarrollo, Equidad y Pobreza**. Santiago de Chile: Proyecto Principal de UNESCO, Boletín 38, 1995a.

_____. HAUSMANN, I. **Educación Básica y Analfabetismo en los Países Latinoamericanos del Convenio Andrés Bello**. Santa Fe de Bogotá: UNESCO/OREAL, 1995b.

_____. TEDESCO, J. **Una Nueva Oportunidad: el rol de la educación en el desarrollo de América Latina**. Buenos Aires: Ediciones Santillana, S.A, 1995c.

_____. MCGINN, N. **Nueve Casos para preparar planificadores de la Educación**. Santiago de Chile: UNESCO, 1997.

_____. SCHIEFELBEIN, P. **Determinantes de la Calidad: ¿Qué falta mejorar?** Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2000.

_____. ZUÑIGA, R. **El Syllabus: viviendo un Aprendizaje Autónomo**. Santiago de Chile: Universidad Santo Tomás, 2002.

_____. “Comprensión de Lectura, principal carencia de la Educación” en **Diario Electrónico** de la Universidad de Chile, 2007a.

_____. **Curriculum Vitae**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2007b.

_____. **Desafíos para los investigadores en Educación en América Latina**. Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2008a.

_____. **Entrevistas personales**. Doctor en Educación y Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2007, 2008b.

VILLARROEL, R. **Entrevista personal**. Profesor Investigador del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del MINEDUC, 2008.

WOLL, L.; SCHIEFELBEIN, E.; VALENZUELA, J. **Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe hacia el siglo XXI**. Washington: Banco Mundial, 1993.

Recebimento em: 07/02/2015.

Aceite em: 07/07/2015.

Uma vida dedicada à escola pública: trajetória sócio-profissional de Lorenzo Luzuriaga (1914-1959)

A life dedicated to the public school: socio professional
trajectory of Lorenzo Luzuriaga (1914-1959)

Norberto DALLABRIDA¹

Resumo

Este artigo procura compreender a trajetória sócio-profissional de Lorenzo Luzuriaga, pedagogo espanhol que se destacou como escritor, tradutor, editor e professor universitário, e teve obras publicadas no Brasil. O seu trajeto sócio-profissional é elaborado à luz dos conceitos de capital cultural, de capital social e de campo, formulados por Bourdieu. Depois de fazer considerações sobre o seu percurso educacional, Luzuriaga é analisado nos dois momentos do seu *metier* de pedagogo: os anos vividos em Madrid (1914-1936) e o período em que viveu como exilado na Argentina, destacando a sua defesa da escola pública.

Palavras-chave: Trajetória Sócio-profissional. Luzuriaga. Escola Pública.

Abstract

This article seeks to comprehend the socio professional trajectory of Lorenzo Luzuriaga, spanish pedagogue who became notorious as a writer, translator, editor, and university professor, and had works published in Brazil. His socio professional trajectory is elaborated in the light of the concepts of cultural capital, social and field capital, formulated by Bourdieu. After making considerations over his educational path, Luzuriaga is analyzed on two moments of his pedagogue *metier*: the years lived in Madrid (1914-1936) and the time he had lived as exiled in Argentina, emphasizing his defense of public school.

Keywords: Socio professional. Trajectory. Luzuriaga. Public School.

1 Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina. Realizou estágio pós-doutoral na Université René Descartes - Paris V (2007-8) e na Universidad de Alcalá de Henares (2013). Endereço: Rua Henrique Bruggemann, 40, Apto. 304. Florianópolis/SC. CEP: 88015-650. Tel.: (48) 3225-6289. Email: <norbertodallabrida@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 661-675	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Em 1984, no *Colegio Universitario de Ciudad Real* e no *Centro Asociado Provincial de la UNED de Valdepeñas*, foram realizadas as *Primeiras Jornadas Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo* que, por meio de uma série de conferências e comunicações, procuraram reler as contribuições pedagógicas de Lorenzo Luzuriaga. Naquele momento histórico, a Espanha consolidara a redemocratização e vivia os primeiros anos do longo governo socialista de Felipe Gonzalez, que passava a revalorizar a Segunda República (1931-1936) – experiência política destruída e relegada ao esquecimento pelo franquismo. Na divisão dicotômica da Espanha, nas primeiras décadas do século XX, Luzuriaga fazia parte do grupo que desejava modernizar a Espanha por meio de sua europeização e apoiou e participou da construção do regime republicano. Por isso, no ano em que se comemorava os vinte e cinco anos de seu falecimento – ocorrido em Buenos Aires (Argentina), em 1959–, a Câmara dos Deputados da Província de *Ciudad Real* promoveu um colóquio em sua homenagem. As memórias e histórias multifacetadas de Luzuriaga, construídas por acadêmicos e por sua filha Isabel, focalizaram diferentes momentos e facetas da sua vida. Essa jornada-homenagem, cujos trabalhos foram publicados em forma de livro (PRIMERAS Jornadas de Educación..., 1986), incita a conhecer em profundidade o trajeto sócio-profissional de Luzuriaga.

Nesse ano, além de apresentar um trabalho nas jornadas educativas (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1986), o historiador Herminio Barreiro Rodríguez, publicou o livro *Lorenzo Luzuriaga y la escuela pública en España (1889-1936)* (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1984). Em 1889, ano do centenário de nascimento do pedagogo espanhol, esse mesmo autor lançou a obra *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)* (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989), cujo conteúdo, com exceção do título, é o mesmo da sua tese de doutorado intitulada *Aportaciones de Lorenzo Luzuriaga a la renovación educativa en España (1889-1936)*, defendida na Universidade de Santiago de Compostela, em 1982. Esse livro faz uma leitura marxista da formação intelectual e da trajetória social de Lorenzo Luzuriaga, entre o seu nascimento e o seu exílio, em 1936 – quando eclodiu a Guerra Civil Espanhola –, destacando a sua defesa da escola pública, unificada, laica e ativa, à luz de experiências do movimento da Escola Nova e dos sistemas escolares europeus. O livro *A escola única*, de Lorenzo Luzuriaga, publicado em 1931 – na efervescência da instituição da Segunda República – teve, recentemente, nova edição na *Serie Clasicos* da coleção *Memoria y Crítica de la Educación*, cuja edição e apresentação foram feitas por Herminio Barreiro Rodríguez (LUZURIAGA, 2004). Do outro lado do Atlântico, Muñoz (2012) publicou estudo inédito sobre o percurso de Luzuriaga no exílio, destacando a sua atuação profissional como escritor,

tradutor e editor na Argentina. Assim, desde a redemocratização espanhola, Luzuriaga vem sendo revalorizado e apropriado no campo educacional espanhol e hispano-americano, particularmente por meio de publicações.

Nesta direção, procura-se reler a trajetória sócio-profissional de Lorenzo Luzuriaga entre 1914, ano em que ele retorna do estágio na Alemanha e se integra à vida institucional espanhola, e o seu falecimento. Depois de fazer algumas considerações sobre a sua educação familiar e escolar, coloca-se o foco sobre o percurso social e profissional do pedagogo espanhol como inspetor escolar do ensino primário, escritor, tradutor, editor, jornalista e professor universitário, dividido em dois momentos da sua vida, quais sejam: os anos vividos em Madrid até o início da Guerra Civil Espanhola e o período em que ele viveu na Argentina na condição de exilado político. Acredita-se que a releitura da trajetória de Luzuriaga é importante, devido à sua reflexão pedagógica e sua militância político-educativa na Espanha, entre as décadas de 10 e 30 do século XX. De outra parte, o olhar sobre Luzuriaga é instigante a partir de uma perspectiva internacional, porque se integrou efetivamente na Liga Internacional da Educação Nova, participando de seus congressos e presidindo a seção espanhola dessa associação, bem como, por fazer circular os principais representantes desse movimento na *Revista de Pedagogía* – periódico fundado e dirigido por ele. Ademais, nesse movimento de circulação global, os livros de Luzuriaga foram traduzidos no Brasil desde meados da década de 1930, mas, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, quando ele residia na Argentina.

Para compreender a trajetória sócio-profissional de um agente social, usa-se os conceitos de capital cultural e capital social, que Pierre Bourdieu criou para compreender os desempenhos desiguais no sistema escolar de alunos de diferentes frações de classe social. Para Bourdieu, (1998b, p. 74-75), no estado incorporado, “o capital cultural é um ter que se tornou um ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”, sendo que a aquisição dessa disposição ocorre, paulatinamente, na atmosfera familiar. No estado institucionalizado, é o conjunto de títulos e certificados escolares obtidos por um indivíduo durante o seu percurso em instituições escolares. O sociólogo francês constata que, visando maximizar o rendimento dos capitais econômico e cultural, os indivíduos ou grupos sociais podem mobilizar *relações socialmente úteis*, que ele chama de capital social. Essa rede durável de relações exige um *trabalho de instauração e de manutenção*, que requer tempo, esforços e recursos financeiros, mas proporciona lucros materiais e simbólicos (BOURDIEU, 1998a). Ademais, a análise bourdieusiana leva em conta o conceito de campo, “microcosmos sociais” que têm autonomia relativa, constituídos por leis, jogos e capitais específicos (CHAUVIRÉ; FONTAINE, 2003). Os campos se constituem por meio da disputa

pelo controle e legitimação dos bens produzidos entre os que têm “[...] posições dominantes [...]” e aqueles que ocupam “[...] posições inferiores [...]”.

Desta forma, a trajetória sócio-profissional de Lorenzo Luzuriaga considera as suas posições nos diferentes campos que ele integrou, particularmente o campo educacional, em nível nacional e internacional. Para tanto, os capitais culturais e social, por ele acumulados durante a sua educação doméstica e escolar, são de importância decisiva para compreender o seu trajeto como pedagogo renovador.

O rebelde desclasado

Narciso Eladio Lorenzo Luzuriaga y Medina nasceu em 1889, em Valdepeñas (Ciudad Real) e realizou o ensino primário no seu município de nascimento e em Aravaca (Madrid). A docência estava muito presente na sua família, porque seu pai era professor e diretor de grupo escolar e dois de seus irmãos mais velhos eram professores de ensino primário. Com o auxílio financeiro de um desses irmãos, realizou estudos na Escola Normal Central de Madrid. A partir de 1908, quando concluiu o curso normal e se preparava para ingresso no ensino superior, passou a frequentar o *Museo Pedagógico Nacional*², quando conheceu Manuel Bartolomeu Cossío – diretor e animador dessa instituição educacional – que lhe apresentou Francisco Giner de los Ríos, fundador e diretor da *Institución Libre de Enseñanza* (ILE). Nas suas notas biográficas, ele registrou que “[...] este fue elencuestro decisivo de mi vida [...]”, indicando um momento chave de sua ruptura biográfica (LUZURIAGA apud BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989, p.106). A ILE, criada em 1875, se configurou com uma instituição que congregava a fração intelectual da elite burguesa e liberal espanhola e agregava instituições escolares desde a educação infantil até os cursos superiores, sendo pautada por práticas educativas modernas (RUIZ BERRIO, 1986). Entre 1908 e 1911, pelas mãos de Giner de los Ríos, Luzuriaga foi, ao mesmo tempo, aluno e professor da ILE, quando teve a oportunidade de conviver com as principais lideranças dessa instituição, com destaque para Giner e Cossío, que se tornaram balizas na sua formação intelectual.

Em 1909, ingressou na *Escuela Superior del Magisterio* e obteve uma bolsa de estudos, concedida pela *Junta de Ampliación de Estudios*, para estudar na Suíza e na Alemanha. O objetivo dessa escola de formação docente em nível superior era

2 Segundo o seu fundador, Manuel Barlolomeu Cossío, o Museu Pedagógico Nacional, criado em 1882, não era ‘depósito de coisas’, mas a sua missão era disseminar princípios pedagógicos modernos para a formação do magistério espanhol (CASADO; SÁNCHEZ-GEY, 2007).

preparar inspetores do ensino primário e professores das escolas normais, sendo dividida em seções feminina e masculina. Nesse espaço educacional conheceu María Luiza Navarro, de família aristocrática e republicana de Cádiz, com a qual se casaria alguns anos depois. Na *Escuela Superior de Magisterio* o seu encontro decisivo foi com José Ortega y Gasset, que havia estudado filosofia na Alemanha e iniciara a sua trajetória docente e a sua militância política para *europizar a Espanha*. Iniciou-se, a partir de então, uma relação de amizade e cumplicidade entre esses dois intelectuais espanhóis que não foi rompida nem pelos exílios diferentes impostos pela Guerra Civil Espanhola, sendo que, apesar de discordâncias políticas pontuais, Luzuriaga considerava Ortega y Gasset seu eterno mestre. Sobre a formação intelectual de Luzuriaga, Barreiro Rodríguez (1989, p.106-107) conclui:

Los años 1908 y 1909 suponen, por tanto, para Luzuriaga, el primer contacto con la ILE y con la Escuela Superior del Magisterio, es decir, con aquellas personas que van a determinar la trayectoria intelectual de toda su vida. Si en la ILE estaban Giner y Cossío, en la Escuela Superior del Magisterio se encontrará con Ortega [y Gasset], que acababa de llegar de Marburgo. [...] Se acercan para Luzuriaga años de formación que serán decisivos en su vida. A estos encuentros habrá que añadir otros que, en conjunción, irán trazando el perfil intelectual, la ideología política, la formación científica y el talento humano del joven Luzuriaga.

Em 1912, juntamente com futuras educadoras de relevo, como María de Maeztu, María Luiza Navarro e Gloria Giner, formou-se na *Escuela Estudios Superiores del Magisterio* e foi nomeado inspetor do ensino primário. No ano seguinte, passou a ministrar aulas no curso de aperfeiçoamento para professores organizado pela *Dirección General de Primera Enseñanza* e no Curso de Férias para Estrangeiros, organizado pela *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, integrando-se cada vez mais ao campo educacional. Neste mesmo ano, quando já tinha traduzido do alemão a obra *Kant, Pestalozzi y Goethe: Sobre educación* e havia publicado o seu primeiro livro, sob o título *Direcciones actuales de la Pedagogía en Alemania*, ganhou uma bolsa de estudos da *Junta para la Ampliación de Estudios*³ com o objetivo de realizar estudos nas universidades de Berlim e de

3 Segundo Merida-Nicolich (1983, p.41), a *Junta para la Ampliación de Estudios* foi um “[...]organismo creado por R.D. de 11 de enero de 1907, modificado por el 22 de enero de 1910. Su nombre completo es Junta para la ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, tuvo como fin promover la comunicación intelectual con el extranjero, fomentar en el país la investigación y favorecer el desarrollo de las instituciones educativas”.

Jena, visando a compreensão do funcionamento da inspeção e administração do ensino primário. Durante o seu estágio na Alemanha, no ano escolar 1913-1914, começou a publicar textos em periódicos espanhóis, como *Inspección Nacional de Inspectores*, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* e *Boletín de la Asociación Nacional de Inspectores*, cujo tema dominante era a escola unificada, tendo como autores de referência Tews, Kerschensteiner e Natorp (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989). Devido à eclosão da Primeira Guerra Mundial, em meados de 1914, Luzuriaga retornou a Madrid, quando iniciará, efetivamente, a sua vida profissional frenética e multifacetada. O estágio nas universidades alemãs representou a coroação da formação intelectual do jovem Luzuriaga.

O percurso educacional feito por Luzuriaga, originário de família de classe média do interior, indica que ele foi incluído na elite intelectual da Espanha por meio do sistema escolar, tendo, como mediadores sociais, o irmão mais velho – professor primário – e as bolsas de estudos que ele recebeu para estudar na Espanha e no exterior. Ele superou a sua condição de classe social e avançou, de forma significativa, em relação à formação docente de seus genitores, bem como na acumulação de capital cultural, com destaque para o aprendizado de línguas estrangeiras, e de uma sólida rede de relações sociais, cujo principal nó era formado pelo grupo institucionista. Ao analisar o caráter empreendedor de Luzuriaga, Barreiro Rodríguez (1989, p. 155) considera que no interior dele pulsava “[...] o rebelde desclasado [...]”, que o impulsionava a superar a sua condição de classe social. Assim, Luzuriaga realizou uma escolarização longa e teve passagem decisiva pela ILE, fatos que o inseriram na elite intelectual da Espanha do início do século XX.

O pedagogo da geração de 1914

A partir de seu retorno à Espanha até o seu exílio, devido à eclosão da Guerra Civil Espanhola (1936), Lorenzo Luzuriaga teve uma atuação destacada no campo educacional, como jornalista pedagógico, escritor, tradutor, editor, inspetor escolar, formulador de políticas educacionais, membro do Ministério da Instrução Pública e professor universitário. Assim, a partir de 1914, ingressou na Editora *Calleja*, onde criou e dirigiu a revista-magazine *Boletín Escolare* atuou como assessor para publicações na área educacional, e passou a contribuir nos jornais *España* e, posteriormente, *El Sol*, assinando a página *Pedagogía y Instrucción Pública*. No ano seguinte, foi nomeado inspetor de ensino primário vinculado ao Museu Pedagógico Nacional, onde estreitou ainda mais os laços com o seu diretor, Manuel Bartolomeu Cossío, que o encarregou de coordenar o setor de publicações dessa instituição (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989). Devido a

acúmulo de capitais cultural e social durante os seus anos de formação, Luzuriaga se integrou rapidamente nos campos educacional e jornalístico, que, na sua trajetória sócio-profissional, estão sempre interligados.

No campo político, Luzuriaga integrou a *Liga de Educación Política*, fundada por Ortega y Gasset e constituída por uma elite intelectual com o intuito de formular políticas educacionais, e a *Escuela Nueva*, associação socialista liderada por Núñez de Arenas, que tinha por objetivo a formação educacional da classe trabalhadora (RUIZ BERRIO, 1986). Como republicano convicto, vinculou-se, de forma intermitente, ao Partido Socialista Obrero Espanhol (PSOE). Historicamente, o PSOE defendia os princípios de gratuidade, de laicismo e de educação integral na educação espanhola, mas, no seu XI congresso ordinário, realizado em 1918, aprovou o documento *Bases para un programa de instrucción pública*, escrito por Luzuriaga, que apresentava propostas reformistas para o sistema público de ensino, envolvendo os temas assistência infantil pré-escolar, educação primária, educação secundária, ensino superior, instituições complementares de cultura e corpo docente. Fundamentado na concepção de *escuela unificada*, que Luzuriaga apropriara especialmente de pedagogos alemães, esse texto fazia uma defesa da escola pública que integrasse os seus diferentes níveis e a escolarização obrigatória até os dezoito anos. Na Espanha, converteu-se numa proposta inédita formulada por uma associação trabalhadora (TIANA FERRER, 1986). Com a implantação da II República, em 14 de abril de 1931, Luzuriaga foi nomeado membro do *Consejo Nacional de Cultura e oficial da Secretaria Técnica Del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para la enseñanza primaria y elemental*, ou seja, cargos de “[...] índole técnica [...]” (ROMERO MARÍN, 1986, p. 103). Quando espocou a Guerra Civil Espanhola, Luzuriagase exilou na Inglaterra e, posteriormente, na Argentina, onde fixou residência.

De outra parte, ao regressar da Alemanha, Luzuriaga continuou o seu trabalho de tradutor e intensificou a redação de livros, atividades imbricadas com a sua intensa inserção no jornalismo pedagógico. Com o intuito de compreender a tradição da Pedagogia como ciência, em 1916, publicou a tradução da obra *Pedagogía General*, de Herbart, que havia sido publicada originalmente no início do século XIX (ROMERO MARÍN, 1986). Além de livros, Luzuriaga traduziu vários artigos de autores estrangeiros, particularmente alemães, que foram publicados em periódicos científicos espanhóis. Durante os anos em que viveu em Madrid, entre o seu retorno da Alemanha e o seu exílio, Luzuriaga foi prolífero na publicação de livros voltados para o campo educacional. Fruto do seu interesse nos estudos comparados, publicou, entre 1915 e 1917, em três volumes, a obra *La enseñanza primaria em elextanjero* (LUZURIAGA, 1915-1917). Na década de 1920, o *leitmotif* do *pedagogo de Valdepeñas* foi o movimento

da Escola Nova, que se tonificara com o afã de construir a paz e perspectiva global no imediato pós-Primeira Guerra Mundial e ainda não tinha sido apropriado efetivamente na Espanha. Nesta direção, ele publicou *Las escuelas nuevas* (LUZURIAGA, 1923), *Escuelas de ensayo y reforma* (LUZURIAGA, 1924), *Escuelas activas* (LUZURIAGA, 1925a), *Concepto y desarrollo de la nueva educación* (LUZURIAGA, 1925b) y *La educación Nueva* (LUZURIAGA, 1927). Com a instituição da Segunda República, Luzuriaga se voltou para a reflexão sobre a formação da escola pública, única, laica e ativa, particularmente por meio das obras *La escuela única* (LUZURIAGA, 1931a) e *La nueva escuela pública* (LUZURIAGA, 1931b), à luz dos sistemas públicos de ensino de países europeus e da URSS (LUZURIAGA, 2004).

O giro de Luzuriaga em direção ao pedagógico deu-se no início da década de 1920, certamente a partir de sua participação do primeiro congresso do movimento da Escola Nova, realizado em Calais, em 1921, que instituiu a Liga Internacional da Educação Nova (ROMERO MARÍN, 1986). Procurando aproximar a Espanha da renovação pedagógica em circulação no mundo ocidental, em janeiro de 1922, veio a lume o primeiro número da *Revista de Pedagogía*, sob a direção de Luzuriaga. O objetivo desse periódico educativo mensal, que circulou regularmente entre janeiro de 1922 e julho de 1936, era renovar o sistema de ensino espanhol através da divulgação do movimento da Escola Nova e da formação política do professorado, tendo como principal público os professores das escolas primárias. Luzuriaga era acolitado por um grupo de redação, mas a *Revista de Pedagogía* tinha vários colaboradores espanhóis, entre os quais professores e diretores de escolas primárias e normais, inspetores e professores universitários, e de outros países, entre os quais se destacaram Adolphe Ferrière, Ovidy Decroly, Maria Montessori, Georg Kerschnsteiner, Roger Cousinet, John Dewey e Willian Kilpatrick, que lhe davam um tom internacional e escolanovista. Para fomentar a reflexão pedagógica escrita entre os leitores, formados, sobretudo, por professores do ensino primário, a *Revista de Pedagogía* instituiu concursos, cujo prêmio era a publicação dos textos. Ademais, essa revista, voltada para a renovação educativa, promoveu, de modo original e ousado, a edição da coleção *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*, que oferecia livros de autores nacionais e estrangeiros de vanguarda (MERIDA-NICOLICH, 1983; VIÑAO FRAGO, 1994-1995).

Nessas diversas frentes, Luzuriaga atuou como um integrante da chamada *geração de 14*, cujo ato fundador foi a conferência *Vieja y nueva política*, proferida por Ortega y Gasset, em 25 de março de 1914, em Madrid, que focaliza, de forma inédita, a existência das Espanhas *oficial* e *vital*. De forma diferente da *geração de 98*, marcada pela depressão do desastre espanhol de 1898, desencadeado pela perda das últimas colônias americanas, a geração dos anos 1910 defendia uma

plataforma reformista e propositiva que ligasse cultura e política, e dava muita importância ao jornalismo político, que se materializou nos jornais *España*, *El Sol* e *Crisol*, bem como nos periódicos *Revista de Pedagogía* e *Revista do Ocidente*, que era da área de Filosofia e dirigida por Ortega Y Gasset. Esse movimento político era formado por intelectuais que fizeram formação universitária no exterior e, por isso, tinha uma perspectiva europeísta e cosmopolita, tendo como liderança de maior relevo Ortega e Gasset (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989). Nesta direção, Abellán (2007, p. 12) conclui que “[...] está claro que Luzuriaga se sentiu integrado en el proyecto orteguiano de regeneración de España por la vía de la *intelligentsia* tal como propuso la ‘generación Del 1914’”. Aliás, foi o próprio Luzuriaga que cunhou a expressão “geração de 1914”, na década de 1940, quando estava exilado na Argentina.

É importante sublinhar que Luzuriaga foi o principal pedagogo da geração de 1914, destacando-se, excepcionalmente, como divulgador do movimento da Escola Nova na Espanha e formulador da modernização do sistema público de ensino de seu país, à luz de modelos de países europeus e, particularmente, do conceito de *escuela única* formulada e colocada em prática por educadores alemães. A sua obra de maior envergadura foi a fundação e direção da *Revista de Pedagogía*, que tinha como intuito a circulação de conhecimento pedagógico de corte escolanovista e de caráter político, visando a formação de professores primários. Os sonhos pedagógicos da *geração de 1914* foram, em parte, realizados na meteórica experiência republicana na Espanha dos anos 1930, que foi abortada pelo franquismo.

Exílio na Argentina: ruptura e continuidade

Em setembro de 1936, logo após o início da Guerra Civil Espanhola, Luzuriaga abandonou sua casa em Madrid – com seus móveis, utensílios, acervos bibliográficos e arquivos – na companhia de sua mulher e de seus três filhos, sendo que o primogênito permaneceu na Espanha lutando do lado dos republicanos. Inicialmente, viveu em Londres, mas, logo em seguida, radicou-se temporariamente em Glasgow, onde ministrou aulas de espanhol. Contudo, no início de 1939 – ano em que começou o segundo conflito mundial – a família Luzuriaga abandonou o continente europeu e rumou para a Argentina, em boa medida devido a contatos intelectuais e políticos de Luzuriaga e pelo fato de esse país ter tradição de acolhimento de refugiados espanhóis. Inicialmente, essa família de peregrinos da diáspora espanhola dos anos 1930 se radicou em Tucumán, onde Luzuriaga trabalhou como professor de ensino superior, escritor e editor. Mas, devido a tensões no meio universitário de fundo político, ele completou o seu

êxodo no ano de 1944, migrando para Buenos Aires, onde permaneceu até o seu falecimento. Na capital da Argentina, integrou-se à Editora Losada, como responsável pela área de Pedagogia e Educação e, somente após o Governo de Perón, ingressou na Universidade de Buenos Aires, onde passou a ministrar aulas de História da Educação e da Pedagogia. A Guerra Civil Espanhola impôs *uma biografia truncada* para Luzuriaga, que teve que viver longe de seu país de origem e de afeição (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989, p.101-13).

De outra parte, nas duas décadas em que viveu na Argentina, *mutatis mutandis*, Luzuriaga procurou retomar o seu *metier* intelectual por meio das atividades de escritor, tradutor, editor e professor universitário, livre de compromissos políticos que tinha na Península Ibérica. Assim, no mesmo ano em que chegou à América Latina, retomou o seu projeto de publicação da *Revista de Pedagogía* – que havia sido interrompido com o seu exílio da Espanha⁴ –, cujo primeiro número veio a lume em junho de 1939. A estrutura do periódico, nesta *segunda época*, era similar ao seu período de publicação na Espanha, com destaque para artigos científicos e resenhas de livros. Luzuriaga novamente fez circular autores de relevo mundial do movimento da Escola Nova, tais como: John Dewey, William Kilpatrick, Maria Montessori, Eduouard Claparède e Jean Piaget. O público leitor da nova fase desse periódico mensal não se fechava no povo argentino, mas se espalhava por todos os países hispano-americanos e pelo Brasil. Não por acaso, o primeiro número da *Revista de Pedagogía* publicava o artigo *La Pedagogía norteamericana*, de Lourenço Filho, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, com o ostracismo de Anísio Teixeira durante o Estado Novo, o pedagogo escolanovista no Brasil, de maior expressão nacional e repercussão internacional. Todavia, devido a problema de financiamento, a edição argentina da *Revista de Pedagogía* teria vida curta, pois o último número publicado foi o número 6, de novembro de 1939 (MUÑOZ, 2012).

Na Argentina, Luzuriaga retomou a publicação de livros novos e a reedição de obras publicadas na Espanha. Ainda residindo em Tucumán, em 1942, publicou *La enseñanza primaria argentina comparada con la de otros países* (LUZURIAGA, 1942a), pela Universidad Nacional de Tucumán, e *La Pedagogía Contemporánea* (LUZURIAGA, 1942b), pela Editora Losada de Buenos Aires. Quando passou a viver em Buenos Aires, integrou o comitê executivo dessa editora, formado por um grupo de intelectuais republicanos, liderado por Rafael Losada, ocupando-se da área pedagógica, que estava descoberta, quando publica várias obras

4 Em realidade, em plena Guerra Civil Espanhola, a FETE tentou dar continuidade à *Revista de Pedagogía*, mas com uma linha editorial diferente daquela impressa por Luzuriaga. Essa fase da *Revista de Pedagogía* durou somente alguns meses do ano de 1938.

de ampla circulação latino-americana. O seu tema preferido é a pedagogia e educação contemporânea em perspectiva histórica, focalizando, sobretudo, os séculos XIX e XX, momento histórico em que a pedagogia alcançou a condição de conhecimento científico. A obra que corou esse esforço de disseminação da renovação pedagógica para o público de leitura espanhola é *La educación de nuestro tiempo* (LUZURIAGA, 1957), publicada dois anos antes da sua morte (MUÑOZ, 2012). Algumas obras de Luzuriaga com o selo da Editora Losada, como *História de la Educación y de la Pedagogía* e *La educación de nuestro tiempo*, foram traduzidas para o português e publicadas no Brasil pela Companhia Editora Nacional de São Paulo (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989).

Junto com o renascimento da *Revista de Pedagogía*, Luzuriaga desejava retomar o projeto de publicação da coleção sob o título *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*, que tinha sido exitosa na Espanha e era reconhecida em nível internacional. Esse projeto se concretizou somente quando Luzuriaga ingressou na Editorial Losada, tornando-se o responsável pela criação e direção das coleções *Biblioteca Pedagógica*, *Biblioteca del Maestro*, *La Escuela Activa*, *Cuadernos de Trabajo*, *Antología* y *La Nueva Educación*, que tiveram um grande impacto editorial. Integrado à Editora Losada, Luzuriaga intensificou o seu trabalho de organizador de antologias de literatura espanhola e de pedagogia, contemplando autores, como Herbart e Pestalozzi, e tradutor, quando versou para o espanhol várias obras pedagógicas de Dewey, Dilthey e Spranger. O *pedagogo de Valdepeñas* traduziu, sobretudo, obras escritas em inglês e alemão, línguas estrangeiras que dominava com maestria. Em boa medida, devido ao seu trabalho como editor, escritor e tradutor, em 1956, ingressou, por concurso público, na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, onde passou a ministrar as disciplinas de Didática e História da Educação e da Pedagogia, e a exercer outras atividades acadêmicas, passando a colaborar na Revista da *Universidad de Buenos Ayres* (MUÑOZ, 2012).

Luzuriaga fazia circular as suas ideias pedagógicas no espaço latino-americano – e, de forma clandestina, na Espanha – por meio da retomada da publicação da *Revista de Pedagogía*, que teve existência meteórica, da divulgação dos seus livros nas línguas espanhola e portuguesa – para atingir o público leitor brasileiro – e por meio de viagens a capitais de países hispano-americanos, como Uruguai, Chile e Venezuela, onde fez conferências e teceu ainda mais a sua rede de relações socialmente úteis e produtivas. Em Caracas, nos anos de 1955 e 1956, ministrou cursos universitários na área de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia da universidade homônima (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989). Desta forma, com o seu espírito empreendedor, espalhou as suas ideias pedagógicas renovadoras além do espaço argentino, procurando o diversificado público educativo latino-americano.

Considerações finais

Na perspectiva bourdieusiana, Luzuriaga foi um *trânsfuga* de classe social, ou seja, um indivíduo que, por meio de mediadores sociais e de esforço ascético, superou a expectativa do seu grupo social e integrou a fração intelectualizada da elite espanhola. Nascido numa região provinciana e filho de um professor-diretor de um grupo escolar, Luzuriaga realizou escolarização longa, chegando a concluir a *Escuela Superior de Magisterio*, que o preparou e o habilitou a ocupar cargos de relevo. De outra parte, o seu encontro com Giner de Los Ríos e Manuel Bartolomeu Cossío – as lideranças educacionais da *Institución Libre de Enseñanza* – e com Ortega y Gasset foram decisivos para o seu acúmulo de capital cultural e capital social. A convivência com intelectuais das gerações da chamada *Edad de Prata* da Espanha lhe proporcionou, além de conhecimento político e pedagógico, abertura de horizontes culturais e o incitamento à aprendizagem de línguas estrangeiras, que também construíram o seu pertencimento à elite intelectual. Não menos importante foi a construção de uma rede de relações social e profissionalmente úteis, que lhe abriram as portas para receber uma bolsa de estudos para o exterior e a integrar instituições de relevo, como o *Museo Pedagógico Nacional* e o *Ministério da Instrução Pública e Bellas Artes*.

No campo político espanhol das primeiras décadas do século XX, Luzuriaga integrou a *Geração de 1914*, que desejava europeizar e modernizar a Espanha, sendo liderada pelo filósofo Ortega y Gasset. Em boa medida, esse grupo de intelectuais de corte universitário e cosmopolita foi vitorioso com a instituição da Segunda República, em 1931, que implementou transformações políticas expressivas na tradição monárquico-católica da Espanha. Como representante da geração que emergiu na década de 1910, Luzuriagas e dedicou à renovação do sistema escolar espanhol por meio da tradução e produção de livros, da publicação de textos em jornais, da formulação de políticas educacionais, particularmente a partir do PSOE, da fundação e direção da *Revista de Pedagogía* e da ocupação de cargos no executivo espanhol. Especialmente na direção e edição da *Revista de Pedagogía*, o *pedagogo de Valdepeñas* procurou renovar a formação dos professores primários por meio da circulação dos principais autores do movimento da Escola Nova e do incitamento dos docentes à formação de associações sindicais robustas e politizadas. Ademais, merece destaque a edição das coleções *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*, que disseminou, no público de língua espanhola na Europa e na América, autores nacionais e estrangeiros de vanguarda do campo pedagógico.

A Guerra Civil Espanhola interrompeu a trajetória sócio-profissional de Luzuriaga na Espanha, transformando-o num espanhol de *del éxodo y del llanto*. No entanto, na Argentina, retomou o seu *modus vivendi* e procurou recolocar em

marcha o seu projeto de renovação do campo pedagógico por meio da republicação da *Revista de Pedagogía*, da tradução e produção de livros, da intervenção em jornais, do exercício da docência universitária e, muito especialmente, por meio do trabalho de edição de livros na Editorial Losada. Assim, o diretor da *Revista de Pedagogía* se mostrou incansável na circulação latino-americana de autores do movimento da Escola Nova das primeiras décadas do século XX, bem como das tendências educativas mundiais do pós-guerra, mediadas particularmente pela UNESCO. Os livros que ele traduziu, produziu e editou na Editora Losada não se restringiram aos países de fala espanhola, mas foram traduzidos para o português para a sua difusão no Brasil. Por fim, é importante sublinhar que o empreendimento intelectual e multifacetado de Luzuriaga tinha, como escopo maior, a formulação e defesa da escola pública.

Referências

ABELLÁN, J. L. Prólogo. In: CASADO, A.; SÁNCHEZ-GEY, J. *Filósofos espanhóis em la Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea, 2007. (Estudio General). p.9-13.

BARREIRO RODRÍGUEZ, H. **Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España, 1889-1936**. A Coruña: Edición do Castro, 1989.

_____. **Lorenzo Luzuriaga y la escuela pública en España, 1889-1936**. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real, 1984. (Biblioteca de Autores y Temas Manchegos).

_____. Lorenzo Luzuriaga y la Educación Nueva: la escuela única, activa, pública y laica. In: **PRIMERAS Jornadas de Educación “Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo”**. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real, 1986. (Biblioteca de Autores y Temas Manchegos). p.189-196.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p.65-69.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p.71-79.

CASADO, A.; SÁNCHEZ-GEY, J. **Filósofos espanhóis em la Revista de Pedagogía (1922-1936)**. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea, 2007. (Estudio General).

CHAUVIRÉ, C.; FONTAINE, O. **Le vocabulaire de Bourdieu**. Paris: Ellipses, 2003.

LUZURIAGA, L. **La enseñanza primaria em El extranjero**. Madrid: Museo Pedagógico Nacional, 1915-1917.

_____. **Las escuelas nuevas**. Madrid: Cosano, 1923.

_____. **Escuelas de ensayo y reforma**. Madrid: Cosano, 1924.

_____. **Escuelas activas**. Madrid: Cosano, 1925a.

_____. **Concepto y desarrollo de la nueva educación**. Madrid: Cosano, 1925b.

_____. **La educación nueva**. Madrid: Cosano, 1927.

_____. **La escuela única**. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931a.

_____. **La nueva escuela pública**. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931b.

_____. **La enseñanza primaria argentina comparada con la de otros países**. Tucumán: Universidade Nacional de Tucumán, 1942a.

_____. **La Pedagogía Contemporánea**. Buenos Aires: Losada, 1942b.

_____. **La educación de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Losada, 1957.

_____. **La escuela única**. Edición de Herminio Barreiro Rodríguez. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004. (Memoria Crítica de la Educación – Serie Clásicos).

MERIDA-NICOLICH, E. **Una alternativa de reforma pedagógica**: la Revista de Pedagogía (1922-1936). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1983.

MUÑOZ, T. M. D. **Una biografía del exilio**: Lorenzo Luzuriaga en la Argentina: trayectoria argentina de uninstitucionista español. Madrid: Editorial Académica Española, 2012.

PRIMERAS Jornadas de Educación “Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo”. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real, 1986. (Biblioteca de Autores y Temas Manchegos).

ROMERO MARÍN, A. La Pedagogía Social de Lorenzo Luzuriaga. In: **PRIMERAS Jornadas de Educación “Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo**. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real, 1986. (Biblioteca de Autores y Temas Manchegos). p. 95-110.

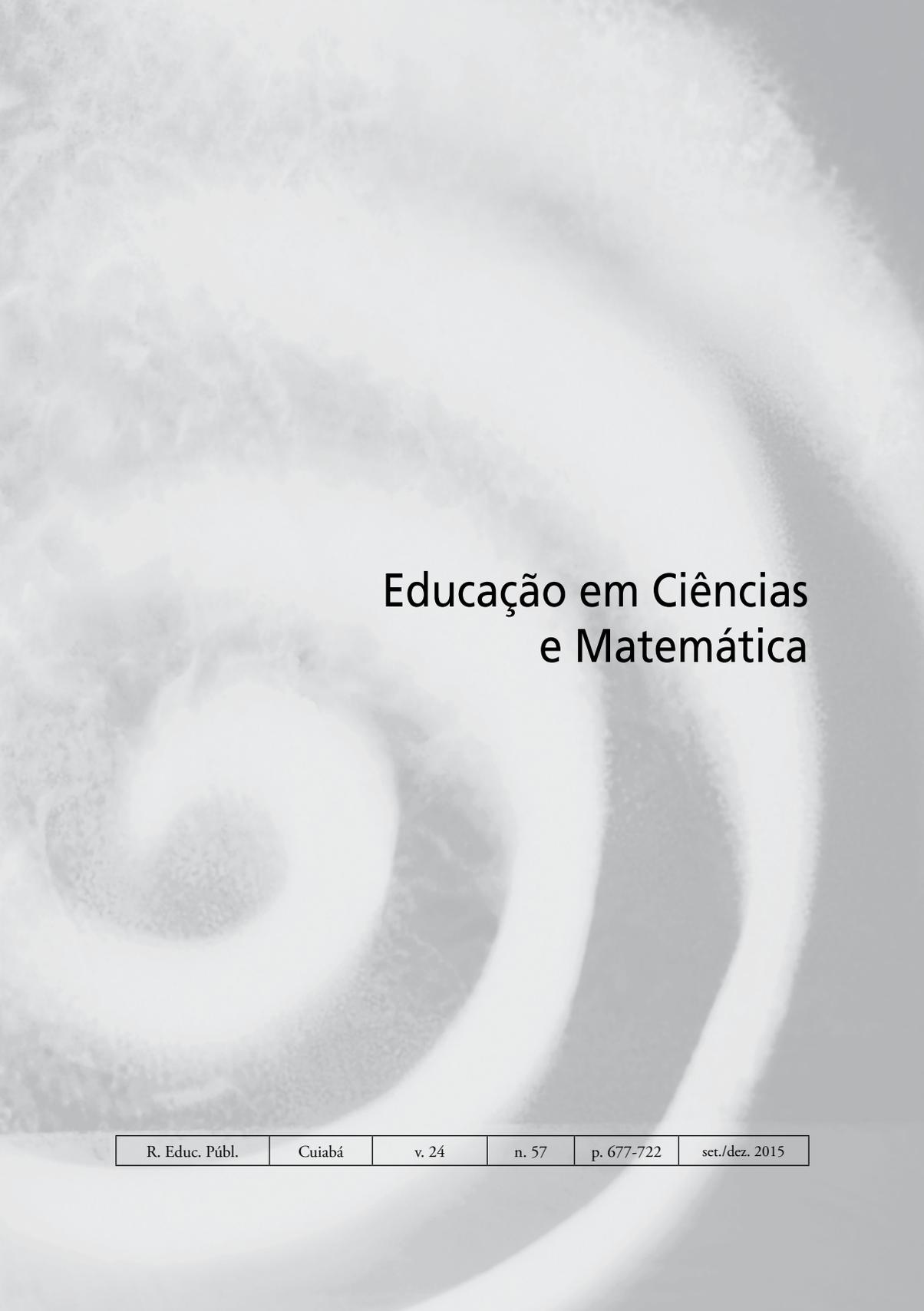
RUIZ BERRIO, J. Las innovaciones educativas de la I. L. E. em la España Del siglo XX (1901-1936). In: **PRIMERAS Jornadas de Educación “Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo**. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real, 1986. (Biblioteca de Autores y Temas Manchegos). p.15-31.

TIANA FERRER, A. Los programas y la práctica educativos del socialismo español (1879-1918). In: **PRIMERAS Jornadas de Educación “Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo**. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real, 1986. (Biblioteca de Autores y Temas Manchegos). p. 113-116.

VIÑAO FRAGO, A. La modernización pedagógica española a través de la Revista de Pedagogía (1922-1936). **Anales de Pedagogía**, n. 12-13 años 1994-1995, Facultad de Educación (Sección de Pedagogía), Universidad de Murcia, p. 7-45.

Recebimento em: 24/07/2013.

Aceite em: 23/09/2014.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 57

p. 677-722

set./dez. 2015

O recurso fórum permanente no ensino da disciplina Pensamento Matemático: um estudo de caso

The permanent forum as a resource in the undergraduate course Mathematical Thought: a case study

Loide Rosa SOARES (*in memoriam*)

Cristiano MACIEL¹

Vinicius Carvalho PEREIRA²

Resumo

Esta pesquisa analisa o uso do fórum permanente nas disciplinas Pensamento Matemático I e II do curso de Pedagogia da UFMT, na modalidade a distância. Tem-se como objetivo verificar limites e possibilidades do uso desse tipo de fórum na formação de professores para a Educação Infantil, em especial em disciplinas relacionadas à matemática. Foram realizadas pesquisa documental do guia didático, entrevistas com estudantes e análise de conteúdo das postagens do fórum. A triangulação dos dados sugere que o fórum permitiu a colaboração entre os sujeitos da aprendizagem, mas pouco contribuiu para discussões de cunho mais crítico-reflexivo da formação docente.

Palavras-chave: Fóruns de Discussão. Fórum Permanente. Formação de Professores. Pensamento Matemático.

Abstract

This research analyzes a permanent online forum within the courses Mathematical Thought I and II of the distance education program on Education Studies at the Federal University of Mato Grosso. We aim to verify the limitations and possibilities of using that kind of tool in teacher training for Children Education, especially in the context of courses related to Mathematics. To do so, we carried out a documentary research on the didactic guide, interviews with students and a content analysis of posts on the forum. The triangulated data suggest that this forum fostered students' collaboration, but not critical-reflexive discussions on teacher training.

Keywords: Discussion Forums. Permanent Forum. Teachers formation. Mathematical Thought.

1 Doutor em Ciência da Computação pela UFF, com estágio na Universidade de Coimbra, em Portugal (2008). Professor Adjunto IV do Instituto de Computação UFMT, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, pesquisador do Laboratório de Ambientes Virtuais Interativos (LAVI) e Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LeTECE). Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT, UFMT. CEP: 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8790. Email: <crismac@gmail.com>.

2 Doutor em Ciência da Literatura pela UFRJ. Professor Adjunto II do Departamento de Letras da UFMT e credenciado como docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFMT. Coordenador institucional do Programa Idiomas sem Fronteiras e líder do grupo de pesquisa de Semióticas Contemporâneas (SEMIC) Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT, UFMT. CEP: 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8936. Email: <viniciuscarpe@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 679-701	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A palavra *fórum* vem do latim *foro* e remete a um local de discussão. Segundo Houaiss (2001), essa palavra designava a praça pública, tribuna ou tribunal. Atualmente, esse termo designa os edifícios do Poder Judiciário, bem como reuniões, congressos ou outros eventos que envolvam debates em torno de alguma temática. Assim como as praças públicas na Antiguidade eram locais de discussão para as pessoas, os fóruns constituem hoje espaços marcados pelo diálogo.

Tais espaços começam no contexto físico e, com a expansão do uso das tecnologias da informação e comunicação, migram para o contexto virtual. Desta forma, os fóruns virtuais se tornam espaços de discussão sobre diferentes temáticas na web, posteriormente sendo incorporados à educação. Em linhas gerais, Fuks et al. (2005, p. 19) definem que “[...] O fórum é uma ferramenta de comunicação textual assíncrona usada para criar discussões aninhadas, onde as relações entre as mensagens são visualmente caracterizadas”. Então, seguindo esta ideia, um fórum nada mais é que um meio de comunicação em que possam existir discussões das mais variadas formas, com um certo nível de organização e estruturação.

Considerando o fato de os fóruns estarem entre os recursos mais utilizados na educação a distância (EaD)³, este artigo investiga o uso de um fórum permanente⁴ no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso a distância de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a fim de verificar os limites e possibilidades do uso deste específico recurso na formação de professores para a Educação Infantil, especialmente no que tange a disciplinas relacionadas ao conhecimento matemático. Cabe reforçar que o fórum permanente é um tipo específico de fórum utilizado em AVA e que, por meio das pesquisas realizadas, percebeu-se a lacuna que há na investigação de tal fórum.

Foram utilizados como métodos a pesquisa documental e a análise de conteúdo, com base em Bardin (2009), aplicadas ao fórum permanente das disciplinas Pensamento Matemático I e II do referido curso. Ademais, realizaram-se análise documental do Guia Didático dessas disciplinas e entrevistas com quatro acadêmicos do curso, a fim de verificar sua percepção acerca da importância do

3 Segundo dados do Censo EAD.BR (BRASIL, 2012), em 2010, 100% dos cursos livres a distância ofertados pelas instituições respondentes à pesquisa ofertavam como recurso o fórum.

4 No Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMT, na modalidade a distância, um fórum permanente ocorre do início ao fim de uma disciplina, como suporte constante ao percurso dos acadêmicos. Nesse tipo de fórum, essencialmente, ocorre a troca de dúvidas, expectativas e resoluções de atividades relacionadas à disciplina.

fórum analisado. Os dados levantados foram contrapostos a partir da metodologia da triangulação de dados.

Estudos, como o aqui apresentado, são relevantes na medida em que “[...] a investigação das ações dos interlocutores (professores-tutores e cursistas) em fóruns de discussão contribui para se compreender formas apropriadas de mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem a distância” (BICALHO; OLIVEIRA, 2012, p. 2). Considerando-se as dimensões do estado de Mato Grosso e as possibilidades limitadas de acesso ao Ensino Superior presencial em muitos de seus municípios, o estudo de estratégias pedagógicas na formação de professores na EaD ganha ainda mais relevância. Por fim, se levarmos em consideração os desafios envolvidos na preparação de futuros pedagogos para atuação na Educação Infantil e o trabalho com componentes curriculares relacionados ao conhecimento matemático (DANYLUK, 1999; D’AMBRÓSIO, 2006; SERRAZINA, 1999), ratifica-se a importância da presente pesquisa, em busca de limites e possibilidades do uso de fóruns permanentes na formação a distância desses professores.

1. Fóruns de discussão no curso de Pedagogia a distância da UFMT

Conforme Soares et al. (2013), os fóruns de discussão estão entre os mais utilizados recursos de comunicação e aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), devido às suas características dialógicas.

Para Silva e Claro (2007, p. 77), “[...] o fórum é uma ferramenta de discussão e troca de conhecimentos por natureza”. Em consonância com essa visão, Pereira, Silva e Maciel (2013, p. 101) afirmam que “[...] fóruns são ferramentas de discussão e troca de ideias, que favorecem a construção coletiva do conhecimento e a integração dos alunos entre si, com tutores e professores”.

Tais características fazem com que os fóruns sejam amplamente usados na Educação a Distância, uma vez que permitem a transposição, para o universo online, de práticas comunicacionais e interativas que se instauram face a face entre docentes e discentes na educação presencial.

Do ponto de vista mais técnico, Silva (2006 apud GONÇALVES; ELIA, 2008, p. 2) define que

[...] o fórum de discussão temático é uma ferramenta assíncrona de uso simples, presente em AVA e/ou ferramentas cooperativas e que geralmente divide os assuntos em temas de fóruns e tópicos, tendo como átomo de informação a mensagem. O processo de ensino-aprendizagem ocorre a distância durante as interações aluno-aluno e aluno-professor por meio do intercâmbio de ideias, sugestões, impressões e, sobretudo, da

negociação a qualquer hora de seus pontos de vista, podendo também ser lido e comentado a qualquer momento.

Estudos indicam que um dos maiores desafios na construção dos cursos a distância ou semipresenciais é tornar a interação efetiva, sendo que “[...] as ferramentas geralmente utilizadas para interação são o *chat* (síncrono), fórum (assíncrono) e correio eletrônico ou e-mail(assíncrono)” (FREITAS; BERTRAND, 2006 apud MANTOVANI, VIANA GOUVÊA, 2010, p. 4).

No que diz respeito à formação de professores, a interação entre os discentes em fóruns de discussão fomenta não apenas o processo de construção de conhecimento sobre conteúdos específicos, mas também a aprendizagem de práticas comunicacionais e colaborativas para o ensino-aprendizagem.

No contexto da Licenciatura em Pedagogia da UFMT, modalidade a distância, os fóruns são empregados com diferentes configurações, objetivos e temáticas, a depender da disciplina da qual fazem parte. No presente estudo, interessa-nos investigar os limites e desafios do uso do fórum permanente nas disciplinas Pensamento Matemático I e II, as quais integram, no Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso, o eixo *Mundo Social*, junto com as disciplinas Geografia e História I e II; e Ciências Naturais I e II (NEAD-UFMT, 2009).

O ementário dessas disciplinas contempla, sobretudo, aspectos do ensino-aprendizagem da Matemática (o processo histórico da produção do conhecimento matemático, a educação matemática na Educação Infantil, contribuições do construtivismo para a educação matemática) e conceitos matemáticos básicos (seriação, conservação, ordenação, inclusão, contagem e numeralização, comprimento, volume, massa e tempo) (NEAD-UFMT, 2009). Seu objetivo, portanto, seria capacitar o futuro professor a ensinar componentes matemáticos na Educação Infantil, instrumentalizando-o com alguns dos conceitos a serem ensinados e discutindo metodologias para fazê-lo.

Interessa a esta pesquisa, pois, identificar os limites e possibilidades do uso do fórum permanente como recurso pedagógico no Ambiente Virtual do curso. Para tanto, procedeu-se a análises documentais, análise de conteúdo das postagens do fórum e entrevistas com discentes do curso, conforme detalhado na próxima seção.

2. Percorso metodológico

Inicialmente, delimitou-se como objeto de estudo o fórum permanente disponível no AVA das disciplinas de Pensamento Matemático I e II, na Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, da UFMT. Essas disciplinas foram ministradas no segundo semestre de 2012, fazendo parte do 3º núcleo de estudos (segundo organização do PPC) e do 6º semestre do curso.

Cabe ainda esclarecer que ambas as disciplinas foram trabalhadas de forma articulada, sem divisão em salas diferentes no AVA. Apenas os fascículos em *Portable Document Format* (PDF) mantinham a segmentação em volumes I e II. Assim, toda a carga horária foi trabalhada de forma indivisa. Os conteúdos e atividades dessas disciplinas foram balizados por um único Guia Didático e permeados por um único fórum permanente de discussão. A cada semana de estudos, havia no AVA um link que direcionava o estudante para o mesmo fórum.

Definido o objeto de análise, procedeu-se ao levantamento de outros estudos que analisassem o uso de fóruns de discussão. Esta pesquisa se deu nas bases de artigos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), bem como na internet e em anais online de eventos relacionados à temática, utilizando-se como palavras-chave de busca: *fórum*, *fórum de discussão* e *fórum de dúvidas*. Vale informar que não foi localizado nenhum artigo que tratasse especificamente de um *fórum permanente*, denominação adotada no curso a distância de Licenciatura em Pedagogia da UFMT para designar um fórum que permanece ativo durante toda a disciplina, objetivando tirar as dúvidas dos estudantes. Em nossa pesquisa bibliográfica, não se localizou nenhum artigo que tratasse, mesmo que com outra nomenclatura, desse tipo de fórum de discussão.

Depois, realizou-se a análise documental do Guia Didático das disciplinas, a fim de verificar quais eram as informações referentes ao fórum permanente disponibilizadas neste documento, como objetivos do uso desse recurso, expectativas dos professores quanto à interação dos alunos, regras de convivência para discussão nesse espaço virtual etc.

De posse desses dados, passou-se à análise de conteúdo das postagens no fórum permanente das duas disciplinas, o qual tinha como participantes dez acadêmicos e a professora formadora da disciplina. No caso deste fórum, não houve a participação da orientadora acadêmica, pois a professora formadora assumiu a responsabilidade de mediação do recurso. As discussões do fórum analisado ocorreram no período de 11/11/2012 a 19/12/2012, totalizando 133 postagens, sendo 29 (22%) feitas pela professora formadora e 104 (78%) feitas pelos acadêmicos.

A análise de conteúdo pode ser definida como um método que

[...] faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos. (BAUER, 2003, p.190).

Esta pode ser considerada uma metodologia adequada para análise de fóruns de discussão, uma vez que permite ao pesquisador trabalhar tanto com seus aspectos quantitativos quanto com os qualitativos, tomando-se como unidade textual de análise cada postagem de um participante. Assim, pode-se determinar, quantitativa e qualitativamente, a frequência de postagens de acordo com seu tema, seu objetivo, seu autor etc., mediante as categorias definidas pelo pesquisador. Tal metodologia foi escolhida para que se pudesse avaliar, a partir do conteúdo das postagens no fórum, os limites e possibilidades do uso dessa ferramenta na formação de docentes para a Educação Infantil, especialmente no que tange ao conhecimento matemático.

Além disso, no caso de fóruns de discussão, essa metodologia tem um diferencial, uma vez que a polifonia inerente a tal recurso de comunicação requer métodos de tratamento de informação que deem conta de volumes significativos de postagens feitas por diferentes indivíduos, os quais podem ter ora contribuições de grande valor informacional, ora mera função fática, tal qual em mensagens como *é isso aí, adoro ver o que vocês dizem*, etc.

Segundo Bardin (2009, p. 121), “[...] as diferentes fases da análise do conteúdo organizam-se em torno de três polos: 1. A pré-análise; 2. a exploração do material; e, por fim, 3. o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. Durante a pré-análise, faz-se a seleção da amostragem. Na exploração do material, ocorre um processo central da análise, que é a categorização. Não se trata de definir aleatoriamente categorias de análise, mas sim, de um processo complexo e que procede de um rigor metodológico, sendo que tais categorias são definidas a posteriori, emergindo do próprio contexto analisado. Na última fase, procede-se à análise propriamente dita.

Assim, na fase de pré-análise, analisou-se o fórum das disciplinas de Pensamento Matemático I e II, tomando como amostragem todas as suas postagens, a fim de obter uma visão ampla de como a discussão se desenvolveu. Uma vez definida tal amostragem, teve início o processo de exploração do material, no qual foram definidas as categorias para análise na fase de tratamento dos resultados, a saber: a) visões dos alunos sobre o estudo da matemática; e b) atividades das disciplinas de Pensamento Matemático I e II. Ressalte-se, porém, que essas não são categorias definidas aprioristicamente, com base no que esta ou aquela teoria postule como fundacionais da Educação Matemática. Trata-se de um processo de categorização que emerge da produção discursiva dos sujeitos.

Uma vez categorizada a discussão do fórum permanente, quatro acadêmicos foram entrevistados sobre a importância do fórum e seus depoimentos também foram submetidos à AC, segundo as categorias que haviam emergido da análise do fórum permanente. As mesmas categorias foram utilizadas, posteriormente,

para analisar o conteúdo do Guia Didático. Assim, na fase final desta pesquisa, os dados levantados são analisados a partir das mesmas categorias e confrontados. Este processo foi desenvolvido tendo em vista a perspectiva da triangulação de dados. Esta é uma tentativa de fazer confluir

[...] múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Denzin distingue dois subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo. (DUARTE, 2009, p.12).

Segundo tal perspectiva, nesta pesquisa realizou-se uma triangulação intermétodos, uma vez que foram empregados diferentes métodos – análise documental, análise de conteúdo e entrevistas – na busca da compreensão dos limites e possibilidades do uso de fórum permanente como recurso pedagógico nas disciplinas de Pensamento Matemático I e II, no curso de Pedagogia, modalidade a distância, da UFMT.

3. Resultados

Nesta seção, os resultados são apresentados e discutidos de acordo com as técnicas de coleta e análise de dados empregadas. Por fim, são discutidos, com base nesses dados, os limites e possibilidades do uso do fórum de discussão permanente nas disciplinas de Pensamento Matemático I e II no curso analisado.

3.1 Análise documental do Guia Didático

Nesta seção, analisa-se o Guia Didático⁵ das disciplinas de Pensamento Matemático I e II. Vale esclarecer que, segundo o projeto pedagógico do curso, este é o documento norteador das disciplinas, definindo o plano do curso com ementa, objetivos e avaliação; bem como o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas a cada semana.

5 Algumas instituições utilizam a nomenclatura *Guia de Estudo* ou *Guia de Ensino* para se referir a documentos com funções semelhantes à do documento analisado nesta etapa de nossa pesquisa. Aqui se optou pela denominação *Guia Didático*, por ser a adotada no curso em tela.

Segundo Preti (2011, p. 155), o Guia Didático

[...] orienta o estudante em sua caminhada, ao longo de determinado curso ou disciplina, fazendo uma aproximação do material didático aos aspectos cognitivos, para que o estudante consiga estudar autonomamente. É instrumento imprescindível na organização do trabalho do estudante. É o documento que o estudante recebe ao iniciar uma disciplina, é o documento que o orienta em suas leituras.

Assim, esse documento assume importante função no sentido de guiar o processo de ensino-aprendizagem do aluno ao longo do percurso da disciplina, indicando as leituras que devem ser realizadas e propondo atividades a serem desenvolvidas. O autor destaca, ainda, que este “[...] deve ser bem concebido e elaborado para motivar o estudante, oferecendo-lhe uma visão panorâmica de seu percurso teórico, a orientação para o estudo individual” (PRETI, 2011, p. 155).

No caso do documento analisado nesta pesquisa, pode-se notar a presença dos aspectos recomendados por Preti (2011), especialmente no que tange aos fóruns de discussão. Já na introdução do Guia Didático, a professora formadora dá destaque à importância da participação nos fóruns de discussão: “A participação nos fóruns é de fundamental importância para que você se sinta parte do grupo. O estudo a distância não significa estudo solitário. Estar no grupo depende muito mais de você do que da equipe de apoio pedagógico” (MORENO, 2012, p. 2).

Essa compreensão da professora formadora é um importante fator para o uso desse fórum enquanto espaço que contribua com o processo de ensino-aprendizagem, por meio da interação. Bicalho e Oliveira (2012) comentam que,

[...] de acordo com os Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância, o professor-tutor deve ‘contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem...’ e ‘promover espaços de construção coletiva de conhecimento...’. (BRASIL, 2007, p. 21 apud BICALHO; OLIVEIRA, 2012, p. 2, grifos dos autores).

Tal perspectiva aparece contemplada no Guia Didático ora analisado, em que o fórum é definido como espaço de interação e aproximação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que pode ser constatado nesse Guia Didático é o conjunto de instruções sobre como seria conduzido o fórum permanente:

[...] Iniciaremos a disciplina com um fórum permanente que ficará aberto até o final da área. Nesta 1ª semana, de preferência antes de iniciar as leituras, apresentaremos ao grupo nossas experiências anteriores, nossas angústias (medos, crenças) nesse momento do curso, nossas expectativas em termos de conteúdos e metodologias, etc. Neste momento, é importante que todas as nossas colocações sejam em relação à matemática. Para as próximas semanas iremos solicitando o que seria interessante escrevermos neste fórum. Como vocês sabem, o fórum é a ferramenta que nos aproxima, portanto, comentar as colocações dos colegas e colocar as suas é fundamental. (MORENO, 2012, p. 5).

Note-se aqui que a professora formadora claramente arrola, entre os objetivos do fórum, a formação de uma comunidade de aprendizagem no sentido motivacional, enfatizando a importância de práticas colaborativas como essa, em um curso a distância, para formar laços de apoio emocional e encorajador entre os alunos. É de especial relevância, nesse caso, a preocupação da professora com os *medos e crenças* dos alunos, expressão que antecipa, no discurso dos discentes, representações estereotipadas da matemática como *disciplina difícil* ou *disciplina para todos* (DANYLUK, 1999). O fórum teria, segundo o Guia Didático, uma função quase catártica, em que os alunos poderiam escrever sobre sentimentos negativos ou pensamentos estereotipados do que seria a Matemática, para, ao longo das discussões, desconstruírem essas representações.

Além desse detalhamento no Guia Didático, explicitando o que se esperava do aluno no fórum, no AVA também havia, a cada semana, uma nova chamada para que os acadêmicos participassem do fórum permanente, discutindo as últimas atividades desenvolvidas na disciplina.

Tais explicações sobre o que se espera da discussão são importantes para que o recurso seja mais bem utilizado. Segundo Pereira, Silva e Maciel (2013, p. 104), “[...] é muito importante que o professor especifique o padrão interativo que espera”. Desta forma, os estudantes têm clareza do que se espera deles no fórum e podem melhor direcionar suas postagens, não mudando o foco para discussões que não sejam pertinentes à proposta do professor.

Por outro lado, apesar de fazer referência ao fórum permanente, o Guia Didático das disciplinas de Pensamento Matemático I e II não explicita claramente qual é o objetivo geral desse recurso. Segundo Pereira, Silva e Maciel (2013, p. 101), “[...] dependendo do propósito a que se presta o fórum, sua arquitetura deve ser diferenciada, para que os integrantes não se percam em meio às diversas

contribuições dos membros daquela comunidade”. No entanto, tais objetivos foram reforçados pela professora em suas chamadas semanais para participação no fórum, nas quais eram dadas instruções a respeito do que era esperado do aluno na discussão.

Por outro lado, a falta dos critérios de avaliação do fórum permanente no Guia Didático das disciplinas de Pensamento Matemático I e II pode ser considerada um fator prejudicial ao desenvolvimento das discussões. Para Pereira, Silva e Maciel (2013, p. 105),

[...] é importante definir, antes da abertura do fórum, se este será avaliado e quais critérios serão usados para tanto [...]. Todas essas questões devem ser muito bem pensadas e explicitadas na introdução do fórum, sob pena de os alunos não compreenderem a forma como serão avaliados quanto à participação nas discussões propostas.

Na seção seguinte, pode ser observado como a falta de explicitação no Guia Didático quanto aos critérios de avaliação para o fórum permanente influencia o conteúdo das postagens no fórum. Esta e outras correlações serão traçadas a partir da análise do conteúdo das postagens nesse recurso.

3.2 Análise de Conteúdo do fórum permanente

Durante a exploração das postagens no fórum permanente, verificou-se que estas poderiam ser classificadas, basicamente, em duas grandes categorias temáticas, a saber: a) visões dos alunos sobre o estudo da Matemática; e b) atividades das disciplinas de Pensamento Matemático I e II. A primeira categoria abarcaria referências às experiências vivenciadas pelas acadêmicas com o ensino da Matemática em sua fase escolar e suas expectativas em relação ao estudo desta área do conhecimento agora na graduação. A segunda categoria abarcaria dúvidas e sugestões sobre as atividades propostas na disciplina em estudo. De certa forma, essa polarização reflete as ementas das disciplinas de Pensamento Matemático I e II, as quais se organizam, basicamente, em duas linhas de força: aspectos do ensino-aprendizagem da Matemática e conceitos matemáticos básicos, conforme descrito anteriormente neste artigo.

Essa articulação entre os conteúdos das postagens e a ementa das disciplinas sugere que o fórum permanente esteja, de fato, sendo usado para discutir questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da Matemática, e não para discussões paralelas, o que, frequentemente, ocorre em outras ferramentas comunicacionais utilizadas em AVA (MCALISTER; RAVENSCROFT; SCANLON, 2004). Uma

possível explicação para não haver desvios temáticos no fórum permanente em tela seriam os objetivos do recurso claramente expressos no Guia Didático e nas chamadas da professora formadora para postagem.

Com base nas categorias *a* e *b*, mencionadas anteriormente, procedemos à subcategorização de todas as postagens no fórum na fase de análise, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Conteúdo das Postagens no Fórum Permanente

Categorias	Subcategorias	Descrição
Visões dos alunos sobre o estudo da Matemática	Experiências vivenciadas durante seu período escolar	Postagens contendo relatos sobre como foram as experiências dos acadêmicos no ensino fundamental e médio com a Matemática.
	Expectativas frente ao estudo da disciplina de Pensamento Matemático	Postagens contendo relatos sobre o que os acadêmicos esperavam do estudo da Matemática, como acreditavam que este ocorreria.
Atividades desenvolvidas nas disciplinas Pensamento Matemático I e II	Dúvidas	Postagens solicitando esclarecimentos sobre atividades propostas na disciplina ou conceitos matemáticos.
	Resoluções e explicações	Postagens contendo respostas aos pedidos de esclarecimentos sobre atividades.
	Interações sobre as resoluções e dúvidas	Postagens contendo agradecimentos e troca de experiências em torno das respostas de atividades e explicações socializadas no fórum.
	Sugestões de material de apoio	Postagens socializando descobertas de materiais e sites que poderiam auxiliar na compreensão de conceitos matemáticos discutidos na disciplina.

Fonte: os autores.

Estas subcategorias foram definidas a posteriori, durante a análise de conteúdo (AC) do fórum, devido às suas incidências durante as discussões. A seguir, apresenta-se um quadro resumo com a frequência dos conteúdos temáticos mais recorrentes na fala dos sujeitos da pesquisa. Antes, cabe esclarecer que apenas cinco postagens se enquadraram em duas categorias diferentes, o que exigiu que as 133 postagens do fórum fossem desdobradas para 138 postagens na fase de subcategorização.

Quadro 2 – Percentual de Postagens dos Alunos e da Professora

Categories	Subcategorias	Quant. de postagens	%	Postagens da professora	%*	Postagens dos alunos	%*
Visões dos alunos sobre o estudo da Matemática	Experiências vivenciadas durante seu período escolar	11	8%	0	0	11	100%
	Expectativas frente ao estudo da disciplina de Pensamento Matemático	07	5%	0	0	07	100%
Atividades desenvolvidas nas disciplinas Pensamento Matemático I e II	Dúvidas	19	13,8%	0	0	19	100%
	Resoluções e explicações	49	35,5%	20	41%	29	59%
	Interações sobre as resoluções e dúvidas	49	35,5%	09	18%	40	82%
	Sugestões de material de apoio	03	2,2%	0	0	03	100%

* Percentual em relação ao total de postagens no fórum.

Fonte: os autores.

Analisando as categorias, percebe-se que a maior parte dos comentários foi relacionada às atividades desenvolvidas nas disciplinas de Pensamento Matemático I e II (87%). Ou seja, os estudantes se ativeram mais a debater sobre os conceitos matemáticos do que sobre aspectos de seu ensino-aprendizagem. Uma hipótese para esse fato seria a de que os estudantes são mais motivados pela nota (motivação externa) a ser atingida em provas de resolução de problemas matemáticos do que pela experiência da interação no fórum (motivação interna). Ademais, essa porcentagem elevada de postagens relacionadas à resolução de problemas matemáticos se coaduna com a visão de D'Ambrósio (2006), a qual revela preocupação com a formação tradicional dos professores de Matemática, voltada, sobretudo, para conteúdos teóricos da disciplina, em detrimento de

discussões sobre métodos de ensino e definições curriculares. Tal visão também parece ser compartilhada pela professora, uma vez que 69% de todos os seus comentários no fórum recaíram na subcategoria *resoluções e explicações*, indicando que sua maior preocupação esteve em auxiliar os estudantes no sentido de uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos propostos na ementa, e não em discutir com eles aspectos de sua formação docente.

Dentro da categoria *visões das alunas sobre o estudo da Matemática*, a presença mais significativa de comentários foi na subcategoria *experiências vivenciadas durante seu período escolar*. Assim, o interesse maior se deu em compartilhar as experiências já vivenciadas pelos estudantes e não em suas expectativas.

Já na categoria *atividades desenvolvidas nas disciplinas Pensamento Matemático I e II*, destacam-se as subcategorias *resoluções e explicações* e *interações sobre as resoluções e dúvidas*, ambas com 35,5% dos comentários. Se comparadas às postagens relacionadas a dúvidas e às relacionadas a orientações para resoluções das questões, nota-se que houve mais do que o dobro de postagens com resoluções de atividades. Este suporte oferecido pelos membros do grupo os torna parceiros de aprendizagem, na medida em que estabelecem uma relação de troca de dúvidas e aprendizagens. Nesse sentido, o uso do fórum permanente pode potencializar o que, muitas vezes, é inviabilizado pela estrutura da sala de aula tradicional: o trabalho colaborativo e organizado dos discentes para resolução conjunta de problemas. A propósito, destaca-se que 59% das postagens totais, nessa subcategoria, foram realizadas pelos próprios estudantes, ajudando-se mutuamente na construção do conhecimento.

Para Pontecorvo, Ajello e Zuccheraglio (2005, p. 43 apud BICHALHO; OLIVEIRA, 2012, p. 12-13, grifo dos autores),

[...] o suporte pedagógico e emocional oferecido pelos membros mais capazes do grupo é essencial, já que os parceiros de aprendizagem dividem ‘o esforço e o empenho de pensar, reduzindo a ansiedade produzida pela situação perturbadora de encontrar-se sozinho para resolver um problema’. Nesse sentido, quando as solicitações públicas e as expectativas dos interlocutores não são atendidas também publicamente, a colaboração interpessoal no fórum perde o potencial transformador, deixando de oferecer suporte cognitivo a quem necessita.

Assim, durante o período de funcionamento do fórum, observou-se a presença de interação significativa entre os participantes, especialmente orientada para a construção coletiva dos conceitos matemáticos. Os discentes não apenas

postavam suas dúvidas e explicações, como também debatiam sobre questões mais polêmicas ou que suscitaram maior dificuldade na resolução. Nessa interação, o interesse dos alunos em ajudar os colegas com dificuldades ficou evidente, não apenas na troca de experiências, como também na solicitude com que postaram sugestões de outros materiais e sites que poderiam ajudar a sanar as dúvidas. É importante destacar que essas sugestões de materiais extras partiram apenas dos próprios estudantes.

No que tange às possibilidades de uso do fórum, entrevistas na análise de conteúdo das postagens de seus membros, pode-se afirmar que essa interação entre os participantes auxiliou na construção dos conceitos matemáticos previstos nas ementas, pois “[...] a construção do conhecimento ocorre sob as oportunidades e limites impostos pelas relações dialógicas nas quais, ativamente, todos se envolvem ou deixam de se envolver” (SIMÃO; MARTÍNEZ, 2004 apud BICALHO; OLIVEIRA, 2012, p. 12). No entanto, observa-se a premência de postagens relacionadas apenas aos conceitos matemáticos, em detrimento de discussões relacionadas à formação docente – inclusive por parte da professora –, o que sugere possíveis visões dos participantes sobre não só a função de um fórum permanente, mas também sobre a função de disciplinas de Pensamento Matemático na formação de pedagogos.

3.3 Análise de Conteúdo dos relatos dos estudantes sobre o fórum

Na etapa de entrevistas, solicitou-se de quatro acadêmicos, participantes do fórum permanente (A1, A2, A3 e A4), que relatassem quais aspectos destacavam como mais relevantes na discussão, bem como sua opinião sobre a importância desse recurso no contexto das disciplinas de Pensamento Matemático I e II. Os relatos desses acadêmicos foram analisados através da AC e contrapostos às mesmas categorias e subcategorias levantadas na análise de conteúdo do fórum permanente.

No Quadro 3, identifica-se a presença de determinada categoria/subcategoria temática nas respostas dos estudantes.

Quadro 3 – Presença das Categorias de Análise nas falas dos Alunos

Categorias	Subcategorias	Alunos que mencionaram a categoria
Visões dos alunos sobre o estudo da Matemática	Experiências vivenciadas durante seu período escolar	A1, A2, A3, A4
	Expectativas frente ao estudo da disciplina de Pensamento Matemático	A3, A4
Atividades desenvolvidas nas disciplinas Pensamento Matemático I e II	Dúvidas	A1, A2, A3, A4
	Resoluções e explicações	A1, A2, A3, A4
	Interações sobre as resoluções e dúvidas	A1, A2, A3, A4
	Sugestões de material de apoio	-

Fonte: os autores.

Dessa forma, pode-se constatar que, no relato dos acadêmicos, foram ressaltados os mesmos aspectos que emergiram nas discussões no fórum permanente. Assim como nos comentários do fórum, há nas falas dos estudantes entrevistados uma maior frequência de menções à importância das resoluções de problemas matemáticos nas disciplinas. Isso confirma nossa hipótese de que os alunos veem como mais importantes as atividades propriamente *matemáticas* da disciplina, e não as discussões acerca de suas expectativas quanto à disciplina ou suas experiências prévias no estudo da Matemática. Tal visão justifica as porcentagens encontradas na análise de conteúdo das postagens do fórum, conforme apresentado na seção anterior.

Na categoria *visões dos alunos sobre o estudo da Matemática*, notou-se que foi dada maior importância às interações sobre as experiências vivenciadas durante seu período escolar. Essa subcategoria foi indicada na fala de todos os acadêmicos entrevistados. Desta forma, ficou evidente que a oportunidade de socializar e ter acesso às lembranças de como foram as experiências desses acadêmicos com o estudo da Matemática durante sua educação básica foi uma das possibilidades engendradas pelo uso do fórum permanente.

Quanto à importância do fórum para resolução de problemas e entendimento de conceitos matemáticos, uma das acadêmicas destaca o seguinte em sua fala:

[...] o fórum permanente foi um ponto muito importante da disciplina, pois através dele eu pude entender conceitos que não tive a oportunidade de estudar no meu percurso escolar na disciplina de matemática. Isso se fez possível através das explicações e das colocações de cada colega que procurava demonstrar meios e maneiras de realizar as atividades da forma mais fácil possível. (A1).

As interações estabelecidas ao longo do percurso deste fórum também tiveram destaque nas falas dos acadêmicos, como comenta A3:

[...] a importância desses fóruns não fica restrita só às discussões que nele se encontram, mas nas inúmeras possibilidades de se compartilhar e se adquirir novos conhecimentos. A não participação em tais fóruns prejudica o próprio acadêmico que muitas vezes deixa de sanar dúvidas, perdendo assim várias oportunidades de se ajudar e de ajudar também aos colegas. O fórum não deixa de ser uma janela aberta em comunicação direta entre os interessados. Interagir pode ser um meio muito interessante, divertido e prazeroso de se aprender. (A3).

Em consonância com a fala da acadêmica, Buil et al. (2012, p. 5) afirmam que “[...] os fóruns, na medida em que fomentam a interação, intercâmbio de informações e comunicação entre os seus membros, apresentam características onde a função social pode desempenhar um papel relevante”.

Assim, pode-se observar que – na percepção dos acadêmicos – o fórum permanente não foi apenas uma atividade cumprida como requisito das disciplinas, mas antes uma importante atividade para seu desenvolvimento na disciplina.

3.4 Triangulação dos dados

Contrapondo as categorias que emergiram da análise de conteúdo do fórum e das entrevistas aos dados oriundos da análise do guia didático, chegou-se ao Quadro 4, a seguir apresentado.

Quadro 4 – Triangulação dos Dados Levantados

Categorias	Subcategorias	Objetivos expressos no Guia Didático	Percentuais presentes nos comentários no fórum	Percentuais presentes nas falas dos entrevistados
Visões dos alunos sobre o estudo da Matemática	Experiências vivenciadas durante seu período escolar	Sim	8%	100%
	Expectativas frente ao estudo da disciplina de Pensamento Matemático	Sim	5%	50%
Atividades desenvolvidas nas disciplinas Pensamento Matemático I e II	Dúvidas	Sim	13,8%	100%
	Resoluções e explicações	Sim	35,5%	100%
	Interações sobre as resoluções e dúvidas	Sim	35,5%	100%
	Sugestões de material de apoio	Não	2,2%	0%

Fonte: Os autores.

Desta forma, pode-se notar que as mesmas categorias emergiram dos três aspectos analisados nesta pesquisa, indicando uma concordância entre o proposto no Guia Didático das disciplinas, o debatido no fórum e o comentado pelas acadêmicas. Os principais achados, depreendidos desta análise, serão comentados a seguir.

Entre os aspectos que emergiram desta análise, um que pode ser considerado significativo foi a participação da professora formadora. Tal participação pode ser considerada como fundamental para o bom desenvolvimento das discussões no fórum.

Segundo os relatos dos acadêmicos:

[...] Ter um profissional como a professora X, sempre presente no fórum, fez com que muitas das dúvidas apresentadas fossem discutidas e sanadas de maneira satisfatória. (A3).

Outro ponto relevante no fórum foi o apoio da professora X, pois estava sempre pronta a responder os questionamentos e dúvidas que surgiam ao longo da disciplina. (A4).

Estas falas vêm ao encontro do que Pereira, Silva e Maciel (2013, p. 105) afirmam: “[...] os fóruns, seja qual for o tipo, exigem acompanhamento constante pelos professores, moderadores e/ou tutores”. Além disso, “[...] o papel do professor é o de criar as possibilidades, a ambiência, o contexto de dialogismo, de colaboração e de, principalmente, interatividade” (SILVA; CLARO, 2007, p. 4). Assim, pode-se afirmar que tal acompanhamento ocorreu satisfatoriamente no fórum analisado.

Outro dado que corrobora esta afirmação é o fato de 22% das postagens terem sido feitas pela professora formadora. Essa pode ser considerada uma interação intensa, uma vez que, em um universo de 11 pessoas (participantes do fórum), uma delas sozinha teve quase $\frac{1}{4}$ dos comentários. Neste sentido, Bicalho e Oliveira (2012, p. 2) ressaltam que “[...] a mediação pedagógica, intencionalmente exercida pelo professor-tutor nos fóruns de discussão, é fundamental para a qualidade dos processos de aprendizagem em EAD, uma vez que pode provocar avanços na aprendizagem do cursista”.

As interações sobre as resoluções e dúvidas foram outro ponto de destaque neste fórum permanente, pois todas as dúvidas postadas foram respondidas pela professora formadora e colegas de curso. Ramos (2005 apud MANTOVANI; VIANA; GOUVÊA, 2010, p. 5) caracteriza o fórum como um espaço de copresença percebida, pois a participação de cada membro é real e virtual ao mesmo tempo: “[...] A presença do outro é assinalada mesmo diante da ausência visual. É como se houvesse um pacto de que sempre haverá uma resposta que atribuirá sentido aos comentários postados anteriormente no fórum”. No caso do fórum analisado, pode-se perceber que esse *pacto* foi cumprido, uma vez que foi estabelecida a interação entre os participantes.

Tais interações são fundamentais para a construção do conhecimento, de modo que a presença delas é indicativa de que o fórum teria contribuído para tal processo. Esse é um aspecto fundamental, pois “[...] a interação é apontada como fator crítico no sucesso dos cursos on-line, pois incentiva a discussão, reduz a sensação de isolamento e distância e aumenta o contato do estudante com os professores” (MANTOVANI; VIANA; GOUVÊA, 2010, p. 2).

Contrapondo os aspectos evidenciados na análise do conteúdo do fórum ao que a professora formadora propõe no Guia Didático, percebe-se que esta interação não foi estabelecida ao acaso, mas antes desenvolvida a partir de uma proposta concreta da professora formadora.

A importância das interações no fórum permanente analisado aparece tanto na proposta do Guia Didático, quanto na AC do fórum e das falas dos acadêmicos entrevistados. Como menciona o acadêmico A2: “Avalio este fórum como sendo peça fundamental na participação de todos, buscando sempre a interação e partilha dos conhecimentos um para com outro”.

Ainda comentando a proposta do fórum e o seu desenvolvimento, uma prática que aparentemente influenciou positivamente no desempenho do fórum foi a clareza com que a professora formadora indicou o que esperava da atividade ao longo do percurso do fórum. O fato de a cada semana haver uma nova chamada para participação no fórum pode ter sido um fator motivador para que a discussão não perdesse o foco proposto. Conforme Pereira, Silva e Maciel (2013, p. 105) comentam, “[...] a motivação para participação e o zelo pelo cumprimento do objetivo do fórum, por exemplo, são elementos importantes do processo educacional”.

Considerações finais

Por meio desta pesquisa e conforme exposto nas análises supracitadas, pode-se afirmar que o fórum permanente é um importante recurso de interação entre os sujeitos em processo de formação a distância para licenciamento como pedagogos, possibilitando experiências de ensino-aprendizagem referentes às disciplinas de Pensamento Matemático I e II.

Em sendo os ambientes virtuais de aprendizagem cada vez mais usados como suporte na educação, é fundamental que se reflita sobre sua utilização na formação docente, evidenciando trajetórias de sucesso e analisando pontos que podem ser revistos. Na análise apresentada neste artigo, concluiu-se que o fórum permanente apresenta diversas possibilidades, como a resolução colaborativa de problemas matemáticos, a troca de indicações de leituras complementares, a discussão sobre aspectos referentes ao ensino-aprendizagem da Matemática.

Todavia, também com base na análise aqui apresentada, percebe-se que o uso do fórum permanente foi muito mais explorado para a discussão de problemas matemáticos e suas resoluções do que para discutir a formação docente e o ensino da Matemática. Tal visão, estatisticamente significativa nas postagens de alunos e professora, sugere que, embora se estejam trazendo para a educação novas tecnologias, certos paradigmas e discursos de modelos tradicionais e positivistas ainda não foram superados, como, por exemplo, o fetichismo de conteúdos específicos à disciplina.

Como desdobramento desta pesquisa, indica-se, de forma sumarizada, como boas práticas na utilização de fóruns permanentes em cursos a distância de formação de professores:

- o Guia Didático apresentar claramente os objetivos e expectativas em relação ao uso do fórum permanente;

- a cada semana haver uma nova chamada para a participação no fórum;
- os fóruns de discussão serem precedidos de uma introdução com explicações claras sobre seus objetivos;
- o professor formador ter clareza da importância deste tipo de fóruns de discussão e, principalmente, estar ativamente envolvido nas discussões;
- haver um equilíbrio entre a participação dos acadêmicos e dos professores nos fóruns; e
- assegurar que o fórum seja um espaço permanente de formação de docentes críticos e reflexivos, não apenas de discussões sobre conteúdos específicos à disciplina.

Por outro lado verificaram-se limites no uso desse tipo de fórum no curso em análise. Como principais, citam-se:

- os Guias Didáticos não apresentarem os objetivos do fórum;
- a falta de explicitação dos critérios de avaliação do fórum;
- a falta de participação dos acadêmicos e dos professores formadores no fórum; e
- a falta de feedback às dúvidas e problemas socializados no fórum.

Tais limitações, se superadas, poderiam conduzir a um enriquecimento das discussões empreendidas no fórum permanente, de modo a articular, com maior clareza e criticidade, as discussões sobre conceitos matemáticos e sobre o ensino da Matemática. Essas linhas de força, muito apartadas no fórum, nas ementas das disciplinas e no Guia Didático, poderiam ser colocadas em perspectiva dialética, caso se ultrapassassem as limitações supracitadas.

Ademais, os pontos elencados nesta conclusão fornecem agendas de pesquisas para trabalhos e práticas futuras com relação aos fóruns de discussão em cursos de formação de professores. Neste estudo, tal recurso foi analisado nas disciplinas de Pensamento Matemático I e II do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, da UFMT, todavia esse objeto de estudo se desdobra em outros cursos/disciplinas de formação docente.

*In memoriam de Loide Rosa Soares, uma aluna brilhante, pesquisadora dedicada e amiga fiel, a quem dedicamos este artigo, pelo qual Loide batalhou até o “apagar das luzes”. O presente trabalho é fruto de sua pesquisa de Mestrado que, infelizmente, não pôde ser concluída. O Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Comunicação e da Informação na Educação (LêTECE), do PPGE/UFMT, expressa aqui seu intenso carinho por Loide, registrando este trabalho a fim de contribuir para o avanço nas discussões necessárias neste tema de pesquisa.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BICALHO, Rute Nogueira de Moraes; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. **Revista Interface**, Botucatu, v. 16, n. 41, p. 469-484, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000200014&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. In: Associação Brasileira de Educação a Distância. (Org.). **Censo ead.br**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- BUIL, Isabel et al. Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. **Revista Innovar**, UNAL, Bogotá, Colômbia, v. 22, n. 43, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512012000100011&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2014.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- DANYLUK, Ocsana. A matemática e o trabalho pedagógico. In: RAYS, O. A. **Trabalho Pedagógico**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 289-301.
- DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, Lisboa, Portugal, n. 60, 2009.
- FUKS, H.; GEROSA, M. A.; PIMENTEL, M.; FILIPPO, D.; LUCENA, C. J. P. Informações estatísticas e visuais para a mediação de fóruns educacionais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, CEIE/SBC, v. 13, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/issue/view/6>>. Acesso em: 4 set. 2014.

GONÇALVES, Marcus Vinicius Ferreira; ELIA, Marcos da Fonseca. Arquitetura de avaliação educacional em fórum de discussão. In: CONGRESSO DA SBC, 28., 2008, Belém. **Anais...** 2008.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

MANTOVANI, Daielly Melina Nassif; VIANA, Adriana Backx Noronha; GOUVÊA, Maria Aparecida. Ferramenta fórum para discussão teórica em estatística aplicada à Administração. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 185-206, mai./ago. 2010.

MCALISTER, Simon; RAVENSCROFT, Andrew; SCANLON, Eileen. Combining interaction and context design to support collaborative argumentation using a tool for synchronous CMC. **Journal of Computer Assisted Learning**, Malden, MA, USA, n. 20, 2004.

MORENO, Heliete. **Guia Didático de Pensamento Matemático I e II**. Núcleo de Educação a Distância. Cuiabá: UFMT, 2012.

NEAD-UFMT. Núcleo de Educação a Distância. Universidade Federal de Mato Grosso. **Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia –modalidade a distância**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PEREIRA, Vinícius Carvalho; SILVA, Cristiane Brasileiro Mazocoli; MACIEL, Cristiano. Recurso e atividades para materiais autoinstrucionais em AVA. In: MACIEL, Cristiano. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

PRETI, Oreste. **Produção de material didático impresso**: orientações técnicas e pedagógicas. 2 ed. Cuiabá: UAB/UFMT, 2011.

SERRAZINA, Maria de Lurdes Marquês. Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo **Quadrante**, Escola Superior de Lisboa, Lisboa, Portugal, v. 8, p. 139-167, 1999.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. A docência online e a pedagogia da transmissão. **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/332/artigo-7.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

SOARES, Loide Rosa et al. Fóruns de discussão: análise de artigos e metodologias de pesquisa. In: SEMIEDU. EDUCAÇÃO E (DES)COLONIALIDADES DOS SABERES, PRÁTICAS E PODERES, 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.1 CD-ROM

Recebimento em: 26/06/2014.

Aceite em: 02/12/2014.

As relações entre a aprendizagem matemática e a aprendizagem de ciências naturais

Relations between mathematics learning and the learning of natural sciences

Endrigo Antunes MARTINS¹
Marta Maria Pontin DARSIE²

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar a aprendizagem da Cinemática, ensinada na disciplina de Ciências Naturais, no 9º ano do Ensino Fundamental, e sua possível relação com a aprendizagem matemática. Realizamos a coleta de dados em três escolas estaduais de Cuiabá, através de questionários, entrevistas e testes (similares a avaliações em larga escala). Utilizando Ausubel (1980), Coll (1994; 2006), Moreira (2006), Moreira e Masini (1982) e Zabala (1998) como principais teóricos, realizamos as análises de maneira qualitativa, obtendo resultados que nos evidenciaram que os alunos apresentam algumas dificuldades de aprendizagem matemática, que comprometem as resoluções de situações-problema envolvendo a cinemática.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Aprendizagem da Cinemática. Ciências no Ensino Fundamental.

Abstract

The aim of this research was to investigate the learning of Kinematics taught in the discipline of Natural Sciences, in the 9th year of elementary school and its possible relation to mathematics learning. Data collection was conducted from three state schools in the city of Cuiabá – Mato Grosso - by means of questionnaires, interviews and tests (similar to large-scale assessments). With the aid of theories developed by Ausubel (1980), Coll (1994; 2006), Moreira (2006), Moreira and Masini (1982) and Zabala (1998), we conducted qualitative analyses and found that students present some difficulties in learning mathematics, which compromise resolutions of problem situations involving kinematics.

Keywords: Meaning Learning. Learning Kinematics. Science in Elementary Education.

-
- 1 Mestre em Educação. Professor efetivo da rede estadual de Ensino de Mato Grosso. Endereço profissional: Rua Eng. Edgar Prado Arze, 215 - CPA. CEP: 78049-909. Cuiabá-MT. Tel: (65) 3613-6300. Email: <endrigoam@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Educação. Professora da UFMT. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT desde 1999. Líder do grupo de estudos e pesquisas em Educação Matemática - GRUEPEM. Atualmente é Coordenadora Geral do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECM, doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC; coordenadora do Projeto Observatório da Educação com foco em Matemática e iniciação às Ciências do Polo UFMT - Cuiabá. É pesquisadora na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências e Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, avaliação da aprendizagem, metacognição e matemática, educação de jovens e adultos. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança. Cuiabá-MT. CEP: 78.060-900 – Tel.: (65) 3615-8431. Email: <marponda@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 703-722	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O presente artigo é um breve recorte de uma dissertação de mestrado que buscou compreender as possíveis relações entre a aprendizagem dos conteúdos de Ciências Naturais com a aprendizagem matemática, em especial a Cinemática que se ensina no 9º ano do Ensino Fundamental. Surgiu a partir da minha experiência enquanto professor de Ciências Naturais em escolas da rede estadual do Mato Grosso, mais especificamente no 9º ano do Ensino Fundamental. Nos momentos em que eram propostos exercícios de Ciências Naturais (introdução à Física e Química) para serem resolvidos, constatei situações em que o aluno não conseguia avançar nas resoluções, por apresentar dificuldades matemáticas, tais como: resolução de operações com números decimais, frações, operações envolvendo proporcionalidade, dentre outras. No entanto, comecei a perceber a existência de uma razoável construção dos conceitos científicos, mas, na maioria das vezes em que se propunha uma situação-problema que envolvesse cálculos matemáticos, as dificuldades começavam a aparecer e, na maioria dos casos, os alunos acabavam desistindo de seguir adiante com as resoluções.

Diante disso, uma das consequências geradas a partir dessas dificuldades era o desinteresse por parte dos alunos, já que eles não conseguiam resolver essas situações problemas associadas aos cálculos matemáticos. Outra evidência que me chamou a atenção foram as queixas de muitos professores (de Química e Física, principalmente), com os quais trabalhava junto, reclamando que não conseguiam ensinar seus conteúdos porque os alunos não sabiam matemática.

Essa situação passou a ser minha preocupação e comecei a me interessar em responder possíveis questionamentos: O aluno sabe Matemática e não consegue transferir esse conhecimento para as Ciências Naturais? O aluno e/ou o professor não conseguem estabelecer uma relação entre a Matemática e as Ciências Naturais? Os alunos chegam ao final do Ensino Fundamental sem os conhecimentos necessários para resolução de problemas na área de Ciências Naturais? O não saber matemático implica em desinteresse na resolução de problemas na área de Ciências Naturais?

Outra situação que nos chamou a atenção foram algumas evidências identificadas nas pesquisas desenvolvidas pelo Projeto Observatório da Educação, com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências, cujo objetivo geral compreende diagnosticar as maiores dificuldades em Matemática e Iniciação a Ciências de alunos da Educação Básica de escolas da rede pública de ensino, e realizar intervenções visando superar a problemática conceitual, procedimental e atitudinal em Matemática e Ciências, encontradas nos *locus* selecionados para atuação.

Na ocasião, os mestrandos do projeto estavam em processo de aplicação, tabulação e análise de um instrumento de avaliação em larga escala, ou seja, um simulado de Matemática, tendo como base os descritores da Prova Brasil, que são disponibilizados pelo INEP. Os resultados demonstraram que os números racionais se configuravam como um dos conteúdos de maior dificuldade por parte dos alunos, e este conteúdo era justamente o tipo de conhecimento que era solicitado dos alunos para resolverem a maior parte das questões que envolviam os conteúdos de Ciências Naturais do 9º ano. Em vista disso, apresentei-me ao Programa de Pós Graduação em Educação com um projeto de pesquisa, na qual buscava compreender melhor a relação existente entre a Matemática e as Ciências Naturais, em especial os conteúdos de 9º ano. O próximo passo foi conhecer a realidade das escolas nas quais haviam sido aplicados os simulados de Matemática e conhecer melhor os conteúdos trabalhados na disciplina de Ciências Naturais nas escolas em questão.

Após visitarmos as cinco escolas participantes do projeto, que possuíam turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, tivemos a constatação de que todas adotaram o mesmo livro didático de Ciências e que os planejamentos anuais eram muito semelhantes, seguindo basicamente a sequência proposta pelo livro em questão. Diante disso, o conteúdo de Cinemática foi escolhido, pois seu ensino estava previsto para ocorrer em um período que coincidia com o nosso cronograma de coleta de dados, além de se tratar de um conteúdo que envolve a resolução de cálculos matemáticos.

Levando em consideração os dados obtidos junto ao Projeto Observatório, quanto às dificuldades de aprendizagem matemática, às análises dos livros e dos planejamentos das escolas participantes do projeto, e às experiências enquanto professor de Ciências Naturais, surgiu a questão principal da nossa investigação: Qual a relação entre a aprendizagem matemática e a aprendizagem em Ciências Naturais no 9º ano do Ensino Fundamental? Desse modo, tivemos como objetivo geral: Investigar a aprendizagem da Cinemática ensinada na disciplina de Ciências Naturais, no 9º ano do Ensino Fundamental, e sua possível relação com a aprendizagem matemática.

Optamos por realizar uma pesquisa descritiva com metodologia qualitativa de cunho interpretativo, uma vez que, conforme Bogdan; Biklen (1994, p. 47),

[...] tal metodologia permite, pelo seu caráter descritivo, um aprofundamento mais consistente e a melhor compreensão do fenômeno estudado, além de ser uma abordagem que valoriza muito mais o processo do que o resultado, e utiliza o ambiente natural como fonte direta para coleta de dados.

Nossos sujeitos foram, inicialmente, duzentos e trinta e nove alunos de três escolas participantes do Projeto Observatório da Educação. Para esse montante de alunos, foram aplicados dois instrumentos de avaliação em larga escala (Teste 1 e Teste 2), cujos dados foram tabulados e analisados quanti-qualitativamente. A partir de critérios pré-estabelecidos, selecionamos três alunos para a realização de entrevistas (arguições) sobre os seus respectivos testes. Também realizamos a aplicação de questionários qualitativos e entrevistas semiestruturadas aos dois professores de Ciências Naturais dos três alunos que foram nossos sujeitos.

O ensino de Ciências Naturais: a Aprendizagem Significativa e os Conhecimentos Prévios

Seguindo linhas de pensamento próximas às de Piaget e Vygotsky, David Ausubel (1918-2008) propôs a Teoria da Assimilação ou Teoria da Aprendizagem Significativa, de acordo com a releitura de Moreira (2006). Tal teoria leva em consideração os conhecimentos prévios do sujeito para a construção de novos conhecimentos, uma vez que a ideia central da teoria da Aprendizagem Significativa é a de que “[...] o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” (NOVAK, 1977 apud MOREIRA; MASINI, 1982, p.7). A partir daí, a aprendizagem se tornaria muito mais significativa, na medida em que os novos conhecimentos fossem incorporados às estruturas de conhecimento do sujeito, adquirindo significado a partir da relação com o seu conhecimento prévio.

Assim como Piaget e Vygotsky, Ausubel formulou um termo para se referir aos conhecimentos prévios, os quais denominou conceito subsunçor ou, simplesmente, subsunçor. Tal conceito seria uma

[...] ideia-âncora, ou ideia (conceito ou proposição) mais ampla, que funciona como subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva e como ancoradouro no processo de assimilação. Como resultado dessa interação (ancoragem), o próprio subsunçor é modificado e diferenciado. (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 104).

Sendo assim, o processo de aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos interagem com os subsunçores, ancorando-se nos conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo.

Caso essa interação não ocorra, a aprendizagem acontecerá de forma mecânica ou automática, sendo armazenada na memória de forma isolada ou

através de associações arbitrárias. Ausubel, Novak e Hanesian (1980) definem a aprendizagem automática (mecânica) como sendo aquela que:

[...] ocorre se a tarefa consistir de associações puramente arbitrárias, como na associação de pares, quebra-cabeça, labirinto, ou aprendizagens de séries e quando falta ao aluno o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa, e também (independente do potencial significativo contido na tarefa) se o aluno adota uma estratégia apenas para internalizá-la de uma forma arbitrária, literal (por exemplo, como uma série arbitrária de palavras). (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 23).

Na interpretação de Moreirae Masini (1982, p. 9), a aprendizagem mecânica é:

[...] a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos.

Um bom exemplo de aprendizagem mecânica, dentro do contexto da nossa pesquisa, seria a memorização das leis, dos conceitos e das fórmulas utilizadas na Física, além da resolução de cálculos matemáticos de maneira arbitrária e automática. Muitas vezes, o aluno *decora* fórmulas e conceitos e aprende a manipular os algoritmos matemáticos por repetição, sem necessariamente compreender ou atribuir um significado ao que está fazendo.

Partindo do princípio de que a aprendizagem significativa é a melhor escolha em relação à aprendizagem mecânica, o que fazer quando os subsunçores não existirem? Ausubel defende a ideia de que existe uma relação de *continuum* entre a aprendizagem mecânica e a significativa. Sendo assim, em situações de ausência de subsunçores, podemos concluir que:

[...] a aprendizagem mecânica é sempre necessária quando o indivíduo adquire informação numa área de conhecimento completamente nova para ele. Isto é, a aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos de conhecimento,

relevantes a novas informações na mesma área, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados. (MOREIRA; MASINI, 1982, p.10).

Ainda na tentativa de compreender como os subsunçores se desenvolvem, outra explicação plausível seria o fato de as crianças pequenas adquirirem conceitos principalmente através de um processo denominado formação de conceitos. Ao chegarem à idade escolar, as crianças, na sua maioria, já trazem certo número de conceitos que possibilitam a aprendizagem significativa por recepção. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem receptiva é quando:

[...] todo o conteúdo do que se deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz em forma mais ou menos final. Relaciona-se com o *continuum* recepção versus descoberta como distinto do *continuum* aprendizagem mecânica versus aprendizagem significativa. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 521).

Diferentemente do processo de aprendizagem por recepção, também é possível apresentar novos conteúdos de forma não acabada, o que caracteriza a aprendizagem por descoberta, definida por Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 521) como “[...] um tipo de aprendizagem na qual o conteúdo principal do que se deve ser aprendido não é dado (ou apresentando), mas deve ser descoberto pelo aluno antes que ele possa assimilá-lo à sua estrutura cognitiva”.

A partir do momento em que certos conceitos passam a fazer parte da estrutura cognitiva da criança, os novos conceitos serão, na maioria das vezes, adquiridos por assimilação de conceitos, na qual “[...] a aquisição de um novo conceito apresentado por meio de aprendizagem receptiva é apresentado ao aprendiz por meio de seus atributos criteriais, por definição ou por contexto” (MOREIRA; MASINI, 1982, p.102).

Por outro lado, Ausubel propõe a utilização do que ele chama de organizadores prévios para o desenvolvimento de subsunçores. O objetivo do seu uso é tentar manipular a estrutura cognitiva e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem significativa e, a partir do seu uso, espera-se reduzir ou superar a distância entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber. Os organizadores prévios podem ser do tipo *expositório*, quando se tratar de um conteúdo totalmente desconhecido ao aluno, ou do tipo *comparativo*, quando se tratar de conteúdos já familiares ao aluno. Quaisquer que sejam os tipos de organizadores prévios, suas utilizações “[...] devem ser mais efetivas do que simples comparações introdutórias entre o material novo e o já conhecido” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 12).

Desta forma, compreendemos que a aprendizagem significativa ocorrerá quando o conteúdo apresentado “[...] se relacionar de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 23). Por mais significativo que seja o conteúdo que o professor esteja trabalhando, se o aluno estiver intencionado a simplesmente memorizá-lo, a aprendizagem se dará de forma mecânica e sem significado.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para a coleta de dados, utilizamos dois testes (T1 e T2) que foram construídos a partir de questões de Cinemática (tendo como base o livro didático adotado pelas três escolas investigadas). O T1 abordou apenas conceitos de Cinemática, enquanto que o T2 abordou questões que solicitavam a resolução de cálculos matemáticos. Ambos os testes eram de múltipla escolha (quatro alternativas), sendo cada um composto por dez questões. No T2, além das alternativas a serem escolhidas, estava presente a fórmula matemática a ser utilizada ($\Delta S = V_m \cdot \Delta t$, por exemplo). No início dos testes, havia legendas informando o significado das simbologias utilizadas (Δ = variação; S = posição, etc.).

Os testes T1 e T2 foram aplicados em um mesmo dia para cada turma de 9º ano, sendo que ocorreram em diferentes datas para as doze turmas investigadas, utilizando-se das aulas duplas de Ciências Naturais. Tal aplicação seguiu o cronograma de aulas do professor e, a partir de um diálogo estabelecido, os professores de Ciências Naturais dos 9º anos, das turmas a serem avaliadas, nos ligaram e então agendamos as aplicações no decorrer da semana.

Em todas as turmas, antes da aplicação, realizamos um diálogo de aproximadamente quinze minutos, com a finalidade de explicar, de forma resumida e compreensível, os motivos que nos levaram a desenvolver esta pesquisa. Deixamos clara a nossa intenção de diagnosticar possíveis erros e relacioná-los com a matemática e que, por isso, era muito importante a necessidade da resolução dos cálculos matemáticos na própria folha do T2, assim como mantê-los e não apagá-los posteriormente. Também informamos que não tínhamos a intenção de classificar ou mensurar individualmente cada aluno, turma ou escola, sendo que os dados estatísticos que produziríamos serviriam unicamente para fins de pesquisa.

Por fim, foram explicadas algumas particularidades dos testes, como a existência das fórmulas para a resolução dos cálculos no T2 e a existência de legendas dos símbolos físicos, além de explicar, de forma sucinta, a respeito do

preenchimento do cartão-resposta. Todas essas explicações prévias seguiram um roteiro (em tópicos) para uma padronização dos diálogos, porém não executamos nenhum tipo de leitura ou algo semelhante. Apenas dialogamos com os alunos sobre tais características dos testes.

Após o diálogo, iniciamos a aplicação do T1 e, na medida em que os alunos foram terminando sua resolução, foi sendo entregue o cartão-resposta, que era composto com as alternativas de respostas tanto do T1 quanto do T2. Assim que o aluno terminava de transcrever as respostas do T1 no cartão-resposta, o mesmo era recolhido e o T2 era entregue. Quando este último era finalizado e suas respostas transcritas no cartão-resposta, ambos eram recolhidos (T2 e cartão-resposta). Em resumo, o aluno não ficava, em nenhum momento, com os dois testes em mãos.

Posteriormente à aplicação dos testes, realizamos a tabulação dos dados transcritos nos cartões-resposta, a fim de identificarmos quais os percentuais de acertos de cada aluno no T1 e no T2, além de identificarmos a porcentagem de alunos que realizaram a resolução dos cálculos matemáticos solicitados no T2 na própria folha do teste. Para tal, utilizamos o programa *Excel*[®], no qual configuramos as planilhas nas quais inserimos os dados em questão.

Após a coleta de dados com esse grande quantitativo de alunos(239), foram selecionados três alunos com os quais realizamos entrevistas sobre suas respectivas resoluções no T1 e T2, além de entrevistar também os seus dois professores de Ciências Naturais (um de cada escola).

Nos momentos das entrevistas, os alunos foram novamente colocados diante das suas provas (testes), que haviam realizado anteriormente, e os mesmos foram questionados a partir de roteiros prévios. Tais questionamentos visaram compreender se os acertos ocorreram juntamente com a aprendizagem, ou se foram meros resultados alcançados pelo tipo de avaliação (múltipla escolha). Do mesmo modo, se os erros eram acompanhados de não aprendizagem ou se os alunos teriam errado na alternativa de um conteúdo que haviam construído com conhecimentos a respeito. Diante dessas características de confrontação com a sua avaliação realizada em outro momento, as entrevistas adquiriram um teor de arguição.

Em relação aos professores, a entrevista não seguiu um roteiro prévio, assim como ocorreu com os alunos. A mesma ocorreu a partir de um diálogo desenvolvido com base nas respostas dadas, por escrito, em um questionário qualitativo que os mesmos haviam respondido antes da aplicação dos testes aos alunos. Na ocasião, a resposta dada pelo professor foi novamente lida e solicitamos ao mesmo que as comentasse e as explicasse de maneira argumentativa. Conforme suas respostas, procuramos debater os argumentos, a fim de obter maior clareza em relação à concepção acerca das relações entre as Ciências Naturais e a Matemática.

Nossa análise de dados teve como base duas perspectivas de aprendizagens: a aprendizagem mecânica e a significativa, baseadas na teoria da aprendizagem significativa, tendo Ausubel, Novak e Hanesian (1980) e Moreira e Masini (1982) como principais aportes teóricos. Realizamos uma associação dessa teoria com as ideias de aprendizagem dos conteúdos conceituais e procedimentais, tendo Coll (1994 e 2006) e Zabala (1998) como apoio teórico.

Diante disso, a presente pesquisa buscou aproximar as aprendizagens dos nossos alunos sujeitos com quatro categorias de análises, conforme descrevemos no Quadro 1:

Quadro 1 - Características das categorias de análise

Categorias	Subcategorias	Sigla
Aprendizagem Mecânica: Quando o conteúdo apresentado é memorizado pelo aluno sem qualquer significado.	Factual: quando o aluno sabe o significado dos conceitos, mas não os compreende. Por exemplo, o aluno sabe o significado da sigla m/s (metro por segundo), mas não consegue fazer uma relação entre essas grandezas (metro e segundo). O aluno aprendeu apenas os dados, mas sem atribuir significado aos mesmos.	AMF
	Procedimental: o aluno realiza as operações matemáticas que são solicitadas, mas não compreende o significado do que está fazendo, apenas faz por que lhe é dado o comando.	AMP
Aprendizagem Significativa Quando o conteúdo apresentado se relacionar de maneira não arbitrária e substantiva àquilo que o aluno já sabe, ou seja, relacionando-se à sua estrutura de conhecimento.	Conceitual: Quando o aluno compreende os conceitos e sabe relacioná-los entre si e dentro de um dado contexto. Por exemplo, o aluno compreende que 20 m/s significa que o móvel se desloca 20 m a cada segundo que se passa.	ASC
	Procedimental: Quando o aluno compreende os conceitos e sabe operacionalizar (calcular) matematicamente com os mesmos, além de compreender o porquê de se estar realizando aquele determinado cálculo matemático.	ASP

Fonte: Martins (2014, p. 99).

Pelo fato de iniciarmos a nossa produção de dados a partir de um instrumento que abrangeu um grande número de alunos (239), optamos em realizar ensaios quantitativos com os dados apresentados na tabulação dos mesmos. Um primeiro dado que nos chamou atenção foi a quantidade de 146 alunos (61,09%) que não apresentaram nenhum cálculo matemático no T2. Na ocasião, solicitamos aos alunos que realizassem as operações matemáticas nos espaços da própria folha do teste e os deixassem lá, independente das respostas que chegassem. No entanto, o que evidenciamos nos momentos da aplicação do Teste 2, foi um grande número de falas recorrentes que registramos em nosso caderno de campo, dentre os principais: *eu não sei matemática e não vou fazer, eu não gosto de matemática, eu não gosto de Ciências porque tem contas, é obrigado a fazer?, se colocar só as respostas vai considerar certo?* Além desses questionamentos e afirmações, evidenciamos que muitos dos alunos não tentaram fazer o teste e, até mesmo, preencheram os cartões-resposta diretamente, sem assinalar alternativas no teste.

Do total de alunos, apenas dez (5,02%) apresentaram tentativas de resolução dos cálculos nos T2. É importante dizer que todas as fórmulas matemáticas e os significados das simbologias utilizadas na Cinemática constavam no T2, cabendo ao aluno apenas organizar a operação matemática em questão, resolvê-la e assinalar a alternativa escolhida. Tais operações compreendiam divisões ou multiplicações com números inteiros e decimais, sendo que uma única questão abrangeu resolução de potência com expoente dois, o que não deixou de ser uma multiplicação simples.

Outras evidências que identificamos foram as graves dificuldades que os alunos apresentaram com relação à resolução das operações matemáticas que eram solicitadas no T2 (adição, subtração, multiplicação e divisão com números naturais e racionais). Por razões de manter o anonimato dos alunos que foram sujeitos desta pesquisa, os mesmos foram referenciados por nomes fictícios Geraldo, Valter e Tainá.

Geraldo foi, dos três sujeitos, o que apresentou possuir maior comprometimento com a execução dos testes, uma vez que apresentou todas as tentativas de cálculos, só escolheu aleatoriamente algumas alternativas após ter tentado fazer a questão em si, além de se dispor a realizar novamente todos os cálculos do T2 em uma folha que apresentava os algoritmos *puros*, ou seja, as contas armadas. Geraldo foi colocado novamente diante dos seus testes (T1 e T2) e solicitamos uma releitura das suas respostas assinaladas. Ao analisarmos suas falas, nesse momento de releitura, evidenciamos uma única situação em que a habilidade esperada na questão se aproximou de uma perspectiva de aprendizagem mecânica factual, sete momentos de

aproximação com a perspectiva de aprendizagem mecânica procedimental, vinte e cinco aproximações com a aprendizagem significativa conceitual e vinte e uma aproximações nas quais não foi possível evidenciar possíveis habilidades e, conseqüentemente, não realizamos nenhuma aproximação com as categorias de aprendizagens.

Tais impossibilidades se deram, ora por possíveis ausências de conhecimentos prévios acerca dos conceitos que estavam sendo abordados, ora por apresentar possíveis erros conceituais quanto a algum conceito da Cinemática. Com relação às habilidades que envolviam a realização de cálculos, foram três de um total de dez questões do T2, nas quais constatamos uma possível ausência de conhecimentos que permitissem a realização dos cálculos que eram solicitados em cada questão.

O aluno Valter, apesar de demonstrar muito interesse pela aprendizagem de um modo geral, foi o que mais demonstrou desinteresse e dificuldades relacionadas aos cálculos matemáticos que eram solicitados no T2. O mesmo evidenciou três situações em que se aproximou de uma perspectiva de aprendizagem factual, sete momentos de aproximação com a aprendizagem significativa conceitual e quarenta e oito situações em que não conseguimos evidenciar a existência de habilidades que nos permitissem aproximá-lo das nossas categorias de aprendizagem.

Esse alto número de habilidades não evidenciadas se deve ao fato de Valter não ter realizado nenhuma das resoluções de cálculos do T2, alegando que em todas elas realizou escolhas aleatórias. Além disso, não se dispôs a realizar os cálculos matemáticos a partir das contas armadas, alegando não saber Matemática suficiente para tal. Devido a isso, escolhemos por não aproximar Valter, em nenhuma das trinta e seis habilidades que eram esperadas no T2, com as nossas categorias de aprendizagens, inclusive as dez que eram exclusivamente voltadas às habilidades em realizar algum tipo de cálculo matemático.

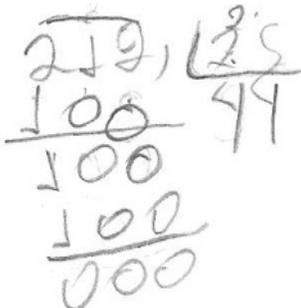
Tainá, por sua vez, demonstrou ter realizado os testes com interesse e dedicação, porém, por diversas vezes, ao longo da nossa análise, confirmou ter escolhido as alternativas de resposta de maneira aleatória. Tais escolhas ocorreram, segundo Tainá, por não saber a resposta, mas que teria lido as questões e tentado respondê-las dentro dos seus limites de conhecimento. Nas questões do T2, Tainá relatou ter feito escolhas aleatórias, por não ter conseguido ir adiante com suas tentativas de resolução dos cálculos, que, aliás, apareceram em todas as questões do T2. Identificamos sete momentos em que as habilidades evidenciadas por Tainá se aproximaram de uma perspectiva de aprendizagem mecânica factual, duas situações de aproximação com a aprendizagem mecânica procedimental, dezesseis momentos de aproximação com a aprendizagem significativa conceitual e vinte e nove momentos nos quais não conseguimos identificar habilidades que nos permitissem aproximar de algumas das nossas perspectivas de aprendizagem.

Assim como ocorreu com Geraldo, essas impossibilidades se deram, ora por possíveis ausências de conhecimentos prévios acerca dos conceitos que estavam sendo abordados, ora por apresentar possíveis erros conceituais quanto a algum conceito da Cinemática. Com relação às habilidades que envolviam a realização de cálculos matemáticos, foram sete, de um total de dez ocorrências de situações em que não conseguimos evidenciá-las, devido ao fato de Tainá demonstrar não possuir conhecimentos que permitissem a realização dos cálculos que eram solicitados em cada questão.

Dentre os problemas mais graves, relacionados às aprendizagens matemáticas, a divisão, talvez, seja o mais crítico. Conforme podemos visualizar nas Figuras 1, 2 e 3, quando um dos valores envolvidos (dividendos, divisores ou coeficientes) eram números decimais, as dificuldades foram evidentes.

Na primeira situação (Figura 1), podemos observar que o aluno Geraldo ignorou o valor existente após a vírgula no dividendo (212,5) e a resolução como um todo não apresentou alguma lógica que conseguíssemos identificar, sendo que o próprio Geraldo, posteriormente, também não nos conseguiu explicar o que tentou fazer nesta resolução.

Figura 1 - Questão 1 do Teste 2

$$1) \quad 212,5 \div 25 = 49$$


Fonte: Martins (2014, p. 145).

Já na segunda situação (Figura 2), podemos observar que Geraldo iniciou corretamente a divisão, mas, quando houve o indicativo de o quociente se tornar um número decimal, Geraldo deu o cálculo por encerrado, tendo como resposta o valor um.

Figura 2 - Questão 3 do Teste 2

3) $1700 \div 1000$ $\frac{1700}{1000} = 1,7$

R=1

Handwritten work:

$$\begin{array}{r} 1700 \overline{) 1700} \\ \underline{1000} \\ 000 \end{array}$$

Fonte: Martins (2014, p. 151).

Tainá, conforme vemos na Figura 3, identificou que o cálculo a ser realizado se tratava de uma divisão, porém a mesma não realizou o cálculo nesta questão e em nenhuma outra que solicitava esse tipo de cálculo (divisão).

Figura 3 - Questão 1 do Teste 2

- 1) Um carro percorre 212,5 m em 25 segundos. Qual a sua velocidade média?
- a) 8,5 m/s
- b) 85 m/s
- c) 5312 m/s
- d) 100 km/h
- Handwritten work:*

$$V_m = \frac{\Delta s}{\Delta t} = \frac{212,5}{25} =$$

Fonte: Martins (2014, p. 145).

E, quando passamos as *contas armadas* dos mesmos cálculos que eram solicitados no T2, Tainá se negou a resolver as divisões, alegando não saber fazê-las.

Outro erro comum que os alunos apresentaram diz respeito ao correto posicionamento da vírgula no produto de cálculo de multiplicação envolvendo coeficientes decimais. Foram várias as situações, conforme vemos exemplos nas Figuras 4 e 5, em que os alunos resolveram corretamente as multiplicações, mas não posicionaram a vírgula no produto. Na Figura 4, a resposta correta seria a alternativa “C” (25,2), porém, ao não posicionar corretamente a vírgula, o aluno assinalou incorretamente a alternativa “A” (252).

Figura 4 - Questão 5 do Teste 2

- 5) 7 m/s para km/h
- a) 252 km/h ;
- b) 2,52 km/h ;
- c) 25,2 km/h ;
- d) 0,252 km/h ;

$$\begin{array}{r} 4 \\ 3,6 \\ \times 7 \\ \hline 252 \end{array}$$

Fonte: Martins (2014, p. 154).

Da mesma maneira, na Figura 5, a resposta correta seria a alternativa “B” (2500), porém, ao não posicionar corretamente a vírgula, o aluno assinalou incorretamente a alternativa “C” (25000).

Figura 5 - Questão 4 do Teste 2

- 4) 2,5 km para metros
- a) 250 m;
- b) 2500 m;
- c) 25000 m;
- d) 25 m;

$$\begin{array}{r} 1000 \\ \times 2,5 \\ \hline 5000 \\ 2000 \\ \hline 25000 \end{array}$$

Fonte: Martins (2014, p. 153).

Outra importante constatação que obtivemos diz respeito ao fato de não termos aproximado nenhuma situação para com a perspectiva de aprendizagem significativa procedimental. Em todas as situações em que os alunos realizaram cálculos, seja corretamente, ou contendo pequenos erros, o mesmo ocorreu se aproximando de uma perspectiva de aprendizagem mecânica, sem compreender o porquê daquele cálculo, o significado do mesmo. Em nenhum momento evidenciamos situações nas quais o aluno sabia o porquê estava fazendo aquela divisão ou multiplicação em determinada questão.

Na análise qualitativa, realizada a partir do diálogo com os professores que foram sujeitos desta pesquisa, identificamos concepções de que a Matemática é um conhecimento prévio necessário para a aprendizagem de Cinemática e de

qualquer outro conteúdo da Física que seja *matematizado*, e que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental estão, em sua grande maioria, chegando a essa fase da educação básica com graves problemas de aprendizagem matemática.

Ao triangularmos dados das resoluções apresentadas pelos alunos em seus respectivos testes, suas falas, provenientes da arguição à qual foram submetidos, perante suas respostas dadas nos testes e as falas dos professores quanto às suas concepções, corroboramos algumas relações existentes entre a Cinemática e a Matemática.

Uma primeira relação seria a Matemática sendo utilizada apenas como instrumento de cálculo desassociado dos conceitos físicos, ou seja, a Matemática pela Matemática. Em algumas situações, os alunos realizaram os cálculos matemáticos corretamente, ou com pequenos erros, porém não compreendendo o porquê de se estar fazendo aquele cálculo. Por exemplo, em uma das questões, Geraldo realizou a multiplicação entre os valores correspondentes à velocidade média e o intervalo de tempo (720,5 km/h x 6 horas), porém, por demonstrar uma não compreensão do conceito Movimento Retilíneo Uniforme (MRU), o mesmo não foi capaz de explicar o porquê de se estar realizando aquela multiplicação, na qual o aluno deveria compreender que, pelo fato de o Movimento Retilíneo Uniforme (MRU) corresponder a um movimento com velocidade constante, o aumento do intervalo de deslocamento (variação de posição) aumentaria proporcionalmente ao intervalo de tempo (variação de tempo). Ao não compreender esse aumento proporcional e não compreender o conceito físico de MRU, o cálculo matemático deixou de ser um instrumento facilitador do processo de compreensão, no qual a fórmula deveria ser lida matematicamente e interpretada fisicamente. Quando dizemos matematicamente que $\Delta S = V_m \cdot \Delta t$, estamos querendo dizer que o intervalo de deslocamento, ou a distância percorrida em um movimento é igual a sua velocidade média (relação de distância percorrida com o tempo gasto para percorrê-la) multiplicada, ou seja, aumentando proporcionalmente ao intervalo de tempo (tempo de deslocamento). A partir do momento em que essa ideia de proporcionalidade não for compreendida pelo aluno, haverá uma aproximação para uma perspectiva de aprendizagem mecânica, ou seja, sem relacionar com conhecimentos prévios conceituais (velocidade média, intervalo de tempo e MRU).

Dessa forma, o aluno realizará o cálculo, não por compreender o significado do mesmo naquele contexto, mas, simplesmente por estar obedecendo a um comando dado, a uma sequência de ações que o professor havia passado. Nesse sentido, poderíamos compreender que o professor, mesmo que inconscientemente, estará desenvolvendo as ideias propostas por Pozo; Gomes-Crespo (2009, p. 54), as quais compreendem que, ao ensinar conteúdos curriculares procedimentais, o professor deve seguir uma sequência de fases que se inicia pelo treinamento técnico, que corresponderia em passar instruções detalhadas da sequência de

ações a serem realizadas (fórmula física) e, posteriormente, proporcionar a prática repetitiva para que o aluno automatizasse a sequência de ações (resolução de exercícios com cálculos). No entanto, a segunda fase dessa proposta compreende o treinamento estratégico, no qual o aluno adquire autonomia para enfrentar situações abertas, contextualizadas e de maior complexidade; onde o próprio aluno planeja, supervisiona e avalia a aplicação dos seus procedimentos. A questão que aqui não teremos condições de responder é: a fase do treinamento estratégico será contemplada em outros momentos da vida desses alunos, como por exemplo, no Ensino Médio ou Superior? O aluno do 9º ano do Ensino Fundamental não possui capacidades cognitivas que permitam o ensino procedimental na fase de treinamento estratégico? São questionamentos que poderão servir de embasamentos para futuras pesquisas; no entanto, a nossa pesquisa demonstrou que os professores Maria e José mediarão suas aulas de Cinemática contemplando apenas a fase do treinamento técnico.

Uma segunda relação seria o fato de os alunos compreenderem conceitos físicos por meio de conhecimentos matemáticos prévios. Em algumas situações, percebemos que os alunos não compreenderam o significado de determinados conceitos físicos por meio da linguagem formal, mas conseguiram visualizar e interpretar os mesmos conceitos através de uma representação matemática.

Para compreender melhor essa relação, vamos observar a análise que foi realizada em duas questões do Teste 1. Na questão de número sete, existia uma tabela que informava alguns dados sobre o MRU, conforme podemos visualizar na Tabela 1:

Tabela 1 – Exemplo de MRU existente na questão 7 do T1

Tempo (horas)	Posição (quilômetros)
0	0
1	60
2	120
3	180
4	240

Fonte: Martins (2014, p. 129).

Já, na questão oito do Teste 1, havia outra tabela que trazia informações sobre MRUV, conforme podemos observar na Tabela 2:

Tabela 2 – Exemplo de MRUV existente na questão 8 do T1

Tempo (segundos)	Velocidade (metros por segundo)
0	0
1	6
2	12
3	18
4	24

Fonte: Martins (2014, p. 129).

Geraldo e Tainá demonstraram não compreender os conceitos de MRU e MRUV por meio das alternativas contendo definições que eram trazidas no T1, mas, quando foram solicitados a interpretar essas duas tabelas existentes no T1, identificaram o aumento proporcional e, portanto, uniforme do deslocamento (MRU) e o aumento proporcional e, portanto, uniforme da velocidade (MRUV).

Diante disso, entendemos que, ao compreender essas proporcionalidades matemáticas que permeiam as fórmulas e conceitos físicos, a aprendizagem se torna potencialmente significativa para o aluno, pois o mesmo consegue relacioná-la com seus conhecimentos prévios já existentes em sua estrutura cognitiva e, conseqüentemente, a aprendizagem se torna significativa.

Por outro lado, ao não possuir conhecimentos matemáticos, a linguagem matemática deixa de ser um instrumento de compreensão de conceitos e passa, muitas vezes, a ser vista como algo que dificulta ainda mais a compreensão dos mesmos. Neste caso, podemos compreender o estabelecimento de uma terceira relação que seria a da não compreensão de conceitos físicos devido à falta de conhecimentos matemáticos prévios.

Na questão sete do T1, que acabamos de elucidar sobre as aprendizagens de Geraldo e Tainá, Valter demonstrou não ter certeza se o aumento de deslocamento estava ocorrendo de forma proporcional; no entanto, o seu aumento era na proporção de sessenta em sessenta (60, 120, 180 e 240). Ao não conseguir identificar essa proporcionalidade matemática, Valter demonstrou não compreender, por meio da linguagem matemática, que o MRU é composto por um movimento em que a velocidade é constante, o que faz com que o deslocamento ocorra de maneira uniforme dentro de um dado intervalo de tempo (horas, segundos).

Da mesma forma ocorreu na questão oito do T1, quando Valter também não conseguiu identificar a proporcionalidade que existia na tabela de MRUV. A mesma trazia informações de aumento de velocidade de maneira uniforme (proporcional), que ocorria em proporções de seis em seis a cada segundo (6, 12,

18 e 24). Valter não teve certeza para afirmar que o aumento de doze para dezoito e de dezoito para vinte e quatro era proporcional ao aumento de zero para seis e de seis para doze, o que nos deu indicativos de possíveis lacunas de aprendizagem matemáticas. Ao não identificar essa proporcionalidade, Valter demonstrou não compreender, por meio da linguagem matemática, de que o MRUV ocorre com um aumento proporcional (uniforme) de velocidade.

Uma quarta relação que podemos hipoteticamente deduzir é a de que a Matemática pode agir contrariamente no quesito motivação e interesse por aprender Cinemática. Isso nos foi demonstrado nas falas do aluno Valter, que alegou não ter tido interesse e motivação para realizar o T2, devido aos cálculos matemáticos que eram necessários se fazer. Nesse sentido, poderíamos supor que os alunos que chegam ao 9º ano do Ensino Fundamental apresentando lacunas de aprendizagens matemáticas, possivelmente possam apresentar desmotivações, desinteresses, medos e inseguranças quanto às aprendizagens de conteúdos da Cinemática. Não podemos generalizar, a partir das evidências obtidas de um único aluno, mas vale a pena lembrar que Valter faz parte de um montante de 190 alunos que não apresentaram nenhuma tentativa de resolução matemática no T2, o que corresponde a 79,5% do total de alunos que foram submetidos a essa avaliação em larga escala.

Considerações Finais

Em resposta ao nosso problema de pesquisa que buscou elucidar qual a relação entre a aprendizagem matemática e a aprendizagem em Ciências Naturais no 9º ano do Ensino Fundamental, em especial a Cinemática, concluímos que:

- A habilidade de realizar cálculos matemáticos envolvendo adição, subtração, divisão e multiplicação é um dos conhecimentos prévios fundamentais para a aprendizagem significativa de conteúdos da Cinemática, porém, são conhecimentos que se configuraram como problemáticos aos alunos que investigamos, demonstrados através de suas falas e nas tentativas de resoluções apresentados no T2 ou nas *contas armadas*, principalmente as divisões que envolviam números decimais;
- O uso da linguagem matemática para enunciar fenômenos relacionados ao movimento dos corpos físicos pode facilitar a compreensão de conceitos sobre tais fenômenos, porém, foram várias as situações em que os alunos demonstraram não compreender as simbologias utilizadas para construir fórmulas matemáticas que se aplicam aos fenômenos da Cinemática. Tais incompreensões fizeram com que a linguagem matemática deixasse de ser um facilitador da compreensão e passasse a ser vista negativamente por parte dos alunos;

- A existência de lacunas de aprendizagens matemáticas pode dificultar a compreensão significativa de conceitos físicos relacionados à Cinemática e, possivelmente, induzir ao desinteresse pela aprendizagem desses conteúdos, uma vez que uma quantidade significativa de alunos (61,09%) não apresentou tentativas de resolução matemática nas questões do T2.

Diante disso, compreendemos que as aprendizagens matemáticas passam a ter uma dupla importância relacionada às aprendizagens da Cinemática, pois, ao mesmo tempo em que podem potencializar tal aprendizagem, em situações em que houver possíveis lacunas, pode dificultar e possivelmente desmotivar o aluno em querer aprender tais conteúdos.

Nossas inquietações não foram respondidas por completo e, sendo assim, entendemos que há muito ainda o que se estudar para que possamos compreender melhor essas relações. Após as análises de dados, nosso trabalho revelou que os alunos estão chegando ao final do Ensino Fundamental com lacunas de aprendizagem matemática que, além de provavelmente comprometer a aprendizagem da própria Matemática, estão também comprometendo a aprendizagem de conteúdos *matematizados* das Ciências Naturais.

A presente pesquisa focou apenas no conteúdo da cinemática, por razões já explicadas na Introdução, porém, muitos outros conteúdos das Ciências Naturais também são *matematizados*. Sendo assim, entendemos que tais lacunas de aprendizagem matemática poderão estar, possivelmente, comprometendo outros conteúdos além da Cinemática.

Referências

AUSUBEL, David; NOVAK, Paul; HANESIAN, Joseph. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

_____. (Org.). **O Construtivismo na Sala de Aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

DARSIE, Marta Maria Pontin. **A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GROTTI, Rogério. **O Projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências:** possíveis contribuições na aprendizagem da docência e perspectiva de configurar-se como alternativa de atividades complementares na formação inicial (licenciatura em matemática). Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.

MARTINS, Endrigo Antunes. **A influência da “matematização” na aprendizagem de Ciências Naturais:** um estudo sobre a aprendizagem da cinemática no 9º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa:** a Teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antônio. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília, DF: EdUnB, 2006.

POZO, Juan Ignacio; GÓMES CRESPO, Miguel Ángel. **A Aprendizagem e o Ensino de Ciências.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebimento em: 29/06/2014.

Aceite em: 02/12/2014.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 57

p. 723-729

set./dez. 2015

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Religiões:**
a descolonização religiosa da Escola Pública. Belo
Horizonte: Mazza Edições, 2013. 112 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Education and religions:**
decolonizing religion from Public Schools. Belo Horizonte:
Mazza Edições, 2013. 112p.

Vitor Hugo Rinaldini GUIDOTTI¹
André Luiz FAISTING²

A laicidade deve, essencialmente, se efetivar nas escolas, para constituir os ambientes educacionais como espaços plurais, incluindo a vasta diversidade religiosa, cultural, de gênero, sexual, étnica e ideológica; impedindo, por consequência, a colonização das religiões majoritárias na escola pública, tão evidente e preocupante. Tal é a assertiva que a obra de Luiz Antônio Cunha, Doutor em Educação, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisador das questões relacionadas à laicidade do Estado, pretende transmitir ao leitor. O livro, com a introdução e seus nove capítulos, procura traçar como se deu a dominação das religiões na educação, e como as disputas políticas entre correntes de pensamentos distintas e, muitas vezes, antagônicas, marcaram presença na estruturação pedagógica educacional brasileira, enfocando os aspectos religiosos – ou não religiosos – entre as correntes.

No capítulo *Escola Pública Colonizada*, Cunha relata uma visita feita a uma escola pública, no intuito de apresentar a influência das religiões nas escolas brasileiras. No segundo capítulo, intitulado *Monopólio Católico na Origem*, o autor escreve a respeito do poder que a Igreja Católica possuía durante os três séculos

-
- 1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGS/UFGD); bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Endereço: Rua Antônio Pereira dos Santos, n. 1.426, Amambai – MS. CEP: 79990-970. Email: <vitor_guidotti@live.com>.
 - 2 Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar; professor de Sociologia no Curso de Ciências Sociais e do Mestrado em Sociologia da UFGD, e Coordenador de Área do PIBID-Sociologia da UFGD. Endereço: Rua Pastor Braf, n. 40, III – Plano, Dourados – MS. CEP: 79826-210. Email: <andrefaisting@ufgd.edu.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 725-729	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

que seguiram a partir da chegada dos europeus ao Brasil, efetivamente construindo políticas e normas que impediam a prática de outras religiões se não a católica. Cunha continua, mostrando que, em 1824, ano em que a primeira Constituição do Brasil foi outorgada, alguns exemplos demonstravam como a Igreja Católica detinha poder: O artigo quinto determinava o catolicismo apostólico romano como religião oficial, sendo que outras religiões eram permitidas, mas nunca com o direito a templos, e os cultos deveriam ser realizados apenas dentro de residências. Como forma para o mantimento de suas crenças, adeptos às religiões afro-brasileiras traçavam estratégias sincréticas com a religião oficial do Estado. Já os indígenas não apresentavam risco ao Cristianismo, pois o processo de recuo territorial os afastava das cidades. A educação, naquele momento, já apresentava influências proselitistas. A partir da lei de 15 de outubro de 1827³, foi oficializada a criação de escolas em todas as cidades, sendo que uma das responsabilidades dos professores era a de ensinar “[...] os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana” (CUNHA, 2013, p. 32).

No terceiro capítulo, denominado *Primeira Onda Laica*, Cunha trata dos esforços iniciais mais contundentes, que objetivaram a busca pela igualdade entre as religiões no Brasil. Iniciou-se com a pressão por parte da Grã-Bretanha, que, por contribuir de maneira econômica e política ao Império, o pressionava para o fim da escravidão que a Igreja Católica defendia. No entanto, para a elite daquela época, ex-escravos não católicos poderiam propiciar uma sociedade desagradável com seus interesses. Nesse sentido, a estratégia dos governantes era a de trazer de outros países uma força produtiva que substituísse os *negros pagãos*. Todavia, Cunha nos mostra que, juridicamente, essa solução encontrava problemas, estimulando discussões sobre a necessidade da secularização do Estado, o que traria sérias ameaças ao domínio católico no Brasil. Dando continuidade às discussões políticas, em 1890, a partir do Decreto nº 119-A, afirmou-se a laicidade do Estado, influenciando inclusive o sistema educacional e, na Constituição de 1891, foi declarada a separação entre Igreja Católica e Estado, e a laicidade do ensino público. Considerando as Constituições posteriores, Cunha nos adverte que apenas na de 1891 fica claro o caráter laico da educação.

No capítulo seguinte, *Ensino Religioso para manter a Ordem*, Cunha descreve como a Igreja Católica, que vinha perdendo seu poder político para os movimentos socialistas e anarquistas, pretendeu uma retomada política após o Decreto nº 119-A/1890. Este esforço surtiu efeito no ano de 1926, onde houve votos suficientes

3 Na página n. 32, Cunha traz a lei de 13 de outubro de 1827, como aquela em que se instituiu a criação de escolas de primeiras letras, todavia, tal objetivo se refere à lei de 15 de outubro de 1827 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>.

para a inclusão do Ensino Religioso na Carta Magna, embora não tenha sido adicionada tal obrigatoriedade. Entretanto, intelectuais que defendiam a laicidade da educação publicaram, em 1932, *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que propunha a extinção da influência religiosa nas escolas públicas.

Intitulado *Democracia e Ditadura*, no quinto capítulo Cunha nos mostra como, após a saída de Vargas, a discussão política em torno da educação conduziu a pauta sobre a laicidade. Ainda com grande poder legislativo, a Igreja Católica manteve firme a proposta do Ensino Religioso, fazendo com que os opositores à disciplina tivessem que adotar a tática de propor limitações em seu oferecimento. Todos os esforços foram em vão, já que na Constituição de 1946, o Ensino Religioso ainda era previsto e, a partir da redação do artigo, poderia ser compreendida, pela interpretação de Cunha, como obrigatória. Todavia, em 1987, passada em 1985 a eleição de um presidente e o fim da ditadura, grupos organizados em prol da laicidade da educação fizeram parte da elaboração da Constituição de 1988, resultando na obrigatoriedade do oferecimento do Ensino Religioso de matrícula facultativa, em contraposição aos esforços ainda existentes da Igreja Católica.

Prosseguindo a leitura da história da religião e sua influência na educação brasileira, no sexto capítulo, *Declínio Católico e Ascensão Evangélica*, Cunha disserta sobre a perda de espaço do Catolicismo no Brasil, por conta “[...] do processo de modernização cultural e da consequente diferenciação do campo religioso, que acarreta a perda de tal posição” (2013, p. 65). O autor apresenta grandes elementos teóricos e empíricos sobre a análise do alcance religioso no Brasil, entre os anos de 1960 e 2010, sendo então um capítulo, a nosso ver, de grande valia.

Partindo então do declínio da hegemonia da Igreja no Brasil, Cunha descreve, no sétimo capítulo, a respeito da *Reação Católica*. Agora com menor poder político, A Igreja Católica parte, inicialmente, para a busca de espaço no Ensino Religioso, dentre outras religiões, a partir das diretrizes do oferecimento de tal disciplina. Essa estratégia mudou com a vinda de Bento XVI ao Brasil; a instituição liderada pelo papa buscou maiores avanços a partir da *concordata* Brasil/Vaticano, criada em 2008, onde a Igreja “[...] logrou que o Estado brasileiro firmasse com ela um tratado que lhe garante privilégios especiais, em termos políticos, fiscais, trabalhistas, educacionais e outras, em total desrespeito aos dispositivos educacionais” (CUNHA, 2013, p. 78)⁴.

4 No dia 15 de junho de 2015, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Luís Roberto Barroso, convocou uma audiência pública em que 31 entidades expuseram suas opiniões a respeito do oferecimento do Ensino Religioso de caráter confessional em escolas públicas. Luiz Antônio Cunha, neste ato, representou o Centro de Estudos Educação e Sociedade e o Observatório da Laicidade do Estado. Encontram-se todas as falas dos expositores das entidades convidadas/selecionadas para audiência pública no seguinte link oferecido pelo canal do STF no Youtube: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLippyY19Z47szGoKQPqGn7Hp4TnpkcDkR>>.

Entretanto, Cunha, ciente de que outras religiões haviam ganhado espaço no Brasil, não deixa de esclarecer que também foi aprovado, no mesmo dia, o *acordão*, onde representantes de outras religiões, em sua maioria evangélicos, conseguiram garantir influência, incidindo no Ensino Religioso. Ou seja, legisladores brasileiros, para agradar as religiões majoritárias, fizeram com que a Constituição fosse desrespeitada, negligenciando a laicidade do Estado e oferecendo a tais instituições eclesásticas espaço notório nas decisões políticas.

O capítulo oitavo, denominado *Segunda Onda Laica*, o autor relata sobre os opositores aos domínios políticos agora não só da Igreja Católica, mas também de outras religiões majoritárias. Com a força dos defensores do Estado laico, várias foram as conquistas em diversos setores, avançando menos, na visão do autor, na educação. Mesmo com grandes esforços em prol da menor influência religiosa nas escolas públicas, para Cunha tal discussão se encontra emperrada, pois o Ensino Religioso ainda é presente e obrigatório perante a lei; as religiões influenciam em outros setores da educação e adeptos de outras religiões, e também os sem religião continuam sofrendo discriminação no espaço educacional público.

Cunha, então, encerra seu estudo com um olhar para o que pode ser feito. No nono capítulo, intitulado *Prospectivas*, o autor expõe seis pontos que retratam o panorama da situação, e sugere como a garantia da laicidade na educação pode ser conquistada. Gostaríamos, aqui, de sintetizar esses pontos: Cunha afirma que o ensino público no Brasil não é laico e que, embora exista uma onda laica atuante no país, a escola pública não caminha em conjunto, ainda marcadamente dominada pela influência religiosa, o que pode ser revertido, através do engajamento de movimentos sociais, do Poder Judiciário e dos Conselhos de Educação. Dessa forma, segundo o autor, a garantia da laicidade da educação brasileira poderá, finalmente, ser conquistada.

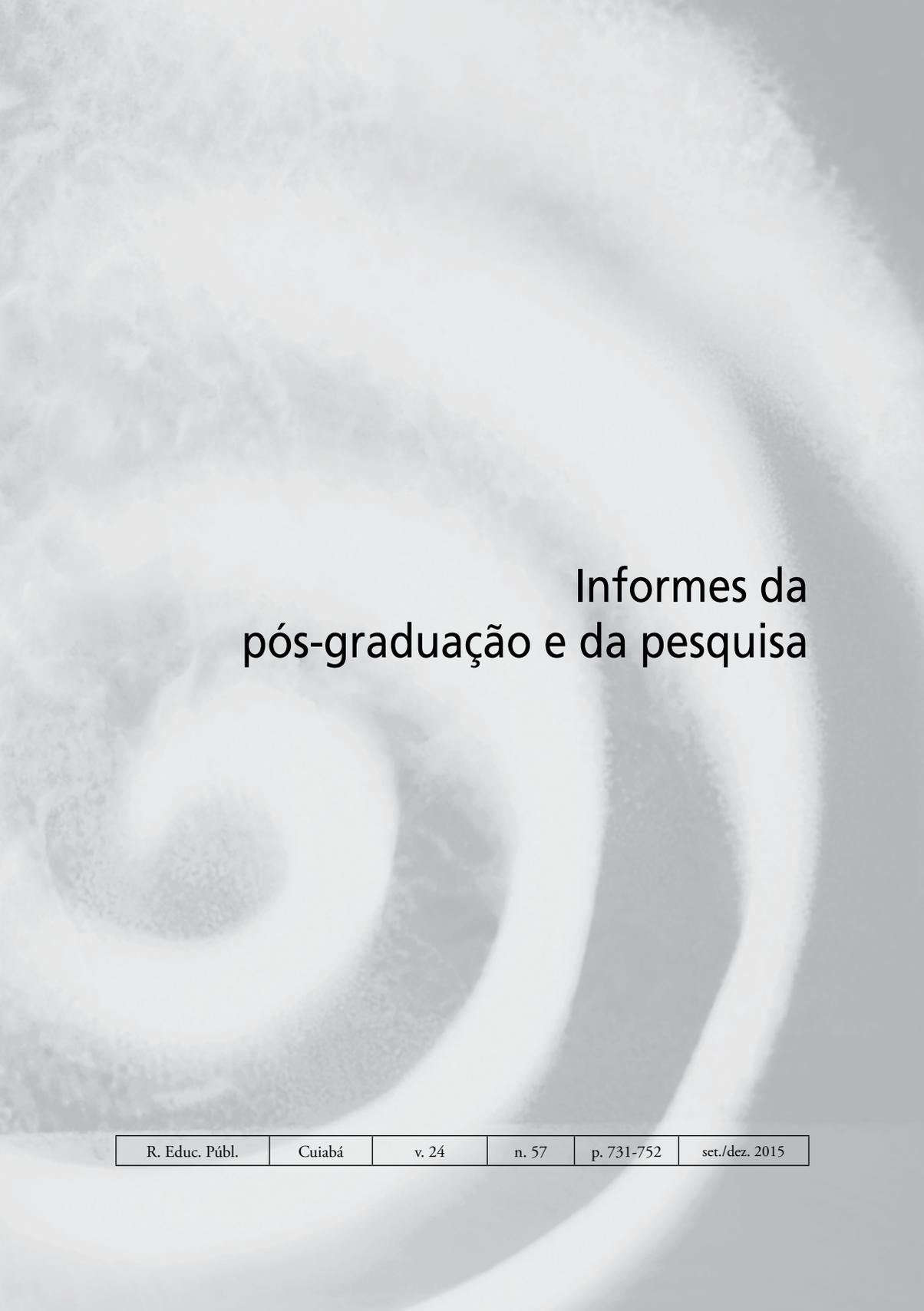
Como dito inicialmente nesta resenha, Cunha nos traz uma realidade da educação brasileira que muito é negligenciada e que proporciona recuos em termos de garantia de direitos inerentes ao ser humano. Ao manter o espaço das religiões e seus dogmas nas escolas públicas, várias podem ser as consequências, considerando que alguns direitos, hoje conquistados, são diametralmente opostos à forma de vida que a maioria das religiões propõe aos seus fiéis. Lembrando ainda que, através do esforço de Cunha, neste livro, em alinhar o cenário Brasileiro, num sentido geral, conjuntamente com a questão da educação, sobre a influência política que as religiões tiveram e ainda possuem, podemos compreender que é um espaço disputado para estabelecer as tentativas de racionalizar um modo de vida de acordo com o que pretendem algumas instituições religiosas – aquelas que angariaram espaço o bastante para participar dos rumos da educação no país.

Indicamos o livro, de fácil leitura e grande contribuição, para aqueles que se interessam pelo tema. Concordamos com Cunha (2013, p. 22), afirmando que

“[...] à medida que for superada a omissão dos pesquisadores sobre a presença da religião na escola pública (um tabu?), a bibliografia brasileira oferecerá [...]” contribuições à compreensão de como se dá tal presença, assim como o autor descreve em sua visita a escola. Todavia, a nosso ver, cabem a todos, pesquisadores, profissionais da educação, comunidade e representantes políticos a busca pela laicidade da educação brasileira.

Recebimento em: 10/02/2014.

Aceite em: 02/04/2014.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 57

p. 731-752

set./dez. 2015

Manifestação contra o corte de recursos para a pós-graduação e pesquisa em Educação

Against cutting funds for graduate and research in Education

Márcia Santos FERREIRA¹

Rute Cristina Domingos da PALMA²

Frente aos cortes recentemente anunciados pelo governo federal nos recursos destinados aos programas de pós-graduação de todas as áreas de conhecimento no Brasil, os coordenadores de programas da área da Educação reunidos em seu fórum, o FORPREd, que integra a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, manifestam-se publicamente contrários às medidas adotadas através de documento, de 15 de julho de 2015, que apoiamos e divulgamos o conteúdo a seguir.

O Forpred - Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, reiterando os manifestos divulgados por esta associação em 29 de junho e 10 de julho de 2015, reafirma sua discordância com os cortes anunciados nos recursos para os Programas de Pós-Graduação em 2015.

Se há necessidade de ajuste de contas por ocasião de mudança de direção na política econômica brasileira, afetar o campo educacional é, por certo, um equívoco de proporções gigantescas. Não nos parece necessário defender a manutenção das verbas destinadas à pesquisa do Brasil, mas, justamente, parece-nos fundamental ampliar os recursos para este que é, seguramente, o mais importante dos segmentos da sociedade, sem o qual todos os demais estarão fadados ao malogro. A comunicação desses cortes

1 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-9100. Tel. 65 3615-8431. Email: msf@ufmt.br

2 Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-9100. Tel. 65 3615-8452. Email: rutecristinad@gmail.com

causa-nos estranheza e perplexidade porque justamente contrariam os discursos e ações do governo federal dos últimos anos.

Nos últimos 20 anos, o país subiu dez posições no *ranking* mundial das publicações científicas, alcançando o 14º lugar. Isso só foi possível pelo compromisso e esforço de pesquisadores, em sua maior parte vinculados a Programa de Pós-Graduação, que puderam contar com aportes financeiros de diversas agências de fomento, entre elas a CAPES. A insuficiência de recursos financeiros para os Programas de Pós-Graduação poderá comprometer esse ganho histórico.

Assim, de forma propositiva e considerando o espaço de debate que temos construído ao longo das últimas décadas, o Forpred se posiciona na perspectiva de problematizar os impactos negativos que acometerão os programas de pós-graduação deste país na hipótese de manutenção dos cortes anunciados, com efeitos imediatos nas atividades de pesquisa, comprometendo o desenvolvimento de atividades fim das universidades, prerrogativa definida pela Constituição Federal.

Entendemos que o momento é complexo, mas, em nenhum momento podemos aceitar que a dimensão educacional e de pesquisa, em seus diversos âmbitos, e a pós-graduação de modo particular, possam ser afetadas por políticas que comprometerão o desenvolvimento do SNPG.

A área de Educação dispõe de programas de excelência no Brasil e estes cortes comprometem o desenvolvimento e consolidação da pesquisa deste campo de investigação. Mais do que isto, este segmento tem vinculação direta com a Educação Básica, seja por meio da articulação com Programas da Diretoria de Educação Básica da CAPES, seja por meio das investigações que incluem como protagonistas, estudantes, professores e gestores da rede pública, então, os cortes anunciados afetarão, também, a Educação Básica brasileira.

Assim, as atividades previstas para o ano de 2015 não podem ser descontinuadas. É necessário, por respeito e profissionalismo aos nossos parceiros, sejam do Brasil ou de outros países, que realizemos o que previmos no ano de 2014 para o corrente ano e que tenhamos condições de construir um orçamento para o ano de 2016 que seja condizente com a continuidade do desenvolvimento

das atividades de pesquisa de pós-graduação no Brasil. Ademais, é fundamental e urgente que tenhamos previsão orçamentária para os próximos anos, de modo a pensar o fechamento do quadriênio de avaliação dos Programas (2013/2016) para o levantamento de indicadores que serão utilizados para a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

O Forpred, portanto, reitera o posicionamento em favor da reversão dos cortes de recursos anunciados, de forma a viabilizar o adequado funcionamento das atividades de pesquisa e de gestão dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. (FORPRED, 2015).

RELAÇÃO DAS DEFESAS DE MESTRADO REALIZADAS NO PPGE NO PERÍODO LETIVO 2015/1

Quadro 1 – Mestrado

Título	Autor	Banca	Data
Escuela Nueva colombiana: representações da ruralidade nos seus manuais escolares (1970 - 1990)	Sara Evelin Urrea Quintero	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Prof. Dr. Kazumi Munakata; Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira;	06/03/2015
Professora Hermínia Torquato da Silva: inserção e percurso profissional (1918/1956)	Nilma da Cunha Godói	Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller; Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira; Prof. Dr. Acildo Leite da Silva; Profa. Dra. Candida Soares da Costa;	09/03/2015
A formação acadêmica na graduação em enfermagem e o atendimento pré-hospitalar	Wanessa Rezende Sousa	Prof. Dr. Evando Carlos Moeira; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes; Profa. Dra. Priscila Nardes Pause; Profa. Dra. Neuci Cunha dos Santos;	11/03/2015
A institucionalização da sociologia no ensino médio: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas de Cuiabá-MT	Mayara Bezerra Scarselli	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Prof. Dr. Joanildo Albuquerque Burity; Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro;	19/03/2015
O estudante beneficiado por programas de ação afirmativa do curso de enfermagem da Universidade Federal do Mato Grosso campus universitário de Sinop: Quem sou eu? Quem é ele?	Kamilla Maestá Agostinho	Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita Araujo; Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva;	20/03/2015

Trabalho e educação: um olhar na perspectiva da economia popular	Christiany Regina Fonseca	Prof. Dr. Edson Caetano; Prof. Dr. Silas Borges Monteiro. Prof. Dr. Eraldo Leme Batista; Prof. Dr. Celso Luiz Prudente;	20/03/2015
Permanência na educação superior pública: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop	Juliana Cristina Magnani Primão	Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso; Profa. Dra. Hustana Maria Vargas; Profa. Dra. Tânia Maria Lima;	23/03/2015
Estudo e Ensino de Frações: aprendizagens e dificuldades docentes no processo de formação continuada	Vani Teresinha Siebert	Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Profa. Dra. Esther Pacheco de Almeida Prado; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski;	23/03/2015
Sentidos da sexualidade em mulheres privadas de liberdade: a interface com a educação sexual emancipatória.	Maria das Graças de Mendonça Silva Calicchio	Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Priscila de Oliveira Xavier Scudder; Profa. Dra. Anayansi Correa Brenes; Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho;	24/03/2015
Sistema de Numeração Decimal: conhecimentos profissionais e práticas escolares de professores do 2º e 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental	Elenir Honório do Amaral	Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie;	24/03/2015
Escola, colonização e a formação da identidade do colono: história e memórias da terra prometida de Alta Floresta - MT (1976 - 1982)	Clailton Lira Perin	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira; Prof. Dr. André Luiz Paulilo; Profa. Dra. Alexandra Lima da Silva;	25/03/2015

O Estágio Curricular na formação inicial de professores de Educação Física no Estado de Mato Grosso	Francisca Franciely Veloso de Almeida	Prof. Dr. Evando Carlos Moreira; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Prof. Dr. Samuel de Souza Neto; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma;	25/03/2015
Cursos superiores de tecnologia no Estado de Mato Grosso - a oferta pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT de 2001 a 2013	Patrícia Dias de Moraes	Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso; Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Luciene Lima de Assis Pires; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva;	27/03/2015
Por uma cultura Latino-América da produção livre e associada. O povo Chiquitano e a experiência indígena no Brasil	Marília de Almeida Silva	Prof. Dr. Edson Caetano; Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva; Profa. Dra. Rosilda Nascimento Benácchio; Prof. Dr. Silas Borges Monteiro;	27/03/2015
Programa Ciência Sem Fronteiras no contexto da política de internacionalização da educação superior brasileira	Joiira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins	Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso; Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo; Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva;	27/03/2015
Educação Escolar Quilombola: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller	Augusta Eulalia Ferreira	Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva; Prof. Dr. Acildo Leite da Silva; Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta	27/03/2015
Linguagem cinematográfica e educação: uma relação pertinente	Anézio Martins Santana	Prof. Dr. Evando Carlos Moreira; Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Prof. Dr. Denizalde Jesiel Rodrigues Pereira; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira;	31/03/2015

Educação permanente em saúde no cotidiano da enfermagem: um movimento que se faz mudança	Rozana Guarim	Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso; Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva; Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira;	31/03/2015
Cuidado e conhecimento: O Enfermeiro e a Educação Permanente na Saúde em Mato Grosso (2003 - 2010)	Fagner Luiz Lemes Rojas	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Profa. Dra. Neuci Cunha dos Santos; Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva;	31/03/2015
Vivências e Memórias: a cultura escolar da escola rural mista municipal Santo Antonio em Tangará da Serra - MT (1965 - 1983)	Kátia Maria Kunntz Beck	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Profa. Dra. Alexandra Lima da Silva; Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira;	01/04/2015
Referencial pedagógico para análise de ambientes virtuais de aprendizagem	Rosana Abutakka Vasconcelos dos Anjos	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Prof. Dr. Cristiano Maciel. Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva; Profa. Dra. Rosane Aragón; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira;	10/04/2015
Escola experimental de tempo integral e gestão democrática: um estudo do cotidiano escolar	Leandro Costa Vieira	Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva; Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva;	10/04/2015
Trabalho informal: saberes e experiências dos trabalhadores da Associação Matogrossense dos Artesãos	Michele Bruno Ramirez	Prof. Dr. Edson Caetano; Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta; Profa. Dra. Daniel Augusto Feldmann; Prof. Dr. Celso Luiz Prudente;	10/04/2015

O planejamento de atividades gamificadas a partir de uma abordagem participativa do design instrucional em ambientes virtuais de aprendizagem	Fábio Pereira Alves	Prof. Dr. Cristiano Maciel; Profa. Dra. Taciana Mirna Sambrano; Prof. Dr. Ecivaldo de Souza Matos; Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso;	15/04/2015
Nascimento na sociedade Bororo: saberes e fazeres no tecer do corpo da mulher	Renata Marien Knupp de Medeiros	Profa. Dra. Beleni Saléte Grando; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra Dulce Maria Rosa Gualda; Profa. Dra. Silvia Angela Gugelmin	15/04/2015
Práticas de abordagens operacionais no contexto das relações etnicorraciais: desafios para a formação do policial militar	Jamil Amorim de Queiróz	Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Prof. Dr. Ronilson de Souza Luiz; Prof. Dr. Edson Benedito Rondon Filho;	17/04/2015
Aprendizagens da lei 11.645/08 e da experiência intercultural nos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT	Gerda Langmantel Eichholz	Profa. Dra. Beleni Saléte Grando; Prof. Dr. Darci Secchi; Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento; Profa. Dra. Vilma Aparecida Pinho;	28/04/2015
O financiamento da educação e o potencial de controle social dos conselhos do FUNDEB: o caso de Sinop-MT	Antônia Maria Martins Gonçalves	Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva; Prof. Dr. Marcos Macedo Fernandes Caron; Prof. Dr. Nicholas Davies; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva;	29/04/2015
Usos e fazeres com as tecnologias da informação e comunicação no curso de Enfermagem da UFMT - Campus Sinop	Claudia Regina de Barros Costa	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Prof. Dr. Cristiano Maciel; Profa. Dra. Roseli Zen Cerny; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira;	06/05/2015

Aprendizagem da arte e ciência do cuidar em enfermagem na UFMT: uma abordagem Étnico-Racial	Valdeci Silva Mendes	Profa. Dra. Candida Soares da Costa; Profa. Dra. Rosa Lucia Rocha Ribeiro; Prof. Dr. Celso Luiz Prudente; Prof. Dr. Flávio dos Santos Gomes; Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller;	07/05/2015
Justiça climática e educação ambiental nas teias do Fórum de Direitos Humanos e da Terra de Mato Grosso - FDHT.MT	Rita de Cássia Leventi Aleixes	Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato; Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva; Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Prof. Dr. Marcos Sorrentino; Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva;	18/05/2015
Mulheres negras garimpeiras na região de Peixoto de Azevedo - MT: década de 1970 e 1980	Luzia Rodrigues Arruda	Profa. Dra. Candida Soares da Costa; Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller; Prof. Dr. Acildo Leite da Silva; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira;	27/05/2015
Diálogos entre diferentes: o indígena e o enfermeiro no atendimento à saúde em Cuiabá – MT	Adriane Aparecida de Freitas Silva	Profa. Dra. Beleni Saléte Grando; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Prof. Dr. Pedro Paulo Gomes Pereira; Profa. Dra. Rosa Lucia Rocha Ribeiro;	27/05/2015
O espaço da policial militar feminina negra nos setores profissionais da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso	Marli de Souza Queiróz	Profa. Dra. Candida Soares da Costa; Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller; Profa. Dra. Zélia Amador de Deus; Prof. Dr. Darci Secchi;	29/05/2015
A formação do policial militar para a defesa e promoção dos direitos da população em situação de rua	James Jacio Ferreira	Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Prof. Dr. Naldson Ramos da Costa; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali; Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira;	29/05/2015

A presença do aluno negro no Colégio Liceu Cuiabano: formandos de 1945	Raquel Furtunato da Silva	Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller; Profa. Dra. Candida Soares da Costa; Prof. Dr. Acildo Leite da Silva; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira;	18/06/2015
O trabalho educativo e o profissional de Apoio Administrativo Educacional de Mato Grosso: uma demanda para as universidades públicas	Guelda Cristina de Oliveira Andrade	Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva; Profa. Dra. Juçara Maria Dutra Vieira;	26/06/2015
Implicações do racismo institucional na educação básica em Cuiabá	Flavia Gilene Ribeiro	Profa. Dra. Candida Soares da Costa; Prof. Dr. Darci Secchi; Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz; Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller;	26/06/2015
Labirinto de lutas: a percepção ambiental e de gênero das (os) jovens quilombolas de Mata Cavalo	Elizete Gonçalves dos Santos	Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva; Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato; Profa. Dra. Candida Soares da Costa; Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra; Profa. Dra. Maria Liette Alves Silva; Profa. Dra. Imara Pizzato Quadros;	29/06/2015
Saberes e Fazeres Autóctones do Povo Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural indígena	Félix Rondon Adugoenau	Profa. Dra. Beleni Saléte Grando; Prof. Dr. Paulo Augusto Mario Isaac; Profa. Dra. Vilma Aparecida Pinho; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos;	14/07/2015
Labirintogoria (ou sobre a experiência: apreender pela arte, fratura entre códigos para um transbordamento dos contornos)	Ângela Teresinha Fontana de Souza Tambara Velho	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Maria Thereza de Oliveira Azevedo; Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa; Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá;	27/07/2015

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, em julho de 2015.

Quadro 2 – Doutorado

Título	Autor	Banca	Data
O fazer-se cidadão - o jornalismo estudantil secundarista nas décadas de 20 e 30 no Liceu Cuiabano em Mato Grosso	Simone Ribeiro Nolasco	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá; Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira; Prof. Dr. Dimas Santana Souza Neves; Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga;	24/02/2015
Envios da saúde. Vias marginais para objetos indecidíveis	Emilia Carvalho Leitao Biato	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro; Prof. Dr. Roberto de Barros Freire; Prof. Dr. Henrique de Oliveira Lee; Profa. Dra. Sandra Mara Corazza; Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim; Profa. Dra. Reni Aparecida Barsaglini; Profa. Dra. Adriana Belmonte Moreira	06/03/2015
Currículos festeiros de águas e outonos: fenomenologia da educação ambiental pós-crítica	Lucia Shiguemi Izawa Kawahara	Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva; Profa. Dra. Martha Tristão; Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão; Prof. Dr. Benedito Dielcio Moreira; Profa. Dra. Imara Pizzato Quadros;	16/03/2015
Da adesão à assinatura, a política do nome próprio no Plano de Ações Articuladas - PAR - em Mato Grosso	Márcia Helena de Moraes Souza	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro; Prof. Dr. Paulo Speller; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Terezinha Azerêdo Rios; Prof. Dr. Adalberto Dias de Carvalho; Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta; Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto;	27/03/2015

<p>A Brincadeira no espaço hospitalar: um estudo etnográfico do efeito terapêutico à criança enferma</p>	<p>Marlene Gonçalves de Oliveira</p>	<p>Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes; Profa. Dra. Solange Pires Salome de Souza; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Romilda Teodora Ens; Profa. Dra. Célia Maria Guimarães; Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó; Profa. Dra. Letícia Pontes;</p>	<p>30/03/2015</p>
<p>A Pedagogia do Grupo Casadão: fruto e semente da luta pela terra no baixo Araguaia Mato-Grossense.</p>	<p>Solange Pereira da Silva</p>	<p>Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres; Prof. Dr. José Carlos Leite; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Judite Gonçalves de Albuquerque; Profa. Dra. Isabel Brasil Pereira; Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó; Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart;</p>	<p>30/03/2015</p>
<p>De decasségui a professor: reflexão de acadêmicos do curso de pedagogia acordo Brasil/Japão acerca de suas trajetórias</p>	<p>Edenar Souza Monteiro</p>	<p>Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro; Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha; Profa. Dra. Heloisa Salles Gentil. Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares; Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Prof. Dr. Irton Milanesi;</p>	<p>06/04/2015</p>
<p>Desenvolvimento profissional docente: trajetória de um grupo de enfermeiras na educação superior</p>	<p>Magda de Mattos</p>	<p>Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Neuci Cunha dos Santos; Profa. Dra. Ana Ivenicki; Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura; Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira;</p>	<p>13/04/2015</p>

Liu Arruda: a travessia de um bufão cuiabano sob a inspiração de Augusto Boal	Ivan Cesar Correa do Belem	Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato; Profa. Dra. Ludmila de Lima Brandão; Prof. Dr. Benedito Dielcio Moreira; Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros; Prof. Dr. Alfredo Guillermo Martin; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva; Profa. Dra. Imapara Pizzato Quadros;	17/04/2015
A infância e sua escolarização nas páginas dos jornais cuiabanos (1910-1930)	Marijane Silveira da Silva	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Profa. Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio; Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira; Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba; Profa. Dra. Maurilane de Souza Biccass; Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá; Profa. Dra. Kênia Hilda Moreira;	17/06/2015
Do planejado ao executado: a implementação da Lei 10639/03 no Estado de Mato Grosso	Vanda Lucia Sa Gonçalves	Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller; Profa. Dra. Kátia Morosov Alons; Prof. Dr. Darci Secchi; Profa. Dra. Moema de Poli Teixeira; Profa. Dra. Sonoe Sugahara Pinheiro; Prof. Dr. Cristiano Maciel; Profa. Dra. Sonia Maria Santos Rodrigues;	19/06/2015
Experiências e saberes do enfermeiro em Cuiabá no século XIX	Elizabeth Jeanne Fernandes Santos	Prof. Dr. Edson Caetano; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Solange Pires Salome de Souza; Profa. Dra. Gisele Pedroso Moi; Prof. Dr. Antônio José de Almeida Filho; Profa. Dra. Irene Kreutz; Profa. Dra. Maria Angélica de Almeida Peres;	26/06/2015

<p>Movimentos Sociais@ Internet e sua dimensão educativa</p>	<p>Maurélio Menezes</p>	<p>Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Prof. Dr. Marion Machado Cunha; Prof. Dr. Henrique Antoun; Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Prof. Dr. Márcia Cristina Machado Pasuch;</p>	<p>23/07/2015</p>
--	-------------------------	--	-------------------

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, em julho de 2015.

Relação de Pareceristas em 2015

Participaram da avaliação dos manuscritos publicados nos fascículos do volume 24 da Revista de Educação Pública

Adelina de Oliveira Novaes (Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil)
 Adelmo Carvalho Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Alessandra Cristina Furtado (UFGD, Dourados/MS, Brasil)
 Alessandra Frota Martinez de Schueler (UFF, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil)
 Alexandra Lima da Silva (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Altair Alberto Fávero (UPF, Passo Fundo/RS, Brasil)
 Amadeu José Montagnini Logarezzi (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)
 Ana Canen (UFF, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil)
 Ana Carla Cividanes Furlan Scarin (USP, São Paulo/SP, Brasil)
 Ana Rafaela Pecora (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Ana Rosa Costa Picanço Moreira (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
 Angela Balça (Universidade de Évora, Évora/Portugal)
 Antonio Fernando Silveira Guerra (Universidade Vale do Itajaí, Itajaí/SC, Brasil)
 Antonio Sales (UFMS, Nova Andradina/ MS, Brasil)
 Antonio Vicente Marafioti Garnica (UNESP, Bauru/ SP, Brasil)
 Betânia Ribeiro Laterza (UFU, Uberlândia/MG)
 Camila José Galindo (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Cândida Costa Soares (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Carina Elisabeth Maciel (UFMS, Campo Grande/MS, Brasil)
 Carla Busato Zandavalli Maluf de Araújo (UCDB, Campo Grande/MT, Brasil)
 Carlo Schmidt (UFSM, Santa Maria/RS, Brasil)
 Carlos Rinaldi (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
 Carmenísia Jacobina Aires (UNB, Brasília/DF, Brasil)
 Cesar Aparecido da Silva (UFPR, Curitiba/PR, Brasil)
 Cláudio Roberto Baptista (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
 Cristiano de Jesus Ferronato (UNIT, Aracaju/SE, Brasil)
 Cristiano Maciel (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Daniela Melaré Vieira Barros (Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa/Portugal)
 Danilo Romeu Streck (UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil)
 Darci Secchi (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Delarim Martins Gomes (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Doris Bittencourt Almeida (UFRGS, Porto Alegre/RS)
 Edla Eggert (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS)

Edson Caetano (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Elizabeth Tunes (UnB, Brasília/DF, Brasil)
 Erlando da Silva Rêses (UnB, Brasília/DF, Brasil)
 Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFGD, Dourados/MS, Brasil)
 Evelise Maria Labatut Portilho (PUC-PR, Curitiba/PR, Brasil)
 Fernanda Cândido Magalhães (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Fernanda Wanderer (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
 Gerson Mol (UnB, Brasília/DF, Brasil)
 Helena Amaral da Fontoura (UERJ, São Gonçalo/RJ, Brasil)
 Hustana Maria Vargas (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Ilma Ferreira Machado (UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil)
 Ingrid Lilian Fuhr Raad (UniCEUB, Brasília, DF/Brasil)
 Irma Rizzini (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Jader Janer Moreira Lopes (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Jane Teresinha Domingues Cotrin (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Jaqueline Pasuch (UNEMAT, Sinop/MT, Brasil)
 Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN, Natal/RN, Brasil)
 Jefferson Mainardes (UEPG, Ponta Grossa/ PR, Brasil)
 Jorcelina Elisabeth Fernandes. (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 José Carlos Araújo (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 José Cláudio Sooma Silva (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Josemir Almeida Barros (UEMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
 Joyce Mary Adam de Paula e Silva (Unesp, Rio Claro/SP, Brasil)
 Karla K. Vasques (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
 Kátia Morosov Alonso (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Kenia Hilda Moreira (UFGD, Dourados/MS, Brasil)
 Lenira Haddad (UFA, Maceió/AL, Brasil)
 Lia Tiriba (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Lísia Regina Ferreira Michels (UFFS, Chapecó/SC, Brasil)
 Luís Antonio Bitante Fernandes (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Luiz Augusto Passos (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Luiz Marcelo de Carvalho (Uesp, Rio Claro/SP, Brasil)
 Marcelo Fronza (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Marcelo Lima (UFES, Vitória/ES, Brasil)
 Márcia Cristina Machado Pasuch (UNEMAT, Alta Floresta/MT, Brasil)
 Márcia dos Santos Ferreira (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Marco Antonio Leandro Barzano (UEFS, Feira de Santana/BA, Brasil)

Marcos Francisco Borges (UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil)
 Marcos Pinheiro Barreto (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Maria Aparecida Arruda (Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei/MG, Brasil)
 Maria Batista Lima (UFS, Itabaiana/Sergipe, Brasil)
 Maria Clara Bueno Fischer (UFRG, Porto Alegre/RS, Brasil)
 Maria Cristina Cavaleiro (Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, Brasil)
 Maria Cristina Giorgi (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Maria de Fátima Barbosa Abdalla (UCS, Santos/SP, Brasil)
 Maria Edgleuma de Andrade (UERN, Natal/RN)
 Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro (UFFS, Chapecó/SC, Brasil)
 Maria José de Jesus Alves Cordeiro (UEMS, Dourados/MS, Brasil)
 Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Unemat, Cáceres/MT, Brasil)
 Marta Chaves (UEM, Maringá/PR, Brasil)
 Miriam Waidenfeld Chaves (UFF, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Neide Pena Cária (Univás, Pouso Alegre/MG)
 Neil Franco (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Nelma Baldin (Universidade da região de Joinville, Joinville/SC, Brasil)
 Neusa Nogueira Fialho (Rede de Ensino do Estado do Paraná, Curitiba/PR, Brasil)
 Núbia Aparecida Schaper Santos (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
 Patrícia Alejandra Behar (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
 Raquel Campos Discini (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Raquel Gomes de Oliveira (UNESP, Presidente Prudente/SP, Brasil)
 Regina Aparecida Silva (UFMT, Cuiabá/ MT, Brasil)
 Rita Aparecida Pereira de Oliveira (IFMT/ Cuiabá, MT, Brasil)
 Rita de Cássia Bortoletto-Santos (UVESP, São Paulo, Brasil)
 Rita de Cássia Pereira Lima (Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Rodolfo Antonio de Figueiredo (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)
 Rodrigo Saballa de Carvalho (UFFS, Erechim/RS, Brasil)
 Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)
 Rosângela Maria Castro Guimarães (Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, Brasil)
 Rose Cléia Ramos da Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Rute Cristina Palma (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza (UFG, Goiânia/GO, Brasil)

Sandra Thomé (Universidade de Buenos Aires/UBA, Buenos Aires, Argentina)
Sauloéber Tarsio de Souza (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
Simone Silveira Amorim (UNIT, Sergipe/SE, Brasil)
Sueli Abreu-Bernardes (Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, Brasil)
Suelly Dulce Castilho (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Tania Mara Pedroso Müller (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
Tatiane Lebre Dias (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Tony Honorato (UEL, Londrina/PR, Brasil)
Vanessa Dias Moretti (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Vera Lúcia Blum (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)
Vera Maria Santos (UFS, São Cristovão/SE, Brasil)
Zoia Ribeiro Prestes (UFF, Niterói/RJ, Brasil)

Normas para publicação de originais

Directions for originals publication

A Revista de Educação Pública – ISSN 0104-5962 – é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Aceita artigos incondicionalmente inéditos, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

Posteriormente, os textos são encaminhados sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores. **A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos** são de exclusiva responsabilidade dos autores.

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Serão distribuídos dois exemplares impressos da Revista aos autores que tenham contribuído com trabalhos. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter aproximadamente 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos

da publicação resenhada no início do texto; nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

É também desse Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).
- e. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).
- f. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).
- g. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.
- h. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
- i. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. Tal folha (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

a) Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras); nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados); filiação institucional; endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras); informar se a pesquisa recebeu apoio financeiro. No título utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Títulos em Inglês entram logo após o título em português.

b) Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract).

c) Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo, sendo a primeira letra de cada palavra escrita com letra maiúscula. Exemplo: Atividade Docente. Educação Infantil. Políticas Públicas. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser *keywords*, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador WORD FOR WINDOWS: Utilizar 1 (um) espaço (**ENTER**) antes e depois de citação.

a) Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.

b) Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;

c) As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

d) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Gráfico 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para a REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA deverão ser encaminhados para o endereço eletrônico:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>

Informações adicionais poderão ser obtidas mediante o seguinte endereço:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900

Cuiabá-MT, Brasil. Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-mail: rep@ufmt.br

Submission Guidelines¹

The Revista de Educação Pública - ISSN 0104-5962 - E-2238-2097 – is a quarterly publication articulated to the Postgraduate Program in Education of Universidade Federal de Mato Grosso. It brings unconditionally unpublished articles in education field, as well as essays and reviews papers that privilege works in education. The essays are intended only to theoretical and methodological which are relevant to the journal's sections. Studies on the state of the art about issues in education area are also accepted.

The papers for publication are submitted to previous appraisal of the scientific editor of the section. The journal's sections are restricted to the following areas: School Culture and Teacher Education; Education, Power and Citizenship; Education and Psychology; Environmental Education; History of Education; Education in Science and Mathematics.

Then, texts are submitted, without identifying the authorship, to the judgment of reviewers chosen by the Scientific Council. Copies of the evaluation are sent to authors and the reviewers' name will be kept confidential. Changes suggested by the evaluators are made with the author. However, the evaluator's names are kept secret, as well as the author's names in relation to evaluators. .

The evaluation is performed by the Journal Advisory Board or other *ad hoc* reviewers according to the journal editorial policy. The following categories are considered for text evaluation: the editorial line of the journal, content, relevance and quality of contributions. All papers are submitted to two reviewers. If there are contradictory evaluations, the Scientific Council sends the manuscript to a third reviewer.

Annually is published the list of *ad hoc* reviewers who contributed to the issue in that period.

The publication of an article or essay automatically implies the copyright to the Revista de Educação Pública and the originals of papers works will not be returned to the authors. The content, ideas and opinions expressed in the papers are full responsibility of the authors.

The author should indicate the existence of conflict of interest.

1 Tradução de Iraneide de Albuquerque Silva. Doutora em Psicologia Social. Licenciatura em Língua Portuguesa com habilitação em Língua Inglesa e Língua Espanhola. Mestre em Educação. Professora de Inglês e Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá. Rua Professora Zulmira Canavarros, 93, Centro - CEP 78005-200. Tel. (65) 3318-1400 - Fax: (65) 3318-1401 | Cuiabá-MT. E-mail: <iraneide.silva@gmail.com>.

The authors will be offered two (2) printed copies of the issue in which his/her work has been published. Reviews authors will get one (1) printed copy.

Book reviews should have up to four (4) pages and have the following technical specifications: the full bibliographic details of the material reviewed in the beginning of the text; name(s) of the review's author(s) with information on footnote about the author qualification and affiliation.

Acceptance for publication of research reports and other kind of texts, having the same number of pages cited above, rests on the decision of the Scientific Council. Reviews papers, reports or communications revised by the authors must have the title written in English, French or in their original language.

It also rests on the Scientific Council the decision to publish articles from authors who are not from UFMT and whose works are of high relevance to the research areas of Postgraduate Program in Education.

The following criteria are defined for evaluation and approval of manuscripts:

a. The Introduction should indicate briefly the purpose, background, relevance, previous research and concepts used;

b. Originality (level of originality or level of theoretical and methodological contribution to the section to which the manuscript is intended).

c. Methodology (criteria of selection, procedures of data collection and data analyses).

d. Results (clear description of the data and their interpretation in relation to concepts and categories chosen).

e. Conclusion (statement of main results and their relation to the objectives).

f. The correctness of the text (the concision and objectivity of writing; the arguments, the logical coherence of the text).

g. The potential of the work must effectively expand the existing knowledge.

h. The relevance, diversity of references and use of the Brazilian technical standard - ABNT.

i. The ideas discussed, regarding to the length of the text and completeness of references is fundamental to the development of the theme.

As an exchange instrument the Revista de Educação prioritizes over 60% of its space for the dissemination of research which are external to the UFMT. Articles in the original language of contributors are also accepted.

Identification of authorship should be informed in a cover sheet. This cover sheet (which will not be sent to evaluators to ensure the anonymity during the evaluation process) should have:

a. The title of the article with 15 words or less.; author's names (in order to be published), affiliation, address, telephone and e-mail; brief author's professional biography, including qualification degree, research group and address (maximum 50 words); and inform if the research received financial support. In the article title, capitalize only the first letter, names or acronyms. Titles in English come after the title in Portuguese.

b. Abstract in Portuguese (not to exceed 100 words), typed in simple space, emphasizing the objectives, methodology and conclusion. Abstract in a foreign language must also be presented, preferably in English.

c. Keywords (up to 4 words) should be terms that identify the article content, with the first letter capitalized (e.g., Public Policies, Teaching Activity, Child Education). In abstracts written in foreign language, the keywords must also be presented in the original language adopted.

The title of the article must be repeated on the first page of the manuscript and translated to the foreign language.

Any information or references in the text that can identify the authorship must be suppressed. Authorship information is recorded separately and if the article is accepted for publication, such information will go back to the main text in the final review process.

To text formatting use MSWORD FOR WINDOWS:

Use a single space (ENTER) before and after quotation.

a. Type the main text in Times New Roman font, 12-point font size, 1,5 interline spacing; the top, bottom and right margins should be 2.5 cm and left margin 3.0 cm; all pages size should be A4 paper.

b. To emphasis or highlight some information in the main body of the article use only italics; indicate paragraphs with a single tap tab;

c. Citations must follow Brazilian technical standard – ABNT, NBR 10520 (2002), indicated in the text by the author-date system. Direct quotations of up to three lines, must be cited using double quotation marks and indicated like

the example that follow: (FREIRE, 1974, p. 57). For direct quotations longer than three lines use 10-point font size, with a hanging indent of 4 cm on the left. Indirect quotations (a text based on author's book) must only indicate the author and year of the publication.

d. Illustrations and tables should be embedded within the main body of the article, clearly identified (Graphic 1, Figure 1, Table 1, etc.). Photographs are accepted only in black and white, and the author(s) will need to have the name and permission of the photographer, as well as the permission of people photographed. Such information must be attached to the file.

Tables, figures, photos, illustrations and diagrams to be inserted in the body of the text should contain:

- Size equivalent to the maximum page width (12x18);
- Print quality (300 dpi);
- Have clarity and resolution.

Papers should have approximately 10 to 20 pages. And they must have been submitted to a textual revision.

The Reference list must be presented in alphabetical order at the end of the text and should follow the standard NBR 6023 (2002). Some examples are listed below:

1. BOOK:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. ARTICLES FROM PUBLICATIONS RELATED TO EVENTS:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. JOURNAL ARTICLES:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11- 24, jan./jun. 2003.

4. GOVERNMENT PUBLICATION

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. BOOK CHAPTER:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ONLINE PUBLICATION/INTERNET CITATIONS

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

Explanatory notes should be avoided; if it is necessary must be presented in a footnote.

Articles shall be submitted to REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA via journal's page at:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Additional information can be requested at the following address:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900

Cuiabá-MT, Brasil. Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429.

E-mail: rep@ufmt.br

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis A2* pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

Disponível em Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$25,00 (unidade) Permuta

Nome _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax() _____

E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização:

Fundação Uniselva

Caixa Econômica Federal / Agência 0686 / Operação 003 / Conta Corrente 303-0 ou informações na Sala 01 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

Cultura Escolar e Formação de Professores

Avaliação para promoção ou para reprovação?
Compreensões de estudantes, professores e gestores de uma rede municipal

Edna BUORO • Jussara Cristina Barboza TORTELLA

As disciplinas escolares no contexto do PNLN:
avanços, lacunas e desafios na avaliação do livro didático

Flávia Eloisa CAIMI

Educação e Psicologia

Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná

Rogério Eduardo Cunha de OLIVEIRA • Alessandra de MORAIS

Metodologia para o estudo da formação de valores: uma investigação para além de Jean Piaget

Afonso Mancuso de MESQUITA • Suely Amaral MELLO

Educação, Poder e Cidadania

A contribuição pedagógica das Ligas Camponesas na história das lutas no campo brasileiro

Solange Pereira da SILVA • Artemis TORRES

Educação Ambiental

Perscrutando o educador de cada um: uma vivência à luz da percepção de agricultores agroecológicos

Samyra Orben HERDT • Fátima Elizabeti MARCOMIN

História da Educação

Aportes de Ernesto Schiefelbein para mejorar la Calidad de la Educación en Chile y Latinoamérica

Jaime Caiceo ESCUDERO

Uma vida dedicada à escola pública: trajetória sócio-profissional de Lorenzo Luzuriaga (1914-1959)

Norberto DALLABRIDA

Educação em Ciências e Matemática

O recurso fórum permanente no ensino da disciplina Pensamento Matemático: um estudo de caso

Loide Rosa SOARES (*in memoriam*) • Cristiano MACIEL • Vinicius Carvalho PEREIRA

As relações entre a aprendizagem matemática e a aprendizagem de ciências naturais

Endrigo Antunes MARTINS • Marta Maria Pontin DARSIE

Notas de leituras, resumos e resenhas

Informes da pós-graduação e da pesquisa

ISSN Eletrônico 2238-2097

