

# SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b> .....	1
O PERIÓDICO <i>MOVIMENTO DA UNE</i> (1962-1963): UM CANAL DO PENSAMENTO PROGRESSISTA .....	4
<i>Carla Michele Ramos Torres</i> <i>Maria Isabel Moura Nascimento</i>	
A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO: PESQUISA QUALITATIVA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA.....	29
<i>Gabriel Fortes Cavalcanti de Macedo</i> <i>Nancy Lizeth Ramírez Roncancio</i> <i>Dayse Arianne Souza</i>	
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO ATENTAS À COLETIVIDADE.....	51
<i>Laura Noemi Chaluh</i> <i>Simone Gonçalves Reganhan</i> <i>Keila Santos Pinto</i>	
ESTAGIÁRIOS DE PEDAGOGIA NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DO ACOMPANHAMENTO À RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	75
<i>Alan Leite Moreira</i> <i>Ana Paula Furtado Soares Pontes</i>	
ESTRATÉGIAS DE ENSINO E FERRAMENTAS INTERATIVAS: INDICAÇÕES DE PROFESSORES E TUTORES .....	94
<i>Andrea Carvalho Beluce</i> <i>Amanda Lays Monteiro Inácio</i> <i>Katya Luciane de Oliveira</i>	
TEORIA DE PIAGET: REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	118
<i>Nicássia Feliciano Novôa</i> <i>Simone Carla Delfino Franco</i> <i>Helder Antônio Silva</i>	
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES COORDENADORES SOBRE ESTUDANTES COM AUTISMO .....	145
<i>Cintia Souza Borges de Carvalho</i> <i>Gabriely Cabestré Amorim</i>	
CONTRIBUIÇÕES DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS PARA O DESEMPENHO ACADÊMICO .....	164
<i>Claudia Adriana Silva de Mello Carvalho</i> <i>Débora Cecílio Fernandes</i>	

## ESPECIAL

A PROFISSÃO DOCENTE E O CUIDADO COM A VIDA.....185

*Antônio Joaquim Severino*

## DOSSIÊ:

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

APRESENTAÇÃO .....206

A CRIAÇÃO DE UMA ESCOLA SENAI EM CAMPINAS DURANTE O ESTADO NOVO .....209

*Meire Terezinha Müller*

IDORT: A SISTEMATIZAÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA .....234

*Eraldo Leme Batista*

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA C&T DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NOS INSTITUTOS  
FEDERAIS\* .....249

*Marcos Aurelio Schwede*

*Domingos Leite Lima Filho*

EDUCAÇÃO, TRABALHO, E AS DIMENSÕES HISTÓRICAS E IDEOLÓGICAS DO SENAI PARANÁ .....267

*Desiré Luciane Dominschek*

*José Claudinei Lombardi*

UMA BREVE ANÁLISE DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL .....289

*Kelly Cristina Campones*

# EDITORIAL

Com imensa satisfação divulgamos o Volume 3, Número 7, da Revista Argumentos Pró-Educação, dentro da periodicidade programada e até aqui mantida. Mais uma vez acolhemos as colaborações dos autores vinculados a várias instituições acadêmicas e que nos remeteram trabalhos em consonância com o escopo da revista. A todos eles os nossos agradecimentos.

Iniciamos o Volume 3 com o artigo de Torres e Nascimento cujo título é "O periódico Movimento da UNE (1962-1963): um canal do pensamento progressista". Os autores investigaram o mencionado periódico e fizeram indagações sobre as condições materiais da sociedade brasileira e suas influências no conceito de emancipação veiculado nele. Estabeleceram distinções entre tal conceito e as concepções elaboradas por Karl Marx e Friedrich Engels. Concluíram com uma interpretação segundo a qual as ideias contidas no periódico se inseriam no contexto do movimento nacional progressista vinculado à ideologia burguesa liberal.

Em "A importância do método: pesquisa qualitativa em contexto de sala de aula", Macedo, Roncancio e Souza discutem a importância de estudos naturalistas para a observação de ambientes educacionais que visam a aplicação prática do conhecimento acadêmico para a sala de aula. Refletem sobre a importância da fundamentação metodológica e dos recursos analíticos na construção de um modelo qualitativo de ciência. Chamam a atenção para a necessária coerência entre o referencial epistemológico e as escolhas metodológicas.

Dando sequência, Chalu, Reganhan e Pinto, com o texto "Práticas de formação atentas à coletividade", socializam a pesquisa que desenvolveram em curso de extensão vinculado aos Projetos do Núcleo de Ensino promovidos no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Os participantes eram profissionais da educação e alunos da Licenciatura Plena em Pedagogia. Com suas práticas buscaram "sustentar uma concepção de formação que reconhece a dimensão da coletividade como instância fundante para pensar o fazer docente responsivo perante a escola".

Por sua vez, Moreira e Pontes autores de "Estagiários de Pedagogia na Gestão Universitária: do acompanhamento à relação teoria e Prática" caracterizam e discutem o acompanhamento do estágio não obrigatório do estudante de pedagogia em uma Universidade

Federal Brasileira. Analisam a relação teoria e prática nessa experiência formativa e concluem constatando a sua fragilidade.

"Estratégias de ensino e ferramentas interativas: indicações de professores e tutores", de Beluce, Inácio e Oliveira, tem o objetivo de identificar ferramentas interativas consideradas recursos eficazes para a mediação de estratégias de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Após a aplicação de questões a professores e tutores, os dados analisados evidenciaram que o fórum de discussão é a ferramenta interativa mais indicada para a educação on-line.

Novôa, Franco e Silva apresentam "Teoria de Piaget: revisão sistemática da produção acadêmica no campo da educação", com o propósito de realizar tal revisão na literatura brasileira acerca da Teoria de Piaget, na área da Educação e Pesquisa educacional. Utilizam a base de dados Scielo no período de 2005-2014. Constatam a existência de um campo vasto para os pesquisadores desenvolverem estudos empíricos aplicando a Epistemologia Genética para identificarem peculiaridades em ambientes educacionais no Brasil.

Com "Concepções dos professores coordenadores sobre estudantes com autismo", Carvalho e Amorim analisam os Professores Coordenadores (PC) que atuam no Ensino Fundamental (EF), anos iniciais, sobre a inclusão de estudantes com autismo. Concluem, em pesquisa qualitativa, que ainda prevalece nos profissionais a visão médica. Reivindicam uma perspectiva reflexiva e inclusiva que possibilite a real inclusão dos estudantes com autismo.

Finalizando o grupo dos artigos, Carvalho e Fernandes, em "Contribuições das funções executivas para o desempenho acadêmico" exploram as relações entre as funções executivas e o desempenho acadêmico, pretendendo colaborar para com a discussão sobre a importância da relação entre elas. Utilizaram vários testes aplicados em alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas do Sul de Minas Gerais.

Em ESPECIAL, Antônio Joaquim Severino nos brinda com o seu ensaio, síntese da aula inaugural proferida no Curso de Mestrado em Educação da UNIVÁS, na abertura do segundo semestre letivo de 2017. Em profunda reflexão, o professor e filósofo argumenta que a profissão docente se justifica e se legitima pela sua condição de prática de cuidado com a vida. Defende que a prática docente é, em máximo grau, compromissada e responsável por esse cuidar. Trata-se de um projeto antropológico de constituição do humano no homem, um empenho na

formação integral para que os educandos possam ter uma existência com maior e melhor qualidade de vida.

No presente Volume 3 reservamos aos leitores uma surpresa que esperamos seja positiva e agradável. Estamos publicando o nosso primeiro DOSSIÊ com o tema "Instituições de Educação profissionalizante no Brasil". Ele foi organizado sob a responsabilidade dos professores doutores Meire Terezinha Müller e Eraldo Leme Batista. O Dossiê tem Apresentação própria. Registramos aqui, portanto, apenas os nomes dos autores que dele participaram, além dos organizadores, uma vez que os seus trabalhos serão contemplados mais à frente: Marcos Aurelio Schwede, Domingos Leite Lima Filho, Desiré Luciane Dominschek, José Claudinei Lombardi e Kelly Cristina Campones. A todos o nosso reconhecimento pela imensa colaboração.

Desejamos aos prezados leitores uma proveitosa leitura lembrando que permanecemos à disposição para as sugestões e críticas que nos enviarem.

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

---

Editor Chefe da Revista Argumentos Pró-Educação  
Coordenador do Mestrado em Educação da UNIVÁS

# O PERIÓDICO *MOVIMENTO DA UNE* (1962-1963): UM CANAL DO PENSAMENTO PROGRESSISTA

Carla Michele Ramos Torres<sup>1</sup>

Maria Isabel Moura Nascimento<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo se situa no campo da história da educação brasileira e tem como objeto de investigação o projeto de emancipação veiculado pelo periódico *Movimento* da União Nacional dos Estudantes, publicado entre os anos de 1962 e 1963. O objetivo é identificar como as condições materiais da sociedade brasileira influenciaram no conceito de emancipação, presente nesse impresso estudantil, e as distinções entre este pensamento e as concepções elaboradas por Karl Marx e por Friedrich Engels. Fundamentado nas categorias totalidade e contradição, do materialismo histórico dialético, e tendo como fonte primária a revista *Movimento*, conclui que o projeto de emancipação difundido por este impresso estava inserido no contexto do movimento nacional e progressista brasileiro, registrado nos anos finais da década de 1950 e início dos anos 1960, e vinculado à ideologia burguesa liberal.

**Palavras-chave:** Imprensa Estudantil. União Nacional dos Estudantes. Emancipação.

*“MOVIMENTO UNE” NEWSPAPER (1962-1963): CHANNEL OF PROGRESSIVE THINKING*

**ABSTRACT:** This article is situated in the field of the history of Brazilian education and its object of investigation is the emancipation project propagated by the journal *Movimento* da União Nacional dos Estudantes (Movement of the National Union of Students) published between 1962 and 1963. The objective is to identify how the material conditions of the Brazilian society influenced the concept of emancipation, present in this student printed matter, and the distinctions between this thought and the conceptions elaborated by Karl Marx and Friedrich Engels. Based on the categories totality and contradiction of dialectical historical materialism and having as its primary source the magazine *Movimento*, it concludes that the emancipation project spread by this form was inserted in the context of the Brazilian national and progressive movement, registered in the late 1950s and early 1960s, and tied to liberal bourgeois ideology.

**Keywords:** Student Press. National Union of Students. Emancipation.

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal do Paraná - Irati. Doutoranda em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>2</sup> Profa. Dra. da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: misabelnasc@gmail.com

*EL PERIÓDICO MOVIMIENTO DE LA UNE (1962-1963): UN CANAL DEL PENSAMIENTO  
PROGRESISTA*

**RESUMEN:** Este artículo se sitúa en el campo de la historia de la educación brasileña y tiene como objeto de investigación el proyecto de emancipación ventilado por el periódico *Movimento* da União Nacional dos Estudantes, publicado entre los años de 1962 y 1963. El objetivo es identificar como las condiciones materiales de la sociedad brasileña influenciaron en el concepto de emancipación, presente en ese impreso estudiantil y las distinciones entre este pensamiento y las concepciones elaboradas por Karl Marx y Friedrich Engels. Fundamentado en las categorías totalidad y contradicción del materialismo histórico dialéctico y teniendo como fuente primaria la revista *Movimiento*, concluye que el proyecto de emancipación difundido por ese impreso estaba inserto en el contexto del movimiento nacional y progresista brasileño, registrado en los años finales de la década de 1950 y principios de los años 1960, y vinculado a la ideología burguesa liberal.

**Palabras clave:** Prensa estudiantil. Unión Nacional de los Estudiantes. Emancipación.

## Introdução

A imprensa escrita vem se configurando ao longo das últimas décadas como fonte primária e objeto de investigação de diferentes estudos na área da história da educação brasileira. Num primeiro momento, os pesquisadores desse campo se debruçaram na chamada imprensa de educação e de ensino<sup>3</sup> e, posteriormente, revistas, jornais e folhetins de diferentes segmentos sociais e de conteúdo geral passaram a ser prestigiados pelos estudiosos, uma vez “[...] que os debates relativos à educação costumam encontrar nesta mídia um caminho para atingir amplos setores da população” (TOLEDO; SKALINSKI Jr., 2012, p. 265).

Entre os periódicos que estão ganhando visibilidade nas produções acadêmicas na área da história da educação, citam-se os impressos estudantis, como os de grêmios escolares, de associações literárias discentes e de agremiações políticas dos educandos. Sabe-se que a imprensa, como afirma

---

<sup>3</sup> Entende-se por imprensa de educação e de ensino aquela destinada ao público docente, a fim de disseminar projetos e princípios educativos.

Renée Zicman (1985, apud OLIVEIRA, p. 90, 2011), pode ser em alguns casos o único registro do passado e por meio dela é possível conhecer a sociedade e seus variados elementos culturais, políticos e econômicos, permitindo ao historiador observar como os periódicos interferem e expressam determinadas realidades.

Na tentativa de colaborar com a história da educação pela imprensa estudantil, o presente artigo<sup>4</sup> possui como fonte primária o periódico *Movimento*, produzido pela União Nacional dos Estudantes (UNE) entre os anos de 1962 e 1963. A equipe editorial<sup>5</sup> dessa revista, já em sua primeira edição, destacou que a mesma possuía como proposta ser o “[...] órgão oficial de todos os setores progressistas” (EDITORIAL, 1962, p. 3). Desse modo, esse impresso torna-se, nas mãos do historiador, uma abastada fonte de pesquisa sobre a concepção de sociedade, de cultura, de política e de economia dos dirigentes da UNE, bem como, de suas práticas militantes.

Em relação aos pressupostos teóricos, o estudo se fundamenta no materialismo histórico dialético. Segundo Marx e Engels (2007), são os indivíduos os produtores das ideias e estes as produzem a partir de suas condições materiais, ou seja, de seu processo de vida real. Essa assertiva, não exclui a noção de que a imprensa interfere na realidade, mas pressupõe a imprensa como a expressão ideológica dos sujeitos, portanto, estes devem ser contextualizados historicamente, uma vez que a intenção é compreender a base concreta que faz emergir essa ideologia.

A UNE, no início da década de 1960, alinhou-se às lutas da chamada Frente Progressista Brasileira (FPB), também denominada de Frente Única, constituída de partidos e associações políticas e intelectuais defensores da democracia, do nacionalismo e do desenvolvimento. No interior dessa campanha de reformas, definidas como revolucionárias, os dirigentes dessa entidade representativa, universitária, difundiu por meio do periódico *Movimento* vários pensamentos e valores, entre eles a ideia de emancipação.

Portanto, a partir do referencial teórico materialista, surgiram, as seguintes problemáticas de pesquisa: De que maneira as condições materiais da sociedade brasileira influenciaram a concepção

---

<sup>4</sup> O presente artigo é resultado de uma reflexão preliminar de uma pesquisa doutoral em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>5</sup> Os textos e informes da revista *Movimento* sem autoria são nominados neste artigo como “Editorial”.



de emancipação presente na revista? Quais as contradições desse conceito, levando em consideração a noção de emancipação definida pelos filósofos Marx e Engels? Assim, o objetivo deste artigo é analisar o projeto de emancipação veiculado pelo periódico *Movimento* e identificar suas matrizes históricas a fim de corroborar com a história da educação pela imprensa estudantil sob o viés do materialismo histórico dialético.

## O pensamento progressista brasileiro e a UNE

No mês de março de 1962, a UNE relançava o primeiro número da revista *Movimento*<sup>6</sup>. Segundo seus editores, a produção seria, a partir de então, mais planejada e sistematizada, pois as publicações anteriores eram esporádicas e relacionadas às demandas específicas da própria instituição estudantil, como congressos anuais ou acontecimentos políticos considerados importantes por essa agremiação.

A proposta dessa mídia, coordenada por César Guimarães, por Arnaldo Jabor e por Marcello Cerqueira<sup>7</sup>, era dialogar com o público estudantil e geral sobre as problemáticas do Brasil. Segundo a equipe Editorial (1962), o impresso tinha como intenção interpretar a realidade do ponto de vista cultural alinhado a uma interpretação considerada correta pela UNE acerca da conjuntura nacional e, por meio de uma filtragem, impediria o unilateralismo ideológico.

A imprensa foi utilizada pela UNE para dialogar com os estudantes brasileiros divulgando um conjunto de ideias consideradas como verdadeiras para a superação das contradições sociais existentes naquele contexto histórico. Portanto, o periódico *Movimento* é compreendido, neste estudo, como manifestação do pensamento dessa entidade e não de todos os universitários

---

<sup>6</sup> O periódico *Movimento* é uma publicação da União Nacional dos Estudantes que circulou no Brasil entre os anos de 1962 e 1963. Por meio da sua Editora Universitária, a UNE produziu onze números nesse período, sendo sete edições em 1962 (março, maio, junho, julho, setembro, outubro e novembro) e quatro edições em 1963 (fevereiro, março, abril, maio). A revista possuía um custo de Cr\$ 50 cruzeiros e sua tiragem inicial foi de seis mil exemplares e a última de 10 mil. Em geral, as matérias abordavam questões relacionadas à dimensão econômica, política, educacional e cultural do nosso país. Nesse artigo, os escritos dessa fonte são apresentados na grafia original.

<sup>7</sup> Guimarães, Jabor e Cerqueira eram estudantes de direito no início da década de 1960 e possuíam experiência na imprensa estudantil, por trabalharem no Jornal *O Metropolitano*, órgão da União Metropolitana dos Estudantes (UME) com sede no Rio de Janeiro.

brasileiros. Para Marx e Engels (2007), o ato de representar e o pensamento dos indivíduos têm origem na sua organização material, logo, é preciso analisar como os sujeitos estudantis se comportavam materialmente na sociedade.

Como país capitalista, o Brasil, no início de 1960, era marcado por vários elementos oriundos desse modo de produção. Como, por exemplo, as lutas de classes devido ao domínio dos meios de produção pela burguesia; desigualdades sociais e culturais; dicotomia entre cidade e campo, bem como, trabalho intelectual e manual; exploração do trabalho; acúmulo de capital nas mãos da minoria e um Estado representativo desses interesses.

Além dessa realidade, o Brasil, devido ao seu passado colonial de exploração e por ter vivenciado uma industrialização tardia e dependente, apresentava outras contradições. Entre elas, destacam-se a dominação imperialista no campo econômico e cultural; estrutura agrária latifundiária; e democracia representativa fragilizada em virtude do alto número de analfabetos<sup>8</sup> sem direito ao voto.

De 1930 até 1964, a sociedade brasileira passou por muitas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. A industrialização<sup>9</sup> se dinamizou no país, com apoio estatal durante o governo de Getúlio Vargas (1930-45) e com amplo estímulo ao capital estrangeiro no período presidencial de Juscelino Kubitschek (1956-61). Vale ressaltar que um dos fatores dessas mudanças foi a segunda guerra mundial, ao ocasionar surto industrial, aceleração do processo inflacionário, exploração das riquezas nacionais, rápido empobrecimento e politização das massas e maior articulação da burguesia nacional reivindicando seus interesses particulares (SODRÉ, 1963).

Essa nova configuração econômica exigia uma maior capacitação profissional. Dessa maneira, a educação formal técnica e tecnológica passou a ser reivindicada tanto por setores governistas, para atender aos anseios do capitalismo industrial, como da classe trabalhadora, que via na escolarização a possibilidade de ascensão social. Percebe-se que, nesse contexto histórico, a

---

<sup>8</sup> Segundo o coordenador do Movimento de Alfabetização da UNE, em 1960 o Brasil possuía 65 milhões de habitantes e destes cerca de 15 milhões não participavam diretamente do processo político brasileiro devido à legislação eleitoral brasileira da época (ABEND, 1962, p. 05).

<sup>9</sup> É preciso destacar que o capital estrangeiro financiou o processo da industrialização brasileira em suas diferentes etapas (PRADO Jr., 1981).

industrialização e a educação se tornam baluartes de projetos desenvolvimentistas para o Brasil.

Concomitante, ocorre nessas décadas o crescimento da classe proletária, uma classe que se forma da evolução do capitalismo industrial e que se constitui não pela “[...] pobreza naturalmente existente, mas a pobreza produzida artificialmente” (MARX, 2010, p. 156). Logo, com a proletarização da sociedade, aumenta o descontentamento e a mobilização dos trabalhadores, representando um perigo à ordem vigente, sustentada pela burguesia e pelo Estado (ENGELS, 1847).

Com a expansão industrial e a tecnologia alcançando as zonas rurais, o êxodo de pessoas destas regiões em direção aos espaços urbanos aumentou consideravelmente, até que, na década de 1960, o Brasil passou a ter uma população majoritariamente urbana. Com um número maior de pessoas concentradas nas cidades, cresceu a concorrência pelo emprego, a organização desses sujeitos em associações políticas e a procura pela educação em seus mais variados níveis. Em relação ao ensino superior, observa-se segundo dados de Helena Sampaio (1991), que o número de matrículas nesse nível de ensino aumentou quase 90% entre 1950 e 1960, mas isto ocorreu principalmente por causa da oferta de educação privada que atingiu em média 44%.

Nesse contexto urbano-industrial, grupos de intelectuais, partidos políticos e movimentos sociais passaram a defender teses para acelerar o processo revolucionário que retiraria o país do subdesenvolvimento, levando-o à emancipação. Essas ideias foram denominadas, na época, de progressistas e seus grupos de forças progressistas. De maneira sucinta, as teses afirmavam que o imperialismo e o sistema latifundiário eram os principais entraves ao crescimento econômico nacional, portanto, era preciso combatê-los primordialmente. Além disso, a ampliação democrática era também imprescindível para o desenvolvimento do país.

Antes de analisar o significado de emancipação presente nas páginas do periódico *Movimento* da UNE e comungados por esses diferentes grupos progressistas, se faz necessário apresentar o que Marx e Engels, filósofos do socialismo científico, entendiam acerca de emancipação, no sentido de identificar as contradições do pensamento progressista. Para Marx, militante político do comunismo, emancipar-se não se tratava somente de possuir autonomia política, mas, sobretudo, voltar-se à natureza humana, eliminando toda e qualquer forma de dominação econômica e suas frações políticas e culturais.

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, 1843, p. 30).

Nessa perspectiva, a emancipação do homem nada mais é do que um processo de libertação econômica e conseqüentemente histórica. Segundo Marx, ao se apropriar da totalidade existente das forças produtivas o proletariado, além de atingir o seu eu, poderia garantir sua existência e desenvolver integralmente suas aptidões e seus sentidos. Dessa maneira, o antagonismo de classe, existente na sociedade capitalista não existiria na sociedade comunista, pois nesta o trabalho tornar-se-ia a primeira necessidade vital e o princípio de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades se transformaria em realidade (MARX; ENGELS, 2012).

Conforme os pressupostos teóricos do socialismo científico, a emancipação humana se tornaria real após a derrubada do sistema capitalista de produção. Essa emancipação, ao contrário da emancipação política, é “[...] plena, livre de contradições [...]” (MARX, 1843, p. 10). Por isso, nesse viés de pensamento e de militância, a emancipação humana e universal surge a partir da ruptura radical com a ordem capitalista vigente e de todos os elementos que a compõe.

No Brasil, durante a década de 1950 e 1960, grupos como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e a Ação Popular (AP), comungaram do pensamento progressista, cujo propósito era a emancipação nacional. As concepções dessas forças progressistas serão analisadas sucintamente, em razão da influência teórica que cada uma delas teve no posicionamento político da UNE.

O ISEB nasceu em 1955, sob a tutela estatal, e estava vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Sua proposta era construir teoricamente um projeto de desenvolvimento nacional alinhado ao programa de aceleração econômica do governo de Juscelino Kubitschek. Os teóricos<sup>10</sup> desse instituto divergiam em relação às concepções de nacionalismo e desenvolvimento, mas o que os

---

<sup>10</sup> Entre os teóricos do ISEB destacam-se Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré, Cândido Mendes, Álvaro Vieira Pinto, Miguel Reale e Sérgio Buarque de Holanda.

aproximava era a ideia de uma contradição entre as classes que defendiam os interesses nacionais e outras vinculadas aos interesses imperialistas.

Segundo Toledo (1997, p. 136), a falta de um estudo isebiano mais criterioso sobre o tema das classes sociais, caracteriza um “[...] dos impasses da ideologia nacionalista [...]”. O autor apontou que uma das razões disso seria a pobreza bibliográfica sociológica acerca dessa temática por parte dos intelectuais do ISEB. Mas é possível inferir, também, que tal limitação advém do fato de esse projeto ser fruto de um aparato governamental, pois no modo de produção capitalista a burguesia, ao assumir o poder político, procura fazer do Estado seu representante oficial.

Portanto, ao partir dessa premissa não teria como um Estado que representava a burguesia liberal financiar um projeto de teorização nacional-desenvolvimentista, cujo âmago da estrutura capitalista fosse evidenciado e debatido. Por isso, acredita-se que a questão das classes sociais não foi investigada racionalmente e empiricamente de maneira profunda. Vale ressaltar que os estudiosos isebianos, embora possuíssem suas subjetividades enquanto pensadores, estavam também materialmente ligados a um modo de produção que impede de variadas maneiras<sup>11</sup> a consciência de classe e a construção de um projeto de revolução radical que objetiva uma emancipação humana universal, tal como foi proposta pelos filósofos Marx e Engels.

Para Engels (1880), a limitação dos pensadores se dá pelas fronteiras de seu momento histórico, logo o ISEB, ao centrar-se na noção de que o nacionalismo, expressava a libertação e o imperialismo o maior obstáculo ao desenvolvimento do Brasil, acaba por processar uma visão reformista de caráter burguês. Suas ideias se disseminaram nas academias, nos movimentos sociais, nos planos governamentais e nos partidos políticos que constituíram a FPB entre os anos de 1955 e 1964, por isto sua importância como centro de referência teórica nessa época. Na revista *Movimento*, percebe-se a influência dos isebianos, seja por meio de suas contribuições textuais como as de Carlos Estevam Martins, Paulo de Castro, Ignácio Rangel e Wanderley Guilherme, seja como as propagandas de livros publicados por estes teóricos e até mesmo nas posições da UNE frente à luta anti-imperialista.

---

<sup>11</sup> No modo de produção capitalista a burguesia, donos dos meios de produção, utiliza de vários mecanismos para representar seus interesses como universais, mantendo-se assim no poder. Entre esses instrumentos cita-se, por exemplo, o Estado, a escola formal e a mídia.

Em relação aos partidos políticos que constituíram a FPB, destacou-se o PCB. Sua influência é materialmente visível nos grupos de esquerda do país no período, especialmente nas décadas de 1950 e 1960. Dirigentes da UNE e os responsáveis pelo periódico *Movimento*, ou eram simpatizantes ou filiados desse partido; e, na revista, há algumas contribuições escritas dos comunistas: Carlos Nelson Coutinho, Oduvaldo Vianna Filho, Ferreira Gullar, Carlos Diegues e Mario Alves.

A importância de analisar as teses revolucionárias do PCB nessa época ocorre pelo fato de ter sido uma referência na construção de teorias e práticas de parte da intelectualidade e dos movimentos sociais, como o estudantil. As ideias desse partido, colaboraram diretamente na tentativa de ampliar a frente única nacionalista e democrática brasileira que reunia representantes políticos da Frente Parlamentar Nacionalista (FPN) e diferentes classes sociais progressistas, representadas pelas mais variadas associações.

Após o dossiê Krushev<sup>12</sup>, o PCB passou a reavaliar suas concepções e ações, tendo como ponto de partida as peculiaridades da sociedade brasileira. O resultado de tal exame foi um documento elaborado pelo comitê central do partido, intitulado *Resolução de 1958 do PCB*, e neste é possível perceber as diretrizes no que tange ao processo de desenvolvimento econômico do país. Segundo o partido, de tendência marxista-leninista, a realidade nacional assim se caracterizava:

Como decorrência da **exploração imperialista norte-americana e da permanência do monopólio da terra**, a sociedade brasileira está submetida, na etapa atual de sua história, a duas contradições fundamentais. A primeira é a contradição entre a nação e o imperialismo norte-americano e seus agentes internos. A segunda é a contradição entre as forças produtivas em desenvolvimento e as relações de produção semifeudais na agricultura (PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, 2000, p. 522, grifos do autor).

As contradições em destaque se sobressaíam em relação à contradição das lutas de classes o

---

<sup>12</sup> O dossiê Krushev, divulgado pelo secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética em 1956, durante o XX Congresso do Partido Comunista revelou ao mundo as ações repressivas e autoritárias do governo de Stálin, provocando uma reorganização dos comunistas em diferentes países.

modo de produção capitalista vigente no Brasil. Sendo assim, a maior luta defendida pelo PCB, naquele momento histórico, era a empreitada anti-imperialista norte-americana, como se evidencia em várias partes da resolução.

Na configuração econômica e social brasileira, os comunistas<sup>13</sup> identificaram o antagonismo entre as forças nacionais e progressistas versus as forças entreguistas. As primeiras constituídas pelo proletariado, camponeses, pequena burguesia urbana, burguesia e latifundiários dissociados do imperialismo norte-americano e as últimas formadas por setores de latifundiários e da burguesia, como sócios empresariais e agentes bancários e comerciais, alinhados ao imperialismo (PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, 2000). Nota-se que havia classes bem heterogêneas agrupadas do mesmo lado e isto decorria da necessidade imprescindível de unir grupos, que, embora possuíssem interesses divergentes, deveriam agregar forças a fim de aniquilar o maior entrave ao desenvolvimento do capitalismo nacional.

O PCB defendia que a etapa revolucionária naquele contexto brasileiro era a expansão do capitalismo independente e isto representava a emancipação nacional. Logo, a revolução brasileira se caracterizava primeiramente como anti-imperialista, antifeudal<sup>14</sup>, nacional e democrática, a ser realizada por meios pacíficos da legalidade democrática e constitucional. Esses elementos constituíam o caráter progressista do partido e dos diferentes sujeitos individuais e coletivos que comungavam dessa premissa, pois “[...] é na luta contra o imperialismo norte-americano e os seus agentes internos que as forças progressistas da sociedade brasileira podem acelerar o desenvolvimento econômico independente e o processo de democratização da vida política do país” (PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, 2000, p. 519).

A prioridade dessa luta permitiu a difusão da tese de uma aliança proletário-burguesa, uma vez que o proletariado sofreria muito mais com a espoliação imperialista do que com a evolução do sistema capitalista. Conforme os militantes do PCB, essa aliança deveria ser dirigida pelo proletariado, por ser considerada a única classe capaz de manter a solidez política da Frente Única. Porém, a classe

---

13A expressão comunista, neste trabalho, refere-se aos membros do Partido Comunista Brasileiro e não do Partido Comunista do Brasil (PC do B).

14 Para o PCB o capitalismo ao ser introduzido na agricultura brasileira conviveu com a grande concentração de terras e com antigas relações denominadas pelos comunistas como semifeudais.

proletária, naquele período, ainda não possuía as condições materiais necessárias para liderar tal aliança. Entre essas condições destaca-se, por exemplo, o alto índice de analfabetos sem direito ao voto e a baixa representatividade sindical.

O posicionamento do PCB gerou muitas polêmicas por parte de outros grupos de esquerda que questionavam a aliança entre operários e burgueses. Até mesmo militantes do partido, como Mário Alves (1963), teceu algumas reflexões na revista *Movimento* sobre isto, apontando que as posições da burguesia nacional não possuíam caráter revolucionário e o fato de temer o avanço socialista fazia dela uma classe conciliadora aos interesses imperialistas.

Essa proposta de aliança, de certa maneira, desvinculava o imperialismo do capitalismo nacional, que na verdade são decorrentes da mesma base, ou seja, do modo de produção capitalista. Para o socialismo científico, emancipação significava a abolição da propriedade privada dos meios de produção e conseqüentemente o fim da luta de classes. Por isso, tanto a exploração econômica de um país sobre o outro, como a exploração de uma classe sobre a outra são desdobramentos da propriedade privada burguesa. Logo, o grupo que nega tal prerrogativa não tem como finalidade de sua militância a concretização da igualdade social, anunciada por Marx e Engels como fruto da derrubada do sistema capitalista.

Sobre os limites da burguesia no processo revolucionário anti-imperialista, destaca-se a análise crítica do isebiano Wanderley Guilherme dos Santos, publicado no periódico *Movimento*. Para o filósofo, a burguesia estava assumindo papel hegemônico entre as forças progressistas e isto traria algumas contradições, como, por exemplo, o fato de não poder reconhecer o imperialismo como fenômeno objetivo, pois se isto ocorresse teria que questionar a sua própria essência que é o modo de produção capitalista (SANTOS, 1962). Assim, a burguesia não iria promover sua autocondenação e isto lhe retirava o potencial de liderança nesse projeto de emancipação.

Segundo o PCB, o movimento nacionalista e democrático dos anos finais da década de 1950 exigia das forças progressistas uma pauta em comum. Entre os seus itens estavam uma política exterior independente e de paz, o desenvolvimento autônomo da economia nacional, medidas de reforma agrária favoráveis aos camponeses, a elevação do nível de vida da população e ampliação da legalidade democrática (PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, 2000).

Todos os pontos citados foram contemplados nas onze edições da revista *Movimento*,



publicadas entre 1962 e 1963, porém, a questão da reforma agrária é a menos expressiva de todas<sup>15</sup>. Portanto, se as teses comunistas estavam presentes no impresso estudantil é porque a UNE acreditava que elas seriam a expressão autêntica das problemáticas brasileiras. O fato de a burguesia nacional liderar o processo revolucionário, apesar de o PCB defender o papel decisivo do proletariado, representa a limitação do projeto emancipatório, comprometendo, assim, a Frente Única e dificultando até mesmo a consolidação da luta anti-imperialista.

Nota-se, que tanto a ideologia desenvolvida pelo ISEB, como o projeto de revolução do PCB comungavam da concepção de que o atraso econômico brasileiro era proveniente do imperialismo e da estrutura agrícola de traços “feudais”. Logo, ao empregar forças para aniquilar esses dois obstáculos se alcançaria o desenvolvimento do capitalismo nacional, ou seja, a emancipação, provocando assim outras transformações sociais.

Além dessas duas instituições, não se pode negar a influência direta da AP na UNE e conseqüentemente na revista *Movimento*. A partir de 1961 até 1964, os três presidentes da entidade universitária pertenciam à AP, sendo respectivamente: Aldo Arantes (1961-62), Vinícius Caldeira Brandt (1962-63) e José Serra (1963-64). Essa entidade tem sua origem na “[...] dissensão entre o grupo estudantil da Juventude Universitária Católica (JUC) e a hierarquia religiosa” (POERNER, 1979, p. 188). Entre seus principais nomes estavam o sociólogo Herbert José de Sousa e o padre Henrique Vaz, ambos com artigos publicados no *Movimento*.

Uma das principais fontes históricas da AP é seu *Documento Base*, datado de 1963, em que é possível identificar os fundamentos teóricos de sua visão, opção e ação, enquanto organização política. Embora comungasse da necessidade da luta anti-imperialista e defendesse a união de diferentes grupos para tal realização, a entidade defendia a mobilização popular “[...] contra a dupla dominação capitalista (internacional e nacional) e feudal” (AÇÃO POPULAR, 1963, p. 14).

A perspectiva do socialismo relacionado com o humanismo permitiu aos militantes da Ação Popular ir além das concepções isebianas e do PCB e estabelecer críticas às experiências socialistas

---

15 Segundo o comitê central do PCB, os camponeses constituíam a massa mais numerosa da nação, porém a sua organização política era pouco expressiva (PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, 2000), e talvez isto tenha contribuído para que o tema da reforma agrária fosse pouco abordado na revista *Movimento*.

ocorridas em diferentes nações desde 1917. Para a entidade “O que interessa é garantir a liberdade de desenvolvimento das pessoas, a possibilidade da sua expressão e da expressão de sua vontade” (AÇÃO POPULAR, 1963, p. 11).

Observa-se, a partir desse pressuposto teórico, que a AP se colocou na luta pelo homem e com o homem, combatendo toda e qualquer força que o destruísse, ou seja, tanto o imperialismo, como o capitalismo nacional e a organização agrária definida como feudal. O presidente da UNE e militante da AP salientou no início de seu mandato que sua postura cristã não era a de um cristianismo sem consequência e sem obras e, sim, de um cristão que lutava ao lado de tantos outros para que o povo brasileiro tivesse dias melhores e mais humanos (BRANDT, 1962).

Para Brandt (1962), a frente de esquerda representava a luta pela libertação popular e a superação daquele momento histórico por outro em que o homem estaria conciliado consigo mesmo. É notável no posicionamento do estudante a relação entre cristianismo e marxismo, o que revela a permanência dos princípios cristãos na AP, após o rompimento com as entidades estudantis católicas<sup>16</sup>, e a defesa do socialismo como etapa revolucionária. Nesse sentido, o que o país estava vivenciando no início da década de 1960, segundo a AP, era uma etapa pré-revolucionária.

A população brasileira, em 1962, era de 77 milhões, sendo os universitários 0,13% desse total demográfico. Logo, a UNE representava cerca de 100 mil universitários, dado que expressa, por exemplo, a ausência de grandes investimentos em ensino superior, ciência e tecnologia nacional. No Brasil, prevaleciam os interesses da burguesia, devido ao seu modo de produção capitalista, portanto, a burguesia brasileira alinhada ou não ao imperialismo não possuía como proposta universalizar a educação, em especial a superior, uma vez que esta poderia se transformar num importante instrumento de conscientização das massas.

No contexto democrático dos anos iniciais de 1960, a UNE fez parte da Frente Única de mobilização pelas reformas de base, junto a outros grupos já citados. Como entidade político-representativa de nível nacional, seu papel era mobilizar o público estudantil, muitas vezes isolado pelas questões geográficas e pela carência de compreensão das problemáticas brasileiras, em prol do

---

<sup>16</sup> A Ação Popular surgiu do rompimento com a Juventude Universitária Católica (JUC) e da Juventude Estudantil Católica (JEC).

desenvolvimento nacional.

Com a proposta de conscientizar os universitários sobre assuntos educacionais, econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo de se afirmar como força progressista, a UNE realizou seminários regionais e assembleias estudantis. Além do mais, colaborou na formação de centros populares de cultura, apoiou projetos editoriais como a publicação *Cadernos do Povo Brasileiro* e livros da Editora Universitária e reorganizou o periódico *Movimento*.

A imprensa se tornou para a UNE um canal de comunicação e propaganda. Um espaço de difusão do pensamento progressista, em que vários intelectuais, estudantes, artistas, representantes políticos e empresariais colaboravam para que a tese da emancipação nacional ganhasse expressividade entre os leitores da revista *Movimento*. Para os financiadores desse periódico, era vital essa forma de ação, uma vez que isto potencializaria a luta anti-imperialista e anti-latifundiária, denominada de revolucionária.

## Emancipação no periódico *Movimento*

A UNE, desde sua fundação, em 1937, vem acompanhando o movimento histórico brasileiro, até porque ela é fruto deste movimento. Nasceu a partir de uma série de transformações, em que se destacam o crescimento urbano-industrial, a Revolução de 1930, a institucionalização da educação por meio de criação de decretos e ministérios e as contradições do governo de Getúlio Vargas. Sobreviveu ao Estado Novo, lutou pelo engajamento do Brasil ao lado dos países Aliados na segunda guerra mundial e conquistou uma sede nesse mesmo governo, obtendo, assim, certo reconhecimento governamental e da sociedade civil.

Com a democratização do país entre 1945-64, a UNE expandiu suas plataformas de luta e parcerias com forças progressistas. Entre suas principais campanhas, destaca-se “O petróleo é nosso”, mobilização em defesa do monopólio estatal do petróleo brasileiro. A participação da entidade ao lado dos movimentos pela alfabetização, democracia e desenvolvimento nacional permitiu seu reconhecimento como vanguarda nas campanhas pelas reformas de base, no início dos anos de 1960, sendo até mesmo intitulada como o Quarto Poder no período final do governo João Goulart, pela socióloga Marialice Foracchi (1965).

Como foi observado, o número de universitários no Brasil era muito baixo comparado à população total, mas o que incomodava os setores políticos conservadores era a representatividade

da UNE<sup>17</sup>, somando-se às forças progressistas. Os jovens que ingressavam na universidade e que posteriormente se tornavam lideranças das entidades estaduais e nacional provinham majoritariamente da classe média e da burguesia e encontravam nas associações e partidos de esquerda uma forma de lutar por reformas educacionais, concebidas como uma etapa da transformação da realidade brasileira.

O fato de ser estudante não retira do sujeito universitário o pertencimento de sua classe ou a negação de uma classe na qual não deseja se manter. Todavia, enquanto membros da classe média e burguesa, defensores do capitalismo de cunho nacionalista e temerosos da crescente proletarização, observaram na ideologia progressista uma via revolucionária que canalizava seus interesses mais imediatos.

A pauta principal da entidade universitária, no início da década de 1960, foi a reforma universitária, pois acreditava que a universidade estava desintegrada da realidade social brasileira e de suas exigências imediatas naquele contexto, ou seja, a emancipação econômica. Segundo a UNE (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 1962a), a instituição universitária era parasitária e alienada, pois não garantia a participação efetiva discente em seus órgãos administrativos, não atendia prioritariamente a maioria da população devido à carência de bolsas de estudos e ao tempo integral, não estimulava a investigação científica e não estava cumprindo sua função social de servir ao povo nas suas mais variadas aspirações. Mas para que tal realidade se transformasse, o país precisaria de outras reformas sociais<sup>18</sup> e, por isto, o apoio estudantil na sua consolidação:

[...] reforma agrária, reforma constitucional, reforma bancária, são algumas das reformas que estão sendo exigidas urgentemente e para isso precisamos também estar alertas, incentivando e cooperando em tudo que estiver ao nosso alcance para que estas metas sejam atingidas. Desta maneira, estaremos construindo um Brasil novo, com bases sólidas para um desenvolvimento harmônico em todos os ramos de atividade (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 1962a, p. 4).

---

17 O fato que revela o incômodo provocado pela UNE aos setores políticos conservadores foi o incêndio promovido pelo novo governo, logo após o golpe civil-militar em 1964 na sede da entidade, localizada na Praia do Flamengo.

18 Essas reformas elencadas pela UNE faziam parte das chamadas reformas de base e conquistaram notoriedade governamental no Comício da Central do Brasil em 13/03/1964, gerando reação de grupos políticos e de parte da sociedade que apoiaria o golpe civil-militar ocorrido neste mesmo mês.

Para alcançar esse novo Brasil, almejado pela UNE e por outras entidades que formavam as forças progressistas naquele período histórico, estava primeiramente a luta contra os entraves ao desenvolvimento econômico do capitalismo nacional. Era preciso, portanto, conscientizar a população desses obstáculos e dessa maneira a revista *Movimento*, desde sua primeira reedição, denunciou o imperialismo norte-americano e o sistema latifundiário como promotores do atraso e das disparidades sociais do país.

No artigo “Panamericanismo: essência e futuro”, Paulo de Castro conceituou panamericanismo como a hegemonia política e o domínio econômico dos Estados Unidos da América (EUA) sob as nações da América Latina. Segundo o autor, a burguesia norte-americana, com a cumplicidade das oligarquias nacionais procurava manter a sociedade brasileira na “minoridade econômica e mental”. Se posicionar contra isso representava a luta pela independência econômica, e nesta empreitada o Brasil deveria aproveitar o fato de a burguesia nacional, classe média e trabalhadores estarem insatisfeitos com o imperialismo. Esse professor do ISEB, que nesse mesmo ano publicou a obra *Subdesenvolvimento e Revolução*<sup>19</sup>, procurou denunciar a espoliação estadunidense na região latino-americana e, ao mesmo tempo, estimular o movimento nacionalista brasileiro a manter-se firme no combate “[...] pela nossa emancipação” (CASTRO, 1962, p. 6).

No seio da ideologia progressista estava a veneração da revolução cubana pela UNE, não devido à implantação do socialismo e sim pelo fim da exploração econômica e política estadunidense na ilha. Apesar de as forças progressistas serem formadas por entidades com divergências políticas, as mesmas se uniram prioritariamente em torno da luta anti-imperialista para consolidação do capitalismo nacional e isto era o que entendiam e defendiam como emancipação.

Sobre Cuba, Marini Filho fez uma exposição sobre este país antes e após a revolução ocorrida em 1959, destacando as principais conquistas econômicas, sociais e culturais até 1962. Com o título *Cuba: território livre da América*, a matéria direcionava o leitor a perceber os ganhos de uma nação quando livre do imperialismo estadunidense. Cita Marini Filho (1962, p. 07-08), por exemplo, que as “[...] empresas de eletricidade e comunicação pertenciam a monopólios americanos da mesma forma

---

19 Na edição número 3, de junho de 1962, a revista *Movimento* publicou uma síntese do livro *Subdesenvolvimento e Revolução* de Paulo de Castro.

que as principais companhias de transportes, os bancos, o controle de ações nas Sociedades Anônimas e as melhores terras cultiváveis” e que após 1959 aquilo tudo foi devolvido ao povo cubano.

Uma descrição mais detalhada sobre a revolução cubana, do ponto de vista teórico e prático, encontra-se no *Roteiro explicativo do socialismo tropical* de Paulo Derengosqui, que esteve na ilha e, segundo suas palavras, voltava entusiasmado pelo que tinha observado. Nesse balanço, comparou Cuba com outras nações da América Latina, descreveu as reformas urbana, agrícola e educacional, salientou discursos de Fidel às crianças cubanas e falas de Che Guevara sobre a guerra da morte em que “[...] o campo do imperialismo diminui com a libertação de cada país” (Derengosqui, 1962, p. 23).

Luiz Alberto Gomes de Souza, um dos fundadores da AP, em matéria publicada na revista *Movimento* em 1963, definiu Sierra Maestra como o ponto de partida da emancipação latino-americana e Fidel Castro como o precursor desta vitória. Ao tecer considerações sobre a temática do neutralismo como outra possibilidade de posicionamento frente à dicotomia entre liberalismo e marxismo, o autor chegou a enfatizar que o próprio neutralismo, ou seja, o não alinhamento com a política econômica dos EUA e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) era um meio de emancipação (SOUZA, 1963). A partir desse pensamento, observa, mais uma vez, que a experiência cubana é colocada como exemplo aos povos latino-americanos na luta anti-imperialista estadunidense e não na implantação do sistema socialista.

Durante o Congresso Continental de Solidariedade a Cuba, ocorrido no Rio de Janeiro, entre os dias 26 e 30 de março de 1963, vários representantes políticos se pronunciaram pelo apoio a Cuba na luta contra o bloqueio econômico imposto pelos EUA. Conforme exposto na matéria intitulada *Cuba não está só*, o congresso teria sido convocado pelas forças populares e progressistas da América Latina e entre os brasileiros estavam Sérgio Magalhães, presidente da FPN; Osvaldo Pacheco do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT); Bocayuva Cunha, líder do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); e Vinícius Caldeira Brandt, presidente da UNE.

Visualiza-se por meio dos depoimentos dos brasileiros, a ideia de que o imperialismo era o maior entrave à emancipação nacional. Magalhães, por exemplo, reitera o importante papel da revolução cubana como referência ao processo revolucionário latino-americano, uma batalha que segundo ele integrava todas as nações do mundo oprimidas pelo imperialismo (CUBA, 1963). Na mesma direção, expressou o líder do PTB ao denunciar que o imperialismo internacional por meio dos monopólios e trustes promovia o atraso e a exploração desumana (CUBA, 1963). E, finalmente, o

gestor estudantil reforça a mesma visão:

Defender Cuba é dever de todo estudante brasileiro consciente, porque defender Cuba é defender o Brasil. Porque Cuba ainda não está livre! livre dos bloqueios e das agressões armadas do imperialismo e o povo brasileiro também não se libertou da doença, da fome, do analfabetismo e principalmente do imperialismo causador da miséria do povo. Por isso, neste momento, Cuba e Brasil se dão as mãos em busca da liberdade (CUBA, 1963, p. 17).

O atraso econômico, a exploração humana, as desigualdades sociais e o analfabetismo foram concebidos por esses três representantes progressistas como resultado direto do imperialismo e não do sistema capitalista, que nem chega a ser mencionado em suas falas. O único que fez certa menção acerca da luta de classe, embora, bastante genérica, foi o primeiro secretário do CGT ao proferir que não haveria divisão entre os proletários e sendo uma só família o proletariado brasileiro estaria ao lado dos trabalhadores do mundo todo (CUBA, 1963).

A postura de Osvaldo Pacheco provavelmente é fruto de sua identidade com a classe proletária, uma vez que trabalhou como estivador e era militante do PCB. Ao contrário, Sérgio Magalhães e Bocayuva Cunha possuíam formação superior em engenharia e Vinícius Caldeira Brandt, na época, cursava economia, revelando assim a origem elitista de tais representantes e o vínculo direto com o pensamento progressista.

A revista *Movimento* divulgou reflexões mais complexas acerca das problemáticas brasileiras vinculadas ao modo de produção capitalista, mas a ideologia predominante no impresso é a ênfase ao imperialismo e, em segundo plano, à estrutura agrícola latifundiária como maiores entraves à emancipação nacional. No contexto da revolução industrial, durante o século XIX, Marx e Engels produziram obras que analisaram criticamente o modo de produção capitalista e seus impactos negativos às classes trabalhadoras. Esses pensadores defenderam a abolição desse sistema por meio da revolução proletária e propuseram a possibilidade do comunismo. Para eles, “No lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 2012, p. 69).

Para Marx e Engels, a emancipação humana não seria possível de se materializar na sociedade capitalista, pois nela os antagonismos de classes impedem o pleno desenvolvimento do indivíduo e conseqüentemente o de todas as pessoas. Nesse sentido, era preciso suprimir a estrutura

que alimentava esse antagonismo, ou seja, o modo de produção capitalista, pois:

No curso do desenvolvimento, uma vez desaparecidas as diferenças de classe e estando toda a produção nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perde seu caráter político. O poder político, em seu sentido real, é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra. Se, na luta contra a burguesia, o proletariado, por necessidade, se une numa classe, torna-se a classe dominante por meio de uma revolução e, como classe dominante, se vale de seu poder para abolir as velhas relações de produção, com isso ele abole também as condições para a existência do antagonismo de classes, abole as próprias classes e, desse modo, sua própria dominação como classe (MARX; ENGELS, 2012, p. 69).

A UNE, durante os anos iniciais de 1960, não colocou como bandeira principal de suas campanhas denominadas revolucionárias a eliminação do capitalismo para concretizar o desenvolvimento nacional. E, nesse sentido, é preciso destacar que as limitações eram materiais, pois, majoritariamente os estudantes do ensino superior no Brasil nessa época, representavam uma parcela minúscula comparada à população total e também em relação aos alfabetizados, devido as suas origens sociais mais abastadas se comparadas aos filhos de trabalhadores rurais e urbanos. Por isso, as propostas de transformações estruturais defendidas pela UNE careciam de uma análise crítica mais radical da sociedade burguesa, o que levou a entidade universitária a se fixar num projeto de nação, cujas relações de produção e de trabalho continuariam acarretando antagonismos de classes.

Na revista *Movimento*, as discussões progressistas estavam vinculadas à luta anti-imperialista, anti-latifundiária, democrática, nacionalista e desenvolvimentista. Esses são os cinco pilares do pensamento progressista presentes nas páginas do periódico. O especialista em análise econômica José Clemente de Oliveira (1962) chegou a afirmar que o capital estrangeiro, ao se infiltrar em setores estratégicos, subordinava a nação exigindo favores governamentais e isto ocasionou a ridícula posição do Brasil de eternos explorados. O autor que trabalhava no Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) defendeu projetos políticos que controlassem a remessa de lucros, poupanças em bancos estrangeiros, financiamentos e empréstimos, mostrando por meio de estatísticas econômicas as mais variadas formas da política imperialista.

O problema do capital estrangeiro também foi descrito pelo empresário e político do PTB José Ermírio de Moraes. Por ser uma liderança empresarial defendeu que “[...] os industriais brasileiros em geral reconhecem a necessidade de investimentos estrangeiros na atual fase de desenvolvimento econômico” (MORAIS, 1962, p. 04), priorizando assim uma regulamentação que não destruísse a



indústria nacional e que não afugentasse o financiamento externo.

A questão acima é uma das contradições do pensamento progressista, pois se o modo de produção capitalista está baseado na acumulação do capital por meio da exploração do trabalho, concentração de riqueza e monopolização comercial e industrial, é necessário ultrapassar as barreiras nacionais e impor uma política imperialista às nações que vivenciam estágios menos desenvolvidos deste sistema. Portanto, a partir da visão materialista da história, conclui-se que a crença de Moraes (1962) em um ordenamento jurídico justo e capaz de contribuir para que um capital, verdadeiramente interessado em ter remuneração compensadora apoiasse o desenvolvimento nacional, não passa de uma concepção ilusória alimentada pela sociedade capitalista, pois o acúmulo de capital fortalece os monopólios e desarticula as concorrências.

O fato de o pensamento progressista ser de matriz reformista-liberal desmonta a ideia de que a emancipação nacional, defendida pela Frente Única, promoveria de forma plena transformações como a democratização do ensino, a erradicação do analfabetismo, a autonomia política e econômica, o desenvolvimento de uma cultura popular autêntica, a criação de um Estado democrático popular, a eliminação das diferenças sociais e a formação de um sistema agrícola e de um parque industrial que atendesse às exigências reais da população<sup>20</sup>. Pois, essa conjuntura contrapõe o sistema capitalista que, para expandir-se, age na contramão dessa realidade.

É preciso salientar que a UNE possuía certa clareza sobre a radicalização revolucionária, mas conferia notoriedade à luta anti-imperialista, num primeiro momento.

É possível inferir de nossa realidade que a contradição de classes torna-se mais e mais aguda, mas impossível não compreender que ela só poderá ser efetivamente superada, com a superação dos entraves espoliadores da dominação externa. É possível inferir que a revolução brasileira caminha para um termo radical, mas impossível não compreender que a primeira tarefa revolucionária é **converter em internas as contradições brasileiras**, suprimindo, inicialmente, a espoliação imperialista, sejam quais forem os métodos adotados para tanto (UNIÃO, 1962b, p. 29, grifo do autor).

---

<sup>20</sup> Todas essas transformações foram atribuídas ao projeto de emancipação nacional e abordadas nas páginas da revista *Movimento*, por diferentes autores progressistas.

Essa conversão, destacada pela UNE e defendida pelo PCB, representava a consolidação do capitalismo nacional em nosso país, tendo como objetivo final o socialismo. A luta deveria ser pacífica e por meios legais, unindo burguesia nacional, intelectuais, políticos progressistas, classe média, estudantes, operários e camponeses na tentativa de pressionar o congresso nacional para que aprovasse medidas desenvolvimentistas. Para Luís Carlos Prestes:

[...] os comunistas brasileiros lutam por um governo que assegure a plena emancipação econômica do país, a eliminação da estrutura agrária atrasada, a ampliação das liberdades democráticas e a melhoria das condições de vida das massas populares, bem como uma política externa independente (apud SILVA; CASTRO; GUIMARÃES, 1962, p. 5).

A importância dada pelo PCB ao desenvolvimento do capitalismo levou alguns grupos a criticar a falta de expressão revolucionária desse projeto emancipatório. O militante Maurício Grabois, do Partido Comunista do Brasil, por exemplo, alegou que a *Declaração de Março de 1958* do PCB “[...] não exprime uma política justa, não corresponde aos interesses de classe do proletariado. No essencial, tal documento defende uma linha oportunista de direita” (GRABOIS, 2000, p. 13). Para esse jornalista, as novas diretrizes do PCB colocavam a problemática da revolução brasileira a partir do ponto de vista da burguesia, negando a luta revolucionária proletária e se adaptando ao capitalismo e isto contribuía para a propagação da ideologia burguesa junto às massas dificultando desta forma o avanço das lutas proletárias.

Na introdução da *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, Karl Marx, ao comparar o contexto econômico e político da França e da Alemanha da primeira metade do século XIX, caracterizou o processo revolucionário concluindo que existiam dois tipos de revolução. A *revolução parcial* ou política, em que uma parte da sociedade civil se emancipa e alcança o domínio universal e a *revolução radical*, cujo propósito seria a emancipação humana universal sem interesses particulares de classe.

O sonho utópico da Alemanha não é a revolução **radical**, a emancipação **humana universal**, mas a revolução parcial, **meramente** política, a revolução que deixa de pé os pilares do edifício. Em que se baseia uma revolução parcial, meramente política? No fato de que uma **parte da sociedade civil** se emancipa e alcança o domínio *universal*; que uma determinada classe, a partir da sua **situação particular**, realiza a emancipação universal da sociedade. Tal classe liberta a sociedade inteira, mas apenas sob o pressuposto de que toda a sociedade se encontre na situação de sua classe, portanto, por exemplo, de que ela possua ou possa facilmente adquirir dinheiro e cultura (MARX, 2010, p. 154, grifo do autor).

Verifica-se que a revolução parcial foi considerada utópica por Marx, porque não tinha como propósito a extinção das bases que originavam e estimulavam a divisão da sociedade em classes antagônicas, apesar das reformas provocadas. Ao contrário, a revolução radical, também denominada de emancipação humana universal, promoveria o aniquilamento dessas bases e conseqüentemente a supressão desse tipo de sociedade.

Com base nessa concepção, percebe-se que as forças progressistas brasileiras, entre elas a UNE, ao valorizar os interesses burgueses de fortalecimento do capitalismo nacional e se afastar dos verdadeiros grilhões da sociedade brasileira colaboraram na manutenção do capitalismo e do liberalismo, impossibilitando desta maneira a superação das contradições econômicas. Portanto, seu projeto revolucionário pode ser concebido como político, pois a situação particular que obstruía seus interesses eram o imperialismo e latifúndio; e, desta maneira, procuraram entusiasmar as massas e ser reconhecida como seu representante na luta democrática pelo desenvolvimento nacional, ou seja, a emancipação do povo brasileiro.

## Considerações Finais

Os estudos históricos pela imprensa e fundamentados no materialismo histórico dialético partem do pressuposto de que é no seu processo de vida real, ou seja, na sua materialidade, que os homens transformam seus pensamentos, e “[...] tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Nesse sentido, este estudo procurou contextualizar historicamente o projeto de emancipação disseminado pelo periódico *Movimento*, levando em consideração as condições materiais da sociedade brasileira e o posicionamento da UNE, enquanto liderança política universitária e financiadora deste periódico estudantil.

As contradições do modo de produção capitalista no Brasil, durante a década de 1950 e 1960, contribuíram diretamente para o desenvolvimento do pensamento progressista. Destacam-se, por exemplo, a forte dominação do capitalismo externo no setor industrial nacional, principalmente o norte-americano, para sua sobrevivência; o monopólio da terra por latifundiários ligados aos interesses capitalistas internacionais; um Estado sem representatividade popular devido à alta taxa de analfabetos em idade eleitoral; uma política externa alinhada aos projetos do bloco capitalista liberal, liderado pelos EUA durante a Guerra Fria; a referência do PCB como liderança de esquerda e a defesa

da revolução pacífica e a da aliança com a burguesia nacional; a propagação da ideologia nacional-desenvolvimentista pelo ISEB; e, finalmente, a mobilização política ainda incipiente no caso dos operários e estritamente reduzida em relação aos camponeses.

A partir das condições materiais elencadas, as forças progressistas passaram a defender a tese de emancipação nacional, que naquela etapa histórica significava o desenvolvimento do capitalismo nacional. Enquanto integrante desse grupo, a UNE procurou utilizar vários mecanismos para difundir o pensamento progressista na busca de fortalecer o processo revolucionário democrático, nacional, desenvolvimentista, anti-imperialista e anti-latifundiário. Dessa maneira, o periódico *Movimento* foi reestruturado para ser um canal desse projeto emancipatório e atuar revolucionariamente no movimento estudantil, segundo suas lideranças.

Nas páginas da revista, encontram-se denúncias ao domínio do capital estrangeiro e à estrutura agrária de raízes ainda coloniais, ou seja, dois elementos que impediam a evolução da economia brasileira, impossibilitando o desenvolvimento nacional. A questão do nacionalismo, no pensamento progressista, estava vinculada à defesa da autonomia econômica e produtiva do país. Em outras palavras, era preciso libertar-se do sistema vigente, do qual nossa produção voltava-se às demandas do comércio externo ditado pelas grandes potências capitalistas. O que estava em jogo, portanto, era um projeto político-econômico alinhado aos interesses de classes financeiramente e culturalmente privilegiadas, pois conforme já destacado os universitários, por exemplo, provinham majoritariamente da burguesia e da classe média.

Com base nos pressupostos de Marx e Engels, de que a revolução radical consiste na emancipação humana universal, conclui-se que o projeto de emancipação presente nas páginas do impresso estudantil *Movimento* possuía forte influência ideológica burguesa e restringiu-se ao campo político. A afirmativa procede da constatação de que, em vários artigos da revista, os autores centralizaram as causas das problemáticas brasileiras no imperialismo e na estrutura latifundiária e não em suas causas concretas, ou seja, a existência do modo de produção capitalista e suas contradições, o que colaborou para a manutenção dos pilares desse sistema. Além disso, é fundamental destacar que o comportamento desses sujeitos universitários, alinhado ao pensamento progressista, não poderia ser outro, devido as suas origens elitistas e por consequência um conhecimento limitado das reais problemáticas do Brasil.

## Referências

- ABEND, A. O grande país dos analfabetos. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 2, maio, p. 05-07, 1962.
- AÇÃO POPULAR. **Documento Base**, p. 6919-6934, 1963.
- ALVES, M. Frente única e a burguesia nacional. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 9, p. 29-31, mar. 1963.
- BRANDT, V. C. Depoimento. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 5, p. 26-27, set. 1962.
- CASTRO, P. Panamericanismo: essência e futuro. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 1, p. 04-05, mar. 1962.
- CUBA NÃO ESTÁ SÓ. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 10, p. 16-19, abr. 1963.
- DERENGOSQUI, P. Roteiro explicativo do socialismo tropical. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 7, p. 16-24, nov. 1962.
- EDITORIAL. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 1, p. 03, mar. 1962.
- ENGELS, F. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. 1880. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/>>. Acesso em: 17 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Princípios básicos do comunismo**. 1847. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2016.
- FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Nacional, 1965.
- GRABOIS, M. Duas concepções, duas orientações políticas. 1960. In: PC do B. **Em defesa dos trabalhadores e do povo brasileiro**: documentos do PC do Brasil de 1960 a 2000. São Paulo: Anita Garibaldi, 2000. p. 13-22.
- MARINI FILHO, H. Cuba: território livre da América. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 1, p. 06-09, mar. 1962.
- MARX, K. **A Questão Judaica**. 1843. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/marx\\_questao\\_judaica.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sergio Tellaroli. São Paulo, Penguin Classics/Companhia das Letras, 2012.
- MORAIS, J. E. Regulamentação de lucros. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 2, p. 04, maio 1962.
- OLIVEIRA, J. C. Capital estrangeiro. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 2, p. 13-15, maio 1962.
- OLIVEIRA, R. S. A relação entre a História e a Imprensa, breve história da imprensa e as origens da imprensa no Brasil (1808-1930). **Historiæ**, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 125-142, set./dez. 2011.

- PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. Resolução de 1958 do PCB. 1958. In: PC do B. **Em defesa dos trabalhadores e do povo brasileiro**: documentos do PC do Brasil de 1960 a 2000. São Paulo: Anita Garibaldi, 2000. p. 515-532.
- POERNER, A. J. **O poder jovem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- PRADO Jr., C. **História Econômica do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PRESTES, L. C. Suplemento de Novos Rumos de 11 a 17/08. In: SILVA, L. L.; CASTRO, P. F.; GUIMARÃES, C. Hora e vez da boa escolha. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 6, p. 03-07, out. 1962.
- SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- SANTOS, W. G. Fatos sobre limitação fundamental da burguesia. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 7, p. 35-38, nov. 1962.
- SODRÉ, N. W. **Introdução à Revolução Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2. ed. Rio de Janeiro, 1963.
- SOUZA, L. A. G. O neutralismo no processo mundial de socialização. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 8, p. 17-24, fev. 1963.
- TOLEDO, C. A. A.; SKALINSKI Jr., O. A imprensa periódica como fonte para a História da Educação: teoria e método. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 48, p. 255-268, 2012.
- TOLEDO, C. N. de. **ISEB: fábrica de ideologias**. Campinas: UNICAMP, 1997.
- UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **II seminário nacional de reforma universitária**. Curitiba. 1962a. \_\_\_\_\_. Luta pela emancipação nacional. **Movimento**, Rio de Janeiro: Universitária, n. 4, p. 29-31, jul. 1962b.

Recebido em: 16/08/2017

Aceito em: 15/02/2018

# A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO: PESQUISA QUALITATIVA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Gabriel Fortes Cavalcanti de Macedo<sup>1</sup>

Nancy Lizeth Ramírez Roncancio<sup>2</sup>

Dayse Arianne Souza<sup>3</sup>

*RESUMO:* Este artigo discute a importância de estudos naturalistas para observação de ambientes educacionais que visam aplicação prática do conhecimento acadêmico para sala de aula. A partir de três estudos realizados em um mesmo ambiente educacional, no qual a argumentação é sistematicamente praticada, se reflete sobre a importância da fundamentação metodológica e dos recursos analíticos na construção de um modelo qualitativo de ciência. Cada estudo é decorrente de uma pesquisa independente, com objetivos diferentes, os quais buscaram entender o impacto do desenho pedagógico nos processos psicológicos de alunos de um curso de Psicologia. A partir da reflexão se chama a atenção sobre as implicações práticas que advêm da coerência entre o referencial epistemológico e as escolhas metodológicas e analíticas no contexto educativo e da aprendizagem, relação que garante a validade, confiabilidade e generalidade da pesquisa científica.

*Palavras chave:* Pesquisa Qualitativa. Ambiente Educacional. Desenvolvimento Cognitivo. Argumentação

*THE IMPORTANCE OF THE METHOD: QUALITATIVE RESEARCH IN A CLASSROOM CONTEXT*

*ABSTRACT:* This paper's goal is to discuss the importance of naturalistic studies to observe educational environments that aim classroom practical application of academic knowledge. From three studies done within the same argumentative educational setting, we discuss how methodological foundation and analytical resources gain relevance to understand how qualitative research models try to grasp the impact of a particular educational design and student's psychological processes. Each study discussed in this paper comes from independent researches that allow us to globally evaluate different aspects of the same classroom pedagogical design. Although they all come from the same theoretical background the three studies have different research goal making it possible to draw global and generalizable understanding of the impact of this pedagogical setting in the production, evaluation and the persistence of argumentative competences in different contexts.

*Keywords:* Qualitative research. Educational environment. Cognitive development.

---

<sup>1</sup> Doutorando da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: fortes-gabriel@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

<sup>3</sup> Doutoranda da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Argumentation.

*LA IMPORTANCIA DEL MÉTODO: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN SALA DE CLASE*

**RESUMEN:** Este artículo discute la importancia de investigaciones naturalistas en ambientes educacionales que buscan la aplicación práctica del conocimiento académico en el aula. A partir de tres estudios realizados en un mismo ambiente educacional, en el que la argumentación es sistemáticamente practicada se refleja sobre la importancia de la fundamentación y de los estudios analíticos en la construcción de un modelo cualitativo de ciencia. Cada estudio es tomado de una investigación independientes, con objetivos diferentes, los cuales buscan entender el impacto de un diseño pedagógico en los procesos psicológicos de alumnos de un curso de Psicología. A partir de la reflexión se llama la atención sobre las implicaciones prácticas que resultan de la coherencia entre el referencial epistemológico y las elecciones metodológico/analíticas en contextos educativos y de aprendizaje, relación que garantiza la validez, confiabilidad y generalización de la pesquisa científica.

**Palabras clave:** Investigación Cualitativa. Ambiente Educativo. Desarrollo Cognitivo. Argumentación.

## Introdução

Cada vez mais se discute a importância de construir cenários educacionais que proporcionem uma experiência formativa fundada em parâmetros científicos e que acompanhem o desenvolvimento da literatura educacional especializada. Assim, observa-se um aumento considerável de estudos que oferecem reflexão sobre aspectos metodológicos e/ou analíticos inovadores para a compreensão de fenômenos educacionais (LARRAÍN; FREIRE; HOWE, 2013; LEITÃO, 2011; MERCER, 2010). Contudo, poucos exploram a especificidade na operacionalização de estudos naturalistas, especialmente, quando se trata da generalização dos resultados sobre um mesmo ambiente observado (ASTERHAN; SCHWARZ, 2016; ERDURAN; OZDEM; PARK, 2015).

Este trabalho se propõe a refletir sobre as escolhas metodológicas que levaram à construção de três pesquisas sobre um mesmo ambiente educacional. Esse ambiente se caracteriza por ser construído em função de ciclos de debates regrados e as regras são explicitamente construídas a fim de que se cumpram as etapas da discussão crítica proposta pela escola pragma-dialética dos estudos de argumentação (VAN EEMEREN; GROOTENDORST; SNOECK HENKEMANS, 1996). A argumentação é, portanto, um modo de funcionamento para impulsionar a aprendizagem e também usada como artifício de desenvolvimento cognitivo dos estudantes (nas dimensões comunicacionais, cognitivas e metacognitivas).

Na literatura educacional, a construção desses ambientes vem sendo estudada sob a égide



do termo “*design*” educacional e ao relacionar o conhecimento sobre argumentação e seu uso para a sala de aula se cunhou o termo “*design* argumentativo” para sala de aula (ANDRIESSEN; SCHWARZ, 2009). Essa prática vem sendo sistematicamente estudada (em especial nos Estados Unidos e Europa) como forma de compreender o papel no desenvolvimento do pensamento reflexivo dos estudantes ao participarem de atividades argumentativas de diversas formas: na construção de um vocabulário crítico (MERCER; LITTLETON, 2007); no desenvolvimento do pensamento reflexivo (KUHN; UDELL, 2003); nas discussões de evidências científicas (JIMÉNEZ-ALEXANDRE, 2007); e o papel da argumentação na sala de aula no ensino de ciências e temas sociocientíficos (JIMÉNEZ-ALEXANDRE; ERDURAN, 2007).

O pensamento crítico é historicamente associado ao ‘fazer’ do professor e à sala de aula (ENNIS, 1996); e a argumentação sempre foi peça fundamental nesta perspectiva. No entanto, o foco do presente artigo é discutir e compreender de que forma as escolhas metodológicas, que visem uma abordagem qualitativa e naturalista dos fenômenos da sala de aula, podem ser articuladas ao se comparar diferentes estudos. Este artigo tem a relevância de propor uma reflexão metodológica ao comparar diferentes estudos sobre um mesmo espaço educacional em que a argumentação foi usada como forma de desenvolvimento de elementos cognitivos e discursivos para além da testagem de hipóteses e do acompanhamento estatístico. Oferece-se uma reflexão sobre como relacionar escolhas metodológicas, a construção dos dados, os resultados e o acompanhamento micro analítico (BRANCO, 1997) do desenvolvimento dos participantes alvo.

Com o propósito de contribuir com essa reflexão, este artigo aborda o papel das escolhas metodológicas de três estudos realizados pelos presentes autores. Essas pesquisas, apesar de estarem constituídas por objetivos diferentes, voltados a examinar a avaliação, a produção e a transferência de habilidades argumentativas, compartilham como alvo de análise um ambiente de aprendizagem em que a argumentação acontece de forma intensiva e sistemática. Portanto, trataremos da importância dos recursos metodológicos e analíticos elencados nos estudos bem como a natureza e clareza dos objetivos propostos. Esses aspectos são considerados relevantes para garantir critérios de validade, confiabilidade e generalidade próprios da pesquisa científica.

No que tange à base teórica, esses estudos assumem como princípios norteadores a gênese e o funcionamento do psiquismo em uma perspectiva dialógica (GROSSEN; SALAZAR ORVIG, 2011), a natureza constitutiva da linguagem nos processos cognitivos (VIGOTSKI, 2000) e o desenvolvimento da cognição atrelado ao contexto sócio-histórico (VIGOTSKI, 2000). Nesse sentido, ao assumir a

argumentação como uma atividade linguístico-discursiva, considera-se também que esta teria um papel constitutivo nos processos cognitivos (LEITÃO, 2007, 2008).

A perspectiva dialógica adotada neste estudo representa a compreensão de que o psiquismo humano é permeado por um constante diálogo (com outros e consigo mesmo) e que os processos do pensamento estão altamente associados com os modos pelos quais os seres humanos operacionalizam esta dimensão inter e intrapessoalmente (VALSINER; ROSA, 2007). Sendo assim, a linguagem, ou melhor, o signo (em sua forma mais explícita o signo linguístico, mas não somente este) é tomado como o elo metodológico e fenomenológico que liga funções mentais e relações sociais, nos aproximando, portanto, das teorias sociogenéticas do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2000; ZITTOUN, 2006). E por último, por acreditar na íntima relação entre signo (signo linguístico principalmente) e pensamento, os estudos aqui apresentados partem da ideia de que estudar formas discursivas de interação se constitui também como uma forma de estudo sobre processos cognitivos uma vez que discurso e cognição são dois processos de um mesmo sistema dinâmico de produção de sentidos (LEITÃO, 2007; VALSINER, 2006).

Com relação ao quadro metodológico, os estudos aqui citados foram realizados independentemente e tiveram os seguintes objetivos: estudo 1 - analisar possíveis transformações dos critérios de avaliação de argumentos usados por estudantes universitários ao examinarem a qualidade dos argumentos produzidos por seus pares; estudo 2 - investigar o desenvolvimento da habilidade de produção argumentativa; estudo 3 - investigar a eventual persistência de competências argumentativas adquiridas pelo uso intensivo e sistemático em sala de aula para outros contextos. Apesar dos objetivos distintos, vale ressaltar que todos eles partem de uma proposta metodológica de observação naturalista de estudos de caso e de amostragem intencionada<sup>4</sup>.

Ao querer observar o impacto de uma experiência pedagógica nas formas de pensamento dos alunos, o interesse deste artigo se centra no percurso desenvolvimental sobre a organização do pensamento (BRANCO; VALSINER, 1997). Esse aspecto delimita tanto o início do recorte (contextual e singular dos participantes) como outras dimensões da análise (temporalidade, aspectos cognitivos e microgenéticos do desenvolvimento – internalização/apropriação), as quais visam dar conta da cadeia

---

<sup>4</sup> Segundo Morse (1991), a amostra intencional se refere a uma escolha baseada em critérios definidos previamente pelo pesquisador e que estão atrelados aos objetivos da pesquisa.

de transformações na organização do pensamento dos estudantes.

Para cumprir com o objetivo do artigo, inicialmente será discutido sobre a questão conceitual de metodologia qualitativa e suas vantagens em função do tipo de problema de pesquisa. Em seguida, reflete-se sobre a importância de um desenho metodológico claro para construção de conhecimento confiável, válido e generalizável no âmbito da ciência Psicológica e Educacional. E finalmente, enfatiza-se a importância do rigor científico da pesquisa qualitativa a partir de escolhas metodológicas.

## Reflexão teórico-metodológica sobre estudos em ambientes naturalistas

A pesquisa qualitativa em Psicologia é um termo genérico utilizado para definir abordagens que não tomam como primado a quantificação estatística e o controle absoluto de variáveis. Pelo contrário, exploram fenômenos que ocorrem em situação contextual no tempo e no espaço (DENZIN; LINCOLN, 2005; GÜNTHER, 2006). Uma consequência imediata desses princípios é que o pesquisador que usa metodologias qualitativas não concentra esforços em medir, prever ou controlar seu objeto de estudo como estratégias para alcançar o rigor científico, senão observa a ocorrência de fenômenos em sua realidade ecológica (BRANCO, 1997). O que se propõe, então, é entender fenômenos psicológicos, justamente em ambientes espontâneos, desprovidos de controle experimental e que podem ser observados de forma completa; abordagens herdeiras de compreensões humanistas, holistas e contextuais, cujo fim é o entendimento da condição humana em seu ambiente natural em contraposição ao rigor do controle de variáveis dos métodos experimentais (WAGONER, 2015).

Mesmo que se reconheça a existência de críticas à falta de poder de generalização dos resultados obtidos nos estudos de corte mais qualitativo (STERNBERG, 2010), isto não implica, necessariamente, que este tipo de pesquisa não ofereça outras formas de interpretação e compreensão dos fenômenos, que possam ser tratadas como generalizáveis. Assim sendo, ressalta-se que a generalização nas pesquisas qualitativas é compreendida a partir dos dados que cada caso observado sistematicamente oferece; e se consolida com base na aplicabilidade do modelo analítico gerado em situações mais diferentes possíveis (VALSINER, 2006). Uma das principais contribuições a partir deste olhar qualitativo para a investigação de processos do pensamento e da aprendizagem é tentar estabelecer de forma criteriosa a relação das diferentes condições de emergência dos movimentos de transformação (desenvolvimento) dos processos psicológicos estudados (neste trabalho a cognição) (BRANCO; VALSINER, 1997).

A abordagem adotada nas pesquisas apresentadas acarreta na construção de um desenho

metodológico primordialmente contextual e naturalista que acompanha a relação entre processos psicológicos como parte do cenário em que o sujeito está inserido. Compreensão esta que assume a relação interdependente entre ambiente e sujeito, na qual o contexto é parte da organização psicológica dos fenômenos observados (GONZÁLEZ REY, 1997). Ou seja, a situação de sala de aula não é uma variável que influencia o comportamento, mas sim um ecossistema com particularidades que necessita de escolhas metodológicas específicas para ser investigado.

Por se tratarem de estudos sobre desenvolvimento, os aspectos temporalidade, contexto, singularidade do sujeito observado, condições de emergência e transformação progressiva do fenômeno estudado são centrais para construção metodológica. Entender essa multiplicidade é o que permite acompanhar o desenvolvimento humano (VALSINER, 2006), relacionando passado, presente e futuro na linha de desenvolvimento (MERCER, 2008; VALSINER, 2013). Esse olhar minucioso sobre processos de mudança permite compreender as condições de emergência e transformação dos fenômenos argumentativos analisados, desde os momentos iniciais do processo até os momentos de estabilização na cadeia sistêmica de desenvolvimento em que os sujeitos estão inseridos (VALSINER; ROSA, 2007).

Ainda sobre contextualidade e singularidade, Valsiner e Branco (1997) chamam atenção para a constante tensão observada, como impulsor de desenvolvimento humano, a relação entre sujeito e o ambiente no qual está inserido. Portanto, o foco das pesquisas sobre desenvolvimento humano precisa levar em consideração que esse sujeito se encontra situado em um tempo e um espaço histórico-discursivo que o provê com ferramentas culturais (GILLESPIE; ZITTOUN, 2010) e específicas, que dão suporte à emergência da singularidade contextualizada (MARKOVÁ, 2006). Com esses aspectos teóricos em vista, ressalta-se que as informações apresentadas nas três pesquisas, analisadas neste artigo, se caracterizam pela abordagem qualitativa, nos moldes aqui descritos, em nível de: construção, análise e compreensão dos fenômenos do desenvolvimento humano.

## Ambiente educacional

Os três experimentos aqui relatados se caracterizam por estudarem um ambiente naturalista de sala de aula, no qual se aplicou uma estratégia pedagógica com ênfase no uso da argumentação, de forma sistemática e intensiva, visando favorecer a construção de um cenário que potencializa a reflexividade dos estudantes (LEITÃO, 2012). Portanto, a referida proposta pedagógica buscou atingir metas tanto no nível da aprendizagem de conteúdos curriculares por meio da argumentação

(argumentar para aprender) como do desenvolvimento cognitivo (aprender a argumentar).

A argumentação é compreendida como uma atividade discursivo-cognitiva que pode ser melhorada mediante práticas de ensino específicas em sala de aula (KUHN, 2005; LEITÃO, 2012). Entende-se, também, que aprender a argumentar ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, uma vez que estimula práticas de ponderação de posições contrárias (KUHN et al., 2013; LEITÃO, 2007), revisão de perspectivas (LEITÃO, 2007) e uma atitude crítica frente à realidade (CHÁVEZ; FUENTES, 2011).

O cenário proposto por Leitão (2012) está organizado por meio da realização de ciclos de discussão crítica que seguem uma mesma sequência de fases e ações pedagógicas. A primeira fase, *engajamento/familiarização*, introduz o conteúdo curricular que fundamenta o tópico que será debatido. A segunda fase, *preparo para o Debate Crítico*, oferece explicitamente conteúdo conceitual e prático em argumentação – identificação, produção e avaliação de argumentos – para discutir a qualidade do conteúdo curricular. A terceira fase, *realização do Debate Crítico*, busca o uso intensivo e sistemático da dimensão cognitivo-discursiva de argumento, contra-argumento e resposta (LEITÃO, 2007), assim como a avaliação dos argumentos usando ‘critérios normativos’ de qualidade do argumento, aceitabilidade, relevância e suficiência (GOVIER, 2010). Nessa fase, a discussão crítica se realiza mediante etapas estruturadas de debate – restrito, aberto, encerramento. Finalmente, na quarta fase, *fechamento*, o professor encerra o ciclo esclarecendo as dúvidas que ainda persistem sobre o conteúdo.

Esse ambiente se caracteriza pela consideração sistemática entre pontos de vista antagônicos, ponderação da palavra alheia e antecipação de contra-argumentos. O desenho pedagógico estabelece modos de regulação do discurso em sala de aula (por meio da figura da professora e de estudantes de graduação e doutorado que desempenham o papel de monitores), no modo de organização das atividades dentro e fora da sala de aula, tomando como elemento estruturante a proposta com ações discursivas para uso da argumentação em sala de aula (LEITÃO, 2011), criando uma arquitetura específica para a construção de um “espaço pensante” (PERRET-CLERMONT, 2015).

Não é propósito deste estudo a validação do modelo observado. Porém, vale informar que o modelo em questão se apropria do conhecimento pedagógico e de literatura internacional sobre estudos em ambiente de sala de aula no intuito de formatar as atividades e os ciclos propostos. A inserção de parâmetros dialógicos (ALEXANDER, 2008) vem sendo estudada como uma alternativa

para a construção de uma sala de na qual a circulação de diferentes pontos de vista se torna um veículo para construção de um ambiente democrático, sugerindo maior autonomia dos estudantes em relação à discussão (HAYES; MATUSOV, 2005). Além disso, a argumentação como prática sistemática é vista como forma de beneficiar o pensamento crítico (KUHN; GOLDSTEIN; CROWEL, 2009), a metacognição (KUHN et al. 2013), o trabalho com temas sociocientíficos (JIMÉNEZ-ALEIXANDRE; ERDURAN, 2007) e a melhoria na qualidade da produção de argumentos (KUHN, 2005; LEITÃO, 2007).

É importante esclarecer que os três estudos exploram o impacto do desenho pedagógico aqui descrito, especificamente, sobre desenvolvimento de diferentes competências do pensamento dos estudantes envolvidos, mas o objetivo, o recorte analítico, os participantes e os indicadores analíticos correspondem às particularidades de cada pesquisa. Igualmente, se destaca que os objetivos pedagógicos não são *subordinados* aos objetivos científicos dos estudos aqui apresentados. Isso é, os *objetivos de sala de aula* são norteadores dos fins pedagógicos do professor e os *objetivos de pesquisa* são guia de observação dos dados naturalistas por parte dos pesquisadores. Portanto, a estruturação do ambiente da sala de aula, não foi criada ou controlada para atender aos desejos das pesquisas; pelo contrário, seus objetivos se construíram ao redor da proposta pedagógica já formatada.

Como o contexto observado é de aprendizes (em média 40 estudantes) de uma disciplina do primeiro semestre letivo do curso de Psicologia (primeira experiência na universidade com a formação profissional e acadêmica na área) a análise do desempenho não adota uma postura normativa sobre a argumentação; pelo contrário, foca na transformação progressiva de competências argumentativas a partir de parâmetros descritivos, como acontecem as mudanças e de que maneira o desenho pedagógico proposto ajuda neste processo. Os três estudos fazem uso do mesmo banco de dados (pertencente ao Núcleo de Pesquisa em Argumentação, da Universidade Federal de Pernambuco), o qual os presentes autores ajudaram a construir durante o percurso de suas pesquisas. Os participantes de cada estudo foram selecionados de acordo com critérios específicos, delimitados pelos seus respectivos pesquisadores, de modo a atender às demandas dos seus objetivos. Assim, as três observações investigativas foram realizadas com base no mesmo grupo de estudantes, porém, não necessariamente com os mesmos estudantes (ou seja, a turma coincide, mas os participantes variam em cada estudo exposto). A reflexão aqui trazida é sobre como as escolhas metodológicas permitem ao pesquisador observar a ecologia da sala de aula em seu contexto e, globalmente, comparar com outras observações feitas sobre o mesmo ambiente.

Cabe ressaltar que a participação na pesquisa foi voluntária, respeitando as condições éticas

e legais estabelecidas pela resolução 466/12, do Comitê de Ética. Os dados analisados respeitam e garantem a total confidencialidade da identidade e a privacidade dos participantes, a confidencialidade da instituição e dos dados gerados no contexto das referidas pesquisas.

## Escolhas metodológicas na observação de ambientes de aprendizagem

Apresentamos as escolhas metodológicas das três pesquisas destacando a coesão e a coerência entre objetivos e procedimento metodológico, distinguindo tanto o olhar desenvolvimental, quanto discursivo e dialógico. Assim sendo, a seguir se discute a estruturação das pesquisas a partir de duas categorias gerais: escolhas metodológicas e resultados, aspectos estes sobre os quais se chama a atenção para os elementos comuns e distintos entre os estudos; assim como se ressalta a sistematização e rigorosidade na construção metodológica de base qualitativa.

Como já foi mencionado durante o texto, por se tratar de pesquisas com objetivos diferentes, seus alvos de análise tangem noções argumentativas diferentes. Nesse sentido, na pesquisa desenvolvida por Ramírez (2012), o foco de atenção esteve direcionado sobre a *avaliação de argumentos*, noção que se refere ao exame objetivo, sistemático e contextualizado dos argumentos usados em defesa de um ponto de vista, assim como a ponderação da força argumentativa e da relação premissa-conclusão durante a argumentação. Na pesquisa realizada por Souza (2013), a noção foco de interesse foi a *produção de argumentos*, questão que pressupõe a relação dialógica entre posições discursivas que se desafiam de maneira organizada e fundamentada. Igualmente, assume que independente da função desempenhada numa discussão os produtores de argumentos organizam suas afirmações a partir de estruturas nas quais pontos de vista são fornecidos junto com razões (de diversas naturezas) que os fundamentam. Finalmente, na pesquisa realizada por Macêdo (2014), o interesse esteve voltado principalmente sobre os conceitos: *desenvolvimento*, entendido como os processos de mudança e estabilização de uma determinada forma de organização intra e intersubjetiva (VALSINER, 2006), e *habilidades argumentativas* - fundamentação do ponto de vista, antecipação de argumentos, contra-argumentos e operadores discursivos -, que foram usadas para incentivar a discussão e as tarefas do grupo de estudantes.

## Escolha dos participantes e do contexto

A amostra dos estudos aqui relatados foi selecionada de forma intencional, de acordo com critérios não aleatórios, pré-estabelecidos por seus respectivos pesquisadores (MORSE, 1991). As amostras foram selecionadas de uma turma regular de primeiro período, de um curso de Psicologia pertencente a uma Universidade Pública Brasileira. Essa turma (em média 40 estudantes) participou da implementação de uma experiência pedagógica baseada no uso sistemático e repetitivo da argumentação. Desse conjunto de estudantes, a partir dos objetivos e critérios específicos de cada pesquisa, foram escolhidos os casos para análises. Por exemplo, Ramírez (2012) privilegiou como critério de escolha alunos que tivessem participado uma ou mais vezes, nas posições de debatedor e juiz, resultando em *sete casos* para a análise. Souza (2013) privilegiou *cinco casos/alunos* que participaram, no mínimo duas vezes, das situações de produção argumentativa - debates e ensaios - e que participaram na posição de debatedor em pelo menos um dos debates realizados durante a intervenção. Por fim, Macêdo (2014) privilegiou *três casos/alunos*, os quais participaram do debate "atípico", situação que marcou o aparecimento de usos informais das regras formais do Debate Crítico.

A escolha de um número reduzido de participantes/casos, (sete – cinco – três, respectivamente), se justifica pela quantidade de dados a serem construídos e analisados no nível microanalítico, e pelo fato de que a generalização não depende da amostra populacional, mas sim da capacidade analítica de observar a densidade com que um fenômeno aparece. Igualmente, a metodologia de estudo de caso (YIN, 2011) foi escolhida por ser a mais apropriada para investigar os fenômenos em foco nos três estudos. Ao acompanharmos casos podemos inferir processos de mudança e estabilização em diferentes contextos garantindo um olhar qualitativo e naturalista, preservando a singularidade na investigação (VALSINER; ROSA, 2007).

A pesquisa com estudos de caso visa, em termos últimos, à generalização de um modelo teórico aplicado a casos múltiplos e distintos. Portanto, a generalização do conhecimento eventualmente gerado nessas pesquisas se consolidará não mediante uma replicação dos resultados para situações semelhantes, mas sim a partir da aplicabilidade do modelo gerado em situações mais diferentes possíveis (VALSINER, 2006).

Em consequência, os critérios de escolha estabelecidos em cada estudo proporcionaram um cenário heterogêneo para a construção do corpus da pesquisa (YIN, 2011), permitindo, assim, a observação de variações intra - sujeito e inter - sujeito nas diferentes situações escolhidas para a



análise. Além disso, oferece variabilidade na hora de fazer as análises garantindo não só o exame de casos típicos, como também dos atípicos. Com isso, compreende-se que, no âmbito da pesquisa qualitativa, escolhemos uma amostra representativa não em termos estatísticos ou como representação da realidade de uma população básica, mas sim uma amostra capaz de representar a importância do fenômeno estudado (FLICK, 2009).

## Escolha do corpus

Tendo em vista que estamos lidando com análise de mudanças concomitantes entre discurso e cognição, chamamos este procedimento metodológico de construção do corpus e não de dados (GONZÁLEZ REY, 1997). Assim sendo, o alvo de análise são as relações dialógicas no discurso dos estudantes em sala de aula no intuito de refletir sobre processos psicológicos e de desenvolvimento cognitivo. Essa é uma maneira de demarcar o lugar acadêmico de onde se comunica um estudo e de que maneira a análise e os resultados podem ser compreendidos (AARTS; BAUER, 2002).

Nesse sentido, o *corpus de dados* de uma pesquisa se refere a materiais naturais coletados (SINCLAIR, 1991), a partir de amostras estabelecidas intencionalmente pelo pesquisador, usadas para avaliar e entender a realidade em que os fenômenos são inseridos (GONZÁLEZ REY, 1997). A construção do *corpus* se iniciou com inspeção minuciosa das transcrições dos registros videográficos e dos materiais escritos produzidos pelos estudantes ao longo da disciplina, entre os quais foram selecionados aqueles que fariam parte do *corpus* (material a ser analisado) de cada estudo. Essa primeira escolha estabelece o possível recorte das situações dialógicas para a análise dos fenômenos tratados nos estudos aqui referidos.

Como se observa no Quadro 1, o *corpus* construído nas pesquisas apresentadas está inserido no contexto mais amplo do uso sistemático e intensivo da argumentação em sala de aula, mas pelas características e noções específicas próprias a cada pesquisa. Nesse caso, as habilidades argumentativas treinadas durante a proposta pedagógica – identificação de argumentos, produção de argumentos, critérios de avaliação, diferenças entre senso comum e senso crítico etc. –, são aspectos que circunscrevem e delimitam as situações e materiais privilegiados no *corpus*. Por exemplo, Ramírez (2012) escolheu situações e materiais ricos em movimentos de avaliação de argumentos; Souza (2013), situações e materiais ricos em movimentos de produção de argumentos; e Macêdo (2014), situações próprias do contexto inicial e outras situações nas quais as habilidades argumentativas poderiam emergir.

**Quadro 1** - *Corpus* de Análise

Critérios Avaliação de Argumentos (RAMÍREZ, 2012)	Produção Argumentativa (SOUZA, 2013)	Persistência Habilidades Argumentativas (MACEDO, 2014)	
<p>(a) <i>Avaliação on-line.</i> Avaliações escritas realizadas, pelos alunos, durante os debates ocorridos no transcurso da disciplina. O foco do exame foi a qualidade da argumentação oferecida pelos debatedores no dia do debate.</p> <p>(b) <i>Avaliação pós-debates.</i> Momento de reflexão e tomada de consciência por parte dos alunos sobre procedimentos e raciocínios usados na própria prática do debate.</p> <p>(c) <i>Coavaliação</i> que os alunos realizam dos ensaios produzidos por seus pares.</p>	<p>(a) <i>Produção oral</i> durante os debates, independente da função desempenhada (proponente ou oponente). Nesta situação os estudantes oferecem argumentos, contra-argumentos e respostas em torno do tema de discussão.</p> <p>(b) <i>Ensaio temáticos.</i> Nesta situação de produção todos os alunos deviam elaborar, individualmente, um ensaio, com estrutura pré-definida, que igualmente serviria de base para se preparar para discussão do debate.</p>	<p>a) <i>Debate Crítico.</i> Série de debates planejados na disciplina a partir do uso de regras de comunicação próprias ao MDC.</p> <p>b) <i>Debate "atípico".</i> Tipo de 'debate', iniciado espontaneamente pelos estudantes, fora do âmbito e das regras do Debate Crítico.</p> <p>c) <i>Outras disciplinas</i> cujo trabalho em sala de aula não se centrava em práticas argumentativas, e cujo foco temático de discussão eram conteúdos de Psicologia Social.</p> <p>d) <i>Grupo focal.</i> Situação de aula criada especificamente para fins do estudo, na qual se discute: Benefícios e malefícios da greve na universidade.</p> <p>e) <i>Rede social.</i> Materiais espontaneamente postados em rede social (Facebook), e nos quais os alunos acreditavam ter feito uso da argumentação para se posicionar sobre um tema. Os trechos foram fornecidos no momento de realização do grupo focal. Situação mais afastada do contexto pedagógico criado na DIP (debate estruturado).</p>	<p>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</p>

Fonte: Ramírez (2012); Souza (2013) e Macêdo (2014).

## Indicadores analíticos

São entendidos como parâmetros (quantitativo e/ou qualitativo) a partir dos quais se pode capturar e assinalar algumas tendências com relação aos fenômenos alvo de análise. Dentro desse plano teórico, destaca-se o conceito de 'unidade de análise', que se define como o menor recorte, ou

seja, a ‘menor’ parte do fenômeno, na qual se preservam todas as suas propriedades básicas constituintes (VIGOTSKI, 2000). Dessa forma, por meio da unidade de análise é possível capturar as possíveis variações ou mudanças do fenômeno que está sendo investigado, de modo processual, em situações específicas.

A partir da escolha prévia de indicadores analíticos se observa que os pesquisadores buscaram preservar a observação da estrutura argumentativa em contextos naturais, de modo que utilizaram como parâmetro uma unidade de análise (como se vê no Quadro 2), capaz de capturar a dimensão dialógica da argumentação. No estabelecimento dos indicadores analíticos, os três estudos aqui apresentados compartilharam como elemento comum a *Triade Analítica de Leitão* (2007) – argumento, contra-argumento e resposta –, com a finalidade de identificar os episódios argumentativos; e no caso do estudo de Souza (2013), a tríade serviu, também, de base para a análise da estrutura básica da argumentação.

**Quadro 2** - Indicadores Analíticos

Critérios Avaliação de Argumentos (RAMÍREZ, 2012)	Produção Argumentativa (SOUZA, 2013)	Persistência Habilidades Argumentativas (MACÊDO, 2014)	CONTEXTO DE PRODUÇÃO
<p>1. <i>Critérios Dialéticos ARS</i> para a avaliação da qualidade dos argumentos (GOVIER, 2010): <i>Aceitabilidade</i>, examina a plausibilidade das justificativas. <i>Relevância</i>, examina a relação entre as justificativas e o ponto de vista. <i>Suficiência</i>, examina se o conjunto de justificativas aporta bases adequadas e suficientes para derivar delas a conclusão.</p> <p>2. <i>Critérios Pragmáticos</i>. Avaliam a qualidade da situação discursiva que possibilita que a argumentação seja criada e sustentada.</p>	<p>1. <i>Argumento (A)</i>, a ação de oferecer um ponto de vista justificado. Também se usou as categorias de Walton, (1996) para diferenciar os esquemas argumentativos.</p> <p>2. <i>Contra-Argumento (CA)</i>. Ação de desafiar o ponto de vista inicial. Também se usou as categorias de Kuhn, Goldstein e Crowell (2009), para diferenciar CA com foco no conteúdo desafiado.</p> <p>3. <i>Resposta (R)</i>. Ação de ponderar a relação entre A e CA, em geral, adotando um posicionamento diante da questão.</p>	<p>1. <i>Competências explicitamente ensinadas</i>: Diferença entre opinião e opinião fundamentada. Estrutura argumentativa, ponto de vista justificado, contra-argumento e resposta (LEITÃO, 2007). Tipos de informação (objetiva, subjetiva e hipotética). Marcadores argumentativos e suas funções. Critérios ARS (GOVIER, 2010) para avaliação da qualidade dos argumentos.</p> <p>2. <i>Competências discursivas trabalhadas de forma implícita</i>: Dialogicidade. Consideração da oposição. Foco no desacordo.</p>	

Fonte: Ramírez (2012), Souza (2013) e Macêdo (2014).

## Níveis de Análise

Em razão da natureza dos fenômenos investigados e em coerência com os pressupostos teóricos assumidos, os estudos aqui descritos privilegiaram a análise discursiva e dialógica, para capturar os fenômenos em foco (produção, avaliação e persistência de habilidades). Nesse contexto, a investigação discursiva busca: 1) salientar como a linguagem constrói, regula e controla o conhecimento, as relações sociais e as instituições; 2) examinar as formas pelas quais os indivíduos utilizam ativamente a linguagem na construção de significados (AZEVEDO, 1998).

Com base nisso, os estudos descritos priorizaram três níveis de análise. O primeiro momento de produção de sentidos sobre o *corpus* analisado é a *transcrição* das filmagens (LEMKE, 1998). Nesse nível o pesquisador realiza uma revisão exaustiva das filmagens para obter uma compreensão holística do fenômeno investigado. No nível da *microanálise*, se realiza uma observação minuciosa e em detalhe dos indicadores analíticos estabelecidos, em especial, a observação de momentos de ruptura a partir dos quais se possa inferir processos de transformação e desenvolvimento (ZITOUN, 2006). Finalmente, no nível da *macroanálise* há um acompanhamento global das mudanças ocorridas nos participantes ao longo do tempo. A partir da análise global é possível relacionar momentos de estabilidade quando se compara o momento inicial de investigação, a microanálise dos momentos de ruptura/transformação e, o ganho progressivo de estabilidade desse fenômeno em desenvolvimento.

A seguir apresentamos como exemplo um fragmento da análise realizada no estudo de Souza (2013) que ilustra o procedimento analítico. Para o caso específico, usaremos um fragmento referente ao debate regrado proposto para o ciclo 2, no qual estava em jogo a discussão sobre os “Pode-se afirmar que a Psicologia Diferencial adota uma perspectiva interacionista na explicação da constituição das diferenças individuais?”. É importante também destacar que para esse ciclo os alunos já tinham sido trabalhados com os estudantes conteúdo da argumentação referente às diferenças entre opinião e opinião fundamentada, argumento, contra-argumento, resposta, argumento vs. explicação, marcadores discursivos, tipos de informação – sendo a informação objetiva a mais valorizada, uma vez que no contexto acadêmico é bastante pertinente que assim o seja e considerar as posições alternativas ao ponto de vista defendido (antecipar ou considerar a fala da bancada opositora).

O fragmento escolhido foi retirado da fase inicial do Debate (SOUZA, 2013) em que cada bancada poderia apresentar suas posições a partir dos argumentos construídos nas fases do ciclo, prévias ao dia de debate. Pertence a Tatiana (nome fictício) quem integrava o grupo responsável por

defender o PV “A Psicologia Diferencial adota uma perspectiva interacionista na explicação da constituição das diferenças individuais”. Postura que é defendida diante da *justificativa* “se observa que considera o inato como a pólvora [...] e o adquirido como gatilho [...]” (L 2-4), estabelecendo assim uma *analogia* entre inato/adquirido e pólvora/gatilho.

- 1 Pode-se afirmar que a psicologia diferencial toma sim uma postura interacionista a partir
- 2 do momento em que se observa que considera o inato como a pólvora, trazendo todas as
- 3 estruturas necessárias para desenvolver algumas características, e o adquirido como
- 4 gatilho, que vai trazer as condições para que a característica inata se desenvolva um
- 5 exemplo disto é, alguns indivíduos podem ter maiores chances de desenvolver transtornos
- 6 alimentares que outros, entretanto as condições ambientais podem ser determinantes para
- 7 que de fato um indivíduo apresente este distúrbio (Meyers, 2006).

**Figura 1** - Fragmento retirado da fase inicial do Debate. **Fonte:** Dados do estudo.

Embora sua justificativa não contenha uma fonte explícita, a tese de que o ser humano está exposto à influência tanto de aspectos biológicos como do meio, está constituída de informação de natureza objetiva baseada nos textos-base dados como referência para a construção do ensaio. As linhas 5-7, fortalecem sua justificativa com um exemplo que ratifica a defesa do PV (a psicologia diferencial toma uma postura interacionista), apresentando explicitamente a fonte da informação (MEYERS, 2006). Portanto, a utilização de fonte confiável marca o apelo de Tatiana à informação objetiva na elaboração do argumento.

A partir da análise minuciosa dos argumentos produzidos pelos participantes escolhidos Souza (2013), pontua em que medida os aspectos enfatizados na proposta pedagógica da DIP (relativos à) se refletem no discurso produzido pelos participantes. De forma que, num nível macroanalítico, descreve as trajetórias de desenvolvimento da prática da produção de argumentos, capturáveis, somente, a partir de uma comparação da atividade argumentativa de cada participante escolhido em diferentes contextos. Assim sendo, a partir da microanálise oferecida se busca identificar as transformações qualitativas na habilidade de produção de argumentos dos casos analisados que permitem também identificar possíveis variações estruturais tendo em conta as diferentes trajetórias.

No caso do Quadro 3, se apresenta uma síntese geral dos resultados da macroanálise obtidos nas pesquisas referidas neste documento.

**Quadro 3** - Principais Resultados obtidos nos três estudos

Critérios Avaliação de Argumentos (RAMÍREZ, 2012)	Produção Argumentativa (SOUZA, 2013)	Persistência Habilidades Argumentativas (MACEDO, 2014)	
<p>1. Uso de <i>Critérios dialéticos</i>, focado no exame minucioso da estrutura interna dos argumentos.</p> <p>2. Emergência de <i>Critérios pragmáticos</i> que avaliam aspectos da situação discursiva que possibilitam que uma argumentação seja criada e sustentada.</p> <p>3. <i>Transformações</i> no uso de critérios dialéticos e pragmáticos.</p> <p>4. Todos os alunos focalizam – em alguma medida – o uso dos critérios, embora estes não sejam igualmente incorporados por todos.</p> <p>5. O <i>ganho progressivo</i> no uso de critérios de avaliação, marcado pelo aumento na diversidade e densidade de critérios que passam a utilizar.</p>	<p>1. <i>Ganhos</i> nas operações argumentativas relativas à estrutura dos argumentos.</p> <p>2. <i>Apropriação</i> da informação objetiva como forma de justificação dos pontos de vista.</p> <p>3. <i>Adensamento de esquemas argumentativos</i> relacionados ao uso da figura de autoridade como força argumentativa.</p> <p>4. <i>Crescimento progressivo</i> da apropriação do modelo de discurso argumentativo ensinado.</p> <p>5. <i>Ganhos</i> relativos aos esquemas argumentativos relativos ao contexto de produção e ao próprio pensamento no campo acadêmico.</p>	<p>1. <i>Fundamentação objetiva de opiniões (uso de fontes de autoridade)</i>: persistência de uso como recurso da produção de argumento. Porém, a formalidade ou informalidade do contexto se mostra determinante no que seria escolhido como autoridade para aquele contexto.</p> <p>2. <i>Consideração de dois pontos de vista antagônicos</i>: manutenção do parâmetro dialógico nas discussões como central para discussão formal ou informal.</p> <p>3. Manutenção do foco na avaliação da discordância como forma de discussão de um tópico antes que priorizar o consenso.</p>	<p>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</p>

Fonte: Ramírez (2012); Souza (2013) e Macêdo (2014).

## Generalizando o modelo e comparando diferentes estudos

Levando em consideração o conjunto de informações oferecidas na sessão que trata sobre as escolhas metodológicas na observação de ambientes de aprendizagem, é possível agora pensar sobre a importância da comparação entre diferentes estudos como modo de generalização em estudos qualitativos. O elemento de comparação é interessante por tornar visível continuidades e discrepâncias entre os três estudos acerca de um mesmo ambiente educacional. Desse modo, refletiremos sobre os três estudos em termos "do que há de comum entre os resultados observados" e, não menos importante, "o que há de comum quanto ao que não foi observado".

No que diz respeito à similaridade entre os estudos, podemos notar três fatores importantes: ganhos na produção e avaliação de argumentos, maior presença de elementos dialógicos e

pragmáticos na argumentação dos estudantes e apropriação do esquema argumentativo científico (especialmente focado na fonte de autoridade). Esses elementos podem ser vistos nos três estudos sob diferentes formas de observação e nos indica que a experiência pedagógica é produtiva no desenvolvimento dessas competências com os estudantes.

A produção e avaliação de argumentos diz respeito ao aumento progressivo do uso de justificativas para os pontos de vista produzidos pelos estudantes; além disso, o elemento de avaliação de argumentos passa de um plano subjetivo para incorporação de elementos críticos (e dialéticos) na forma como avaliam os argumentos dos colegas. A presença de elementos dialógicos e pragmáticos se refere à incorporação de elementos discursivos que sinalizam abertura para a discordância e consideração de diferentes vozes presentes na argumentação (cruciais para se estabelecer uma discussão produtiva em contexto acadêmico); e também de elementos de orientação da argumentação para atingir objetivos na discussão dentro e fora da sala de aula. Por último, a intensiva transformação (e persistência) do esquema argumentativo usado pelos estudantes nos indica apropriação dos "modos próprios de pensar e falar no campo científico", tendo em vista que os estudantes passam a integrar elementos de autoridade (fontes confiáveis) como forma de garantir a qualidade de seus argumentos.

Um fator "ausente" observado pode ser discutido. Os elementos dialéticos formais (ou de criticidade com os argumentos) se mostram menos impactantes do que elementos pragmáticos (foco na situação discursiva na qual está se argumentando). Isso pode ser explicado por alguns fatores: a não familiaridade com modelos formais de construção de argumentos; a forma intuitiva que na vida comum lidamos com produção e avaliação de argumentos; e, principalmente, porque no contexto de discussão em grupo, elementos formais podem dar lugar a formas socialmente compartilhadas de raciocinar e argumentar (MERCIER; SPERBER, 2011). No entanto, a apropriação de elementos próprios ao contexto científico indica que existem ganhos de criticidade quanto ao conteúdo discutido, especialmente, na preocupação com as fontes de autoridade usadas como elemento central dos argumentos.

## Conclusão

Com base no exposto, se conclui que o recorte metodológico e as escolhas analíticas são cruciais para a construção de um modelo de ciência educacional que consiga dar conta do desempenho individual dos estudantes, promover diferentes modos de organização da cognição mediante impacto

do ambiente social e garantir o alcance de certos objetivos pedagógicos. Apesar de se constatar na literatura um amplo conjunto de pesquisa concentradas no desenvolvimento de habilidades argumentativas em sala de aula, a maioria dos procedimentos empíricos adotados nesses estudos prioriza uma análise com ênfase no *'produto'*, e não nos *'processos'* de desenvolvimento. Geralmente, esse tipo de pesquisa utiliza *pré* e *pós* teste para investigar desenvolvimento cognitivo (antes e depois de instruções específicas) e, portanto, se distancia de uma compreensão processual do diálogo (BAKER, 2015). Como consequência de tais escolhas metodológicas não se verifica em grande escala resultados que deem conta de explicar *'porquê'* certas estratégias de ensino fracassam na promoção da aprendizagem, ou, em contrapartida, como mecanismos e/ou ferramentas presentes em designs pedagógicos específicos provocam construção do conhecimento, desenvolvimento de habilidades argumentativas e o pensamento crítico dos estudantes.

Uma vez que centramos nossas observações no aspecto discursivo e dialógico da atividade cognitiva, pudemos investigar profundamente a aprendizagem *'dentro e fora'* da sala de aula. O estudo da aprendizagem (e dos ambientes de aprendizagem), assim, deixam de ser o estudo dos resultados escolares para ser o estudo da prática social que permite compartilhar e construir conhecimento em situações específicas, com objetivos específicos, situados em um momento histórico no tempo. E em adição, este trabalho oferece a reflexão de como interpretar estudos qualitativos em seu contexto e em função das escolhas metodológicas feitas pelos pesquisadores, o que permite entender o modo de raciocínio que levou à construção dos dados e como se chegou nos resultados apresentados.

Essa marcação de que o estudo da cognição precisa de uma mirada dialógica vem sendo discutida por alguns autores (GROSSEN; SALAZAR ORVIG, 2011; ROMMETVEIT, 1992). Adotar tal perspectiva no intuito de compreender a ciência educacional requer discutir certos princípios metodológicos, a saber: observar a atividade real visando a validade ecológica e o adensamento da reflexão teórica em contrapartida à corrente de massificação dos dados que se vê hoje nas ciências humanas e sociais.

Nesse panorama, o presente artigo pretende contribuir com esse espaço de discussão, mostrando de que maneira é possível construir um percurso metodológico que possibilite a avaliação cuidadosa das práticas de intervenção em sala de aula. Os três estudos que apresentamos seguem preceitos teóricos e metodológicos parecidos; e a investigação a partir de um mesmo espaço educacional (cenário dos estudos descritos) que nos permite o aprofundamento da discussão acerca



dos efeitos dessa intervenção sobre os modos de organização do pensamento dos participantes analisados.

Por fim, o que se pode afirmar é que os estudos discutidos neste artigo conseguiram capturar dimensões importantes para avaliar os ganhos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes no nível da produção, da avaliação de argumentos e na permanência e transferência de algumas habilidades argumentativas em contextos diferentes daquele em que foram ensinados. Esses ganhos apenas puderam ser compreendidos em função das escolhas teóricas em conformidade com as escolhas metodológicas e analíticas.

## Referências

- AARTS, B.; BAUER, M. A. Construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-63.
- ALEXANDER, R. J. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. In: MERCER, N.; HODGKINSON, S. (Eds.), **Exploring Talk in School**, 2008. p. 93-114.
- ANDRIESSEN, J. E. B.; SCHWARZ, B. B. Argumentative design. In: A. N. PERRET-CLERMONT; MULLER-MIRZA, N. (Eds.), **Argumentation and education: theoretical foundations and practices**. Dordrecht: Springer Verlag, 2009. p. 145-176.
- ASTERHAN, C. S.; SCHWARZ, B. B. Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories. **Educational Psychologist**, v. 51, p. 164-187, 2016.
- AZEVEDO, J. Metodologias qualitativas: análise do discurso. In: STEVES, A.; AZEVEDO, J. (Orgs.), **Metodologias qualitativas para as ciências sociais**. Porto: Instituto de Sociologia, 1998. p. 107-114.
- BAKER, M. The integration of pragma-dialectics and collaborative learning research: dialogue, externalization and collective thinking. In: van EEMEREN, F. H.; GARSSSEN, B. (Org.), **Argumentation in Context**. Amsterdam: John Benjamins Publishers, 2015, p. 175-199.
- BRANCO, A. The "Ecological" Approach: When Labels Suggest Similarities beyond Shared Basic Concepts in Psychology. In: TUDGE, J.; SHANAHAN, M. J.; VALSINER, J. (Orgs.), **Comparisons in Human Development Understanding Time and Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 304-317.
- BRANCO, A.; VALSINER, J. Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. **Psychology & Developing Societies**, v. 9, n. 1, p. 35-64, 1997.
- CHÁVEZ, P.; FUENTES, C. Nuevas Ciudadanías en Espacios Emergentes de Participación. **Praxis. Revista de Psicología**, n. 18, p. 65-89, 2010.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.), **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005, p. 1-32.

- ERDURAN, S.; OZDEM, Y.; PARK, J. Y. Research trends on argumentation in science education a journal content analysis from 1998–2014. **International Journal of STEM Education**, v. 2, n. 5, p. 1-12, 2015.
- ENNIS, R. H. **Critical thinking**. Upper Saddle River. NJ: Prentice-Hall, 1996.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GILLESPIE, A.; ZITTOUN, T. Using resources: conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. **Culture & Psychology**, v. 16, n. 1, p. 37-62, 2010.
- GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación. 1997.
- GOVIER, T. Good Arguments: An Introduction. In: GOVIER, T. (Org.), **A Practical Study of Argument**. Wadsworth: Cengage Learning, 2010. p. 87-115.
- GROSSEN, M.; SALAZAR, O. A. Dialogism and dialogicality in the study of self. **Culture & Psychology**, 2011, v. 17, n. 4, p. 491-509.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010237722006000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722006000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 nov. 2017.
- HAYES, R.; MATUSOV, E. Designing for Dialogue in Place of Teacher Talk and Student Silence. **Culture & Psychology**, v. 11, n. 3, p. 339-357, 2005.
- JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; ERDURAN, S. Argumentation in Science Education: An Overview. In: ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. (Orgs.), **Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research**. London: Springer, 2007. p. 3-26.
- KUHN, D. **Enseñar a pensar**. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu Editores, 2005.
- KUHN, D.; UDELL, W. The Development of Argument Skills. **Child Development**, v. 74, n. 5, p. 1245-1260. 2003.
- KUHN, D.; GOLDSTEIN, M.; CROWELL, A. What Constitutes Skilled Argumentation and How Does it Develop? **Informal Logic**, v. 29, n. 4, p. 379-395, 2009.
- KUHN, D. et al. Developing Norms of Argumentation: Metacognitive, Epistemological and Social Dimensions of Developing Argumentative Competence. **Cognition and Instruction**, v. 31, n. 4, p. 456-496, 2013.
- LARRAÍN, A.; FREIRE, P.; HOWE, C. Science Teaching and Argumentation: One-sided versus dialectical argumentation in Chilean middle-school science lessons. **International Journal of Science**, v. 36, n. 6, p. 1017-1036, 2014.
- LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010279722007000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722007000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 nov. 2017.
- LEITÃO, S. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMÜLLER, E.; CORNEJO, C. (Orgs.), **Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica**. Santiago, Chile: JC Sáez Editor, 2008. p. 89-119.
- LEITÃO, S. O lugar de argumentação na construção do conhecimento. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. (Orgs.), **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 13-46.

LEITÃO, S. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluri/versidad** (Medellín), v. 12, p. 23-37, 2012.

LEMKE, J. L. Analysing Verbal Data: Principles, Methods, and Problems. In: TOBIN, K.; FRASER, B. (Orgs.), **International Handbook of Science Education**. London: Kluwer Academic Publishers, 1998. p. 1175-1189.

MARKOVÁ, I. On “the inner alter” in dialogue. **International Journal for Dialogical Science**, v. 1, n. 1, p. 125-147, 2006.

MACÊDO, G. F. C. **Desenvolvimento de habilidades argumentativas: do debate crítico à argumentação cotidiana**. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MERCER, N. The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 17, n. 1, p. 33-59, 2008.

MERCER, N. The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. **British Journal of Educational Psychology**, n. 80(Pt 1), p. 1-14, 2010.

MERCER, N.; LITTLETON, K. **Dialogue and the development of children’s thinking: A sociocultural approach**. London: Routledge, 2007.

MERCIER, H.; SPERBER, D. Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 34, n. 2, p. 57-74, 2010.

MORSE, J. Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. **Nursing Research**, v. 40, n. 2, p. 120-123, 1991.

PERRET-CLERMONT, A-N. The Architecture of Social Relationships and Thinking Spaces for Growth. In: PSALTIS, C.; GILLESPIE, A.; PERRET-CLERMONT, A-N. (Orgs.), **Social Relations in Human and Societal Development**. Basingstokes (Hampshire, UK): Palgrave Macmillan, 2015. p. 51-70.

RAMÍREZ, N. L. R. **Desenvolvimento do pensamento reflexivo: Um estudo de transformações na qualidade da argumentação de participantes do debate crítico**. 2012. 193f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

ROMMETVEIT, R. Outlines of dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In: WOLD, A. H. (Org.), **The dialogical alternative: Towards theories of language and minds**. Oslo: Scandinavian University Press, 1992. p. 19-44.

SINCLAIR, J. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SOUZA, D. A. **Aprender a argumentar: um estudo do desenvolvimento da produção**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

STERNBERG, R. Introdução à Psicologia Cognitiva. In: STERNBERG, R. (Org.), **Psicologia Cognitiva**. Tradução M. LUCHE e R. GALMAN. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 1-28.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; SNOECK HENKEMANS, F. **Fundamentals of Argumentation Theory a Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

VALSINER, J. The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives. In: LERNER, R. M. (Org.), **Theoretical models of human development. Vol. 1 of Handbook of Child Psychology**. 6. ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2006. p. 516-568.

VALSINER, J.; ROSA, A. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

VALSINER, J. Making of the future: Temporality and the Constructive Nature of Human Development. TURKEWITZ, G.; DEVENNY, D. A. (Orgs.), **Developmental time and timing**. Psychology Press, 2013, p. 13-40.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

WAGONER, B. Qualitative Experiments in Psychology: The Case of Frederic Bartlett's Methodology. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, [S.l.], v. 16, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view-/2367>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

WALTON, D. **Argumentation schemes for presumptive reasoning**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

YIN, R. Choices in Designing Qualitative Research Studies. In: YIN, R. (Org.), **Qualitative Research from Start to Finish**. New York: The Guilford Press, 2011. p. 75-102.

ZITTOUN, T. **Transitions: Development through symbolic resources**. Greenwich, CT: Information Age, 2006.

Recebido em: 11/09/2017

Aceito em: 29/12/2017

# PRÁTICAS DE FORMAÇÃO ATENTAS À COLETIVIDADE

Laura Noemi Chaluh<sup>1</sup>

Simone Gonçalves Reganhan<sup>2</sup>

Keila Santos Pinto<sup>3</sup>

**RESUMO:** Neste artigo socializamos a pesquisa desenvolvida em um curso de extensão vinculado aos Projetos do Núcleo de Ensino promovidos no contexto da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Do mesmo, participaram professoras coordenadoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, e alunas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da referida universidade. O curso, com encontros mensais, é oferecido desde o ano de 2012. As práticas de formação instituídas e legitimadas, ao longo desses anos, buscaram sustentar uma concepção de formação que reconhece a dimensão da coletividade como instância fundante para pensar o fazer docente responsivo perante a escola. A partir do trabalho de análise dos registros produzidos por duas participantes foi perceptível a compreensão do quanto a promoção da coletividade fortalece o grupo e, conseqüentemente, interfere nas ações dos participantes nos seus respectivos contextos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Trabalho coletivo. Escola.

## TRAINING PRACTICES ATTENDING COLLECTIVITY

**ABSTRACT:** In this paper we shared a work developed on an extension course linked to the Projects of the Teaching Nucleus promoted in the context of the Graduation Pro-Rectorate from the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). That work has the participation of teaching coordinators, vice-principals, pedagogical coordinators, all them related to the Municipal Education Secretary of Rio Claro, and the participation of students from the course of Full-degree in Pedagogy of the mentioned university. The course, with monthly meetings, has been offered since 2012. The training practices established and legitimized throughout these years have sought to sustain a conception of training that recognizes the dimension of the community as a founding part to think the making of a responsive teacher before the school. From the analysis of records produced by two participants, it was possible to understand how much the promotion of the community strengthens the group and, consequently, interferes in the actions of the participants in their respective contexts.

**Keywords:** Teacher's formation. Collective work. School.

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. da Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências da UNESP – Rio Claro. E-mail: lchaluh@rc.unesp.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação de Rio Claro - SP.

<sup>3</sup> Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação de Rio Claro - SP.

### PRÁCTICAS DE FORMACIÓN ATENTAS A LA COLECTIVIDAD

**RESUMEN:** En este texto socializamos el trabajo realizado en un curso de extensión vinculado a los Proyectos del Núcleo de Enseñanza promovidos en el contexto de la Pro-Rectoría de Graduación de la Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). De ese curso participaron profesoras coordinadoras, vicedirectoras, coordinadoras pedagógicas, vinculadas a la Secretaría Municipal de Educación de Rio Claro-SP-Brasil y alumnas del curso de Licenciatura Plena en Pedagogía de la citada universidad. El curso, con encuentros mensuales, es ofrecido desde el año 2012. Las prácticas de formación instituidas y legitimadas a lo largo de estos años buscaron sostener una concepción de formación que reconoce la dimensión de la colectividad como instancia fundante para pensar el hacer docente responsivo frente a la escuela. A partir del análisis de los registros producidos por dos participantes es perceptible la comprensión de cuánto la promoción de la colectividad fortalece el grupo y, consecuentemente interfiere en las acciones de los participantes en sus respectivos contextos.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Trabajo colectivo. Escuela.

## Introdução

O Programa do Núcleo de Ensino é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNESP. Os Núcleos de Ensino<sup>4</sup> têm como metas prioritárias a produção de conhecimentos na área educacional e a formação inicial e continuada do educador pautadas na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo Rubo et al. (2015, p. 153), “desde os anos 1980, a formação de professores e a parceria com a escola pública são um foco prioritário” na UNESP.

As autoras fazem uma revisão histórica do Programa e explicitam que o Núcleo de Ensino (NE) surgiu em 1987, em um contexto de:

[...] grande mobilização da sociedade brasileira, marcada pelo movimento das Direitas Já, pela Assembleia Nacional Constituinte e, também, pelo processo de democratização da própria Unesp. Naquele momento, a instituição buscava construir uma nova relação universidade/sociedade, por intermédio de uma estratégia de ação junto à comunidade local ou regional que se concretizou mediante assessorias aos municípios e trabalhos sistemáticos junto à rede pública de ensino, com o objetivo de estabelecer uma relação horizontal e democrática com a comunidade, centrada fortemente na

---

<sup>4</sup>Informações disponíveis em: <<http://www.unesp.br/porta!/#/prograd/nucleos-de-ensino17175/apresentacao/>>. Acesso: 20 abr. 2016.

aproximação universidade e educação básica (RUBO et al., 2015, p. 154).

O NE objetivava a elaboração de projetos colaborativos com o intuito de pesquisar a Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - em nível local e/ou regional. Para isso contou, e conta, com a participação de docentes da Unesp e de professores e especialistas da rede pública de ensino.

Rubo et al. (2015, p. 155) enfatizam que a grande contribuição do NE está no modelo de atuação:

[...] reunir no mesmo espaço e tempo graduandos, professores da rede pública de ensino e docentes da universidade, para a elaboração de projetos visando atender às demandas da escola pública. Para tanto, a Unesp, no início, proporcionou bolsas para graduandos e professores da rede pública, bem como recursos para material de consumo e transporte. Posteriormente, a bolsa para o professor da rede foi extinta, embora tivesse se mostrado como um incentivo fundamental à realização do trabalho junto à escola.

Esse modelo articulava atividades em duas vias. Por um lado, as atividades de ensino/pesquisa/extensão, das quais participavam alunos da graduação, permitia que os mesmos tivessem um contato maior com as problemáticas educacionais do contexto no qual estavam inseridos. Por outro lado, possibilitava que os professores da rede pública entrassem em contato com a universidade, “mediante discussão e implementações de ações decorrentes de pesquisas, orientadas por docentes dessa instituição, trazendo muitos deles inclusive de volta à vida acadêmica [...]” (RUBO et al., 2015, p. 154).

Segundo Rubo et al. (2015, p. 154), o NE se constitui numa importante inovação para a formação do professor, já que “a experiência acumulada até aqui pode dar subsídio para o planejamento de um novo modo de se organizar um curso de licenciatura”. Destaca-se que o Programa do Núcleo de Ensino funciona como um

[...] elo integrador entre a sala de aula da universidade e a escola, entre a teoria e a prática, entre o aluno, o professor e rede pública de ensino, entre a pesquisa e a ação. Essa integração possibilitou a superação da dicotomia entre os diversos saberes e as práticas educacionais, de alguma forma abordados na formação inicial (RUBO et al., 2015, p. 154).

O objetivo do presente trabalho é socializar nossas experiências enquanto participantes de um Projeto do Núcleo de Ensino deixando em evidência que, além de o NE ser elo entre a escola e a universidade, essas propostas também se apresentam potentes ao promoverem a construção coletiva

de conhecimentos. Assim, aqui problematizamos de que forma um espaço de formação vinculado aos Projetos do NE pode ser instituinte de práticas que favoreçam um fazer docente coletivo. Para a produção deste trabalho socializamos escritas produzidas por duas das autoras deste trabalho, Simone e Keila.

## O Programa do Núcleo de Ensino e os Projetos desenvolvidos

Destacamos aqui os objetivos do Programa<sup>5</sup>: a) promover a parceria entre a Universidade e a escola pública; b) incentivar o ensino e a pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar nas unidades desde a Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Público de Ensino; c) promover ações educativas e inclusivas junto aos movimentos sociais; d) apoiar a produção de material didático-pedagógico; e) contribuir com os processos de formação inicial dos graduandos da Unesp e de formação continuada dos professores da rede pública de ensino.

Todos os projetos precisam contemplar pelo menos uma das seguintes temáticas: os processos de ensino e de aprendizagem dos componentes curriculares; os processos de interação na escola; a política e a organização escolar; aspectos da formação e trabalho docente; o desenvolvimento de programas na escola e de parcerias entre a escola e a comunidade; políticas e processos de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; educação e cultura alimentar; elementos contemporâneos da cultura escolar brasileira. Os projetos vinculados ao Programa do Núcleo têm duração máxima de dois anos. A seguir, explicitamos a configuração dos Projetos do Núcleo de Ensino coordenados pela primeira autora deste trabalho e que foram desenvolvidos nos períodos 2012-2013, 2014-2015 e 2016-2017 (em andamento), na UNESP, campus de Rio Claro/SP.

No período 2012-2013, desenvolveu-se o projeto “Educar o olhar: filmes na formação de professores e alunos”. O foco do trabalho estava na “educação do olhar” de alunos e professores a partir de filmes/documentários. Essa experiência estética possibilitava promover o conhecimento, o sentimento e a ação (DUSSEL, 2006), desencadeando uma reflexão ética e política, tanto de alunos

---

<sup>5</sup> Objetivos correspondentes ao Edital 2016. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/nucleos-de-ensino17175/edital-para-2016/>>. Acesso: dez. de 2015.



como de professores, ao ampliar a compreensão do mundo.

Algumas questões que guiaram as atividades propostas foram inspiradas nas questões colocadas por Dussel (2006), quando a autora pergunta-se: para que mostrar a dor? Buscamos a compaixão ou algum outro tipo de ação? Em um mundo saturado de imagens, todas impactantes, como fazer para evitar que a dor se banalize? Como podemos nos sentir tocados quando vemos alguém com fome, alguém ferido, alguém desamparado, se as imagens, rapidamente dão passo à seguinte notícia impactante e nada podemos fazer? E, finalmente, se questiona: “Como voltar a nós como vermos?” (DUSSEL, 2006, p. 290). As atividades tiveram como pano de fundo tentar responder essa pergunta em prol da sensibilização do olhar do educador.

No período 2014-2015, foi desenvolvido o projeto “Prática de leitura e literatura na formação de professores”. O projeto de formação e intervenção tinha a intencionalidade de mostrar a potencialidade da leitura e da literatura no contexto educativo. As atividades desenvolvidas promoveram a prática da leitura com intuito de contribuir para a constituição de um sujeito leitor e esteve pautado na compreensão de que a prática da leitura é uma construção social e, por isto, a necessidade de criar condições para a promoção de propostas que efetivassem esta prática na escola e na universidade. Petit (2009) enfatiza que, ainda que na época atual as novas tecnologias possam trazer uma eventual diminuição da prática da leitura, “o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos” (p. 22). Levando em consideração essa afirmação, foi feita a proposição do referido projeto.

O projeto proposto para 2016-2017 se intitula “Do exercício de leitura e escrita na formação do professor: horizontes para promover a autoria e o trabalho coletivo”. O projeto de formação e intervenção tem a intencionalidade de contribuir na promoção do trabalho coletivo e da autoria de professores e alunos mediados pelas práticas de leitura e de escrita no contexto educativo (escola e universidade). A proposta pretende potencializar contextos para que os sujeitos vinculados ao projeto vivam e experienciem seu processo de empoderamento no coletivo do grupo. Trata-se de propostas que valorizam as práticas culturais como mediadoras da constituição de sujeitos que assumam a autoria do que produzem e que potencializem o fazer coletivo. Pensar em sujeitos autores implica dizer de uma formação da qual os sujeitos se sintam partícipes na/da construção do conhecimento, um conhecimento construído em um espaço de diálogo e escuta.

Destacamos que a literatura, os filmes, os curtas-metragens e outras práticas culturais ganharam espaço nos processos formativos atrelados aos três projetos acima contextualizados. Petit

(2009, p. 289) destaca que

[...] a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido às suas vidas, simbolizar as suas experiências.

Os três projetos vinculados ao NE, acima referidos, foram organizados da mesma forma, tendo todos eles a mesma configuração. Por um lado, é oferecido o curso de extensão, “Escola: espaço de formação de professores”, com encontros mensais e coordenado pela primeira autora do trabalho. O grupo que participa do curso está constituído por professoras coordenadoras<sup>6</sup>, vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas<sup>7</sup>, todas elas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, exercendo suas funções na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Um aspecto significativo é que desse curso também participam alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (UNESP), alguns são bolsistas do Núcleo de Ensino e outros estão vinculados a outros projetos desenvolvidos pela coordenadora do curso, e há ainda aqueles que não possuem nenhuma vinculação a projetos.

Por outro lado, os alunos que são bolsistas do Núcleo de Ensino, além de participarem do encontro mensal no curso de extensão, têm a possibilidade de se inserirem em uma Escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais – para acompanhar semanalmente o trabalho pedagógico de uma professora naquela instituição. Isso possibilita que se iniciem no exercício da docência ao desenvolverem uma parceria com as professoras das salas, organizando o trabalho pedagógico de forma conjunta. A seguir, focaremos as possibilidades formativas desencadeadas no contexto do curso de extensão, promovido sistematicamente desde o ano de 2012.

---

<sup>6</sup>Professor eleito pela Equipe Docente e Gestora que, afastado de seu cargo, exerce a função de professor-coordenador na escola, desenvolvendo as seguintes ações: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional.

<sup>7</sup>O Coordenador Pedagógico vinculado ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico é responsável pelo desenvolvimento do Plano de Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, promove cursos de formação continuada, oferece apoio técnico-pedagógico às equipes escolares.

## Acerca do curso de extensão

Os encontros no curso são mensais e a dinâmica está atrelada às necessidades das participantes, pois é com elas que vai se definindo o caminhar do grupo. As propostas encaminhadas dizem de uma concepção de formação continuada em que as participantes assumem que este espaço é uma construção coletiva e que diz da possibilidade de discutir juntas questões de interesse que surgem na interlocução. Nesse sentido, ainda que existam objetivos e eixos na proposta, os encaminhamentos vão sendo tecidos no grupo e com o grupo. Isso ainda diz da concepção de formação das participantes, já que, envolvidas no contexto do curso, estão também implicadas no delineamento das propostas e das questões a serem problematizadas.

Uma prática valorizada e instituída no curso é a prática da escrita. Após cada encontro, todas as participantes são convidadas a escrever, se expressarem, se mostrarem, se desvelarem. Trata-se de uma escrita que resgate pensamentos e sensações que foram desencadeados no encontro, estando juntas, discutindo juntas. Essas produções escritas são socializadas por meio do e-mail do grupo e permitem refletir, investigar e enxergar com outro olhar algumas situações que mobilizaram as discussões.

A partir do ano de 2016, no início de cada um dos encontros, três participantes ficam responsáveis por serem as “leitoras privilegiadas” dessas escritas, o que têm valorizado ainda mais os processos de escrita, a produção de sentidos enquanto leitores. Destacamos, aqui, a relevância desse momento, uma vez que essa prática tem levado as “leitoras privilegiadas” a criarem, inventarem, se arriscarem a envolver todo o grupo em uma atividade pensada a partir das escritas. Essas escritas potencializam atividades que nos levam a refletir, criando assim um movimento de envolvimento e implicação constante com o grupo, com as leituras, com as discussões.

As buscas pelas leituras ficam, geralmente, sob responsabilidade da coordenadora do curso. Porém essa busca está pautada nas inquietações e preocupações surgidas nos encontros, considerando as temáticas advindas da interlocução. Assim, no final de cada encontro, o coletivo define a temática que gostaria de abordar e discutir no próximo. O grupo, ao se posicionar, vai construindo uma teia de temáticas que implica na reflexão de práticas, experiências e posturas perante o outro e a educação.

Destacamos aqui que não se trata de um curso no qual as participantes “desabafam” seus dilemas, pelo contrário, é um espaço para que cada um assuma sua responsabilidade pelo lugar que

ocupa no mundo. Sendo assim, na contramão do desabafo, a coordenadora do curso, atenta à fala de todas as participantes, elabora algumas questões para que elas se sintam desafiadas a refletirem sobre si mesmas e sobre sua atuação. Essa proposta foi instituída enquanto “desafio”. Os “desafios” são provocações, são encaminhamentos ou ações que as participantes têm que desenvolver nos contextos escolares para resolverem e/ou enfrentarem questões que as inquietam. Essas ações, posteriormente, são socializadas nos encontros. Os desafios surgiram como uma brincadeira, como uma forma de pôr em movimento as participantes perante situações nas quais consideravam que nada era possível de ser feito. Os desafios colocaram as participantes no lugar de um sujeito de práxis, sujeito capaz de agir no mundo.

Destacamos que os “desafios” propostos foram importantes na construção de uma relação pautada no acolhimento, na intimidade, na aproximação, na construção de vínculos e na integração entre todos. Estes, sem dúvidas, foram muito mais do que momentos de superação. Foram momentos de crescimento pessoal, de quebra de barreiras, de rompimento dos limites, através do qual se estreitaram os laços e serviu como um sopro regenerador e motivador para deixar em evidência a importância de legitimar as pequenas ações que se desenvolvem no cotidiano escolar (CHALUH et al., 2015, p. 92).

A seguir, socializamos uma escrita produzida por Simone<sup>8</sup> e que traz uma definição de como esses encontros se organizavam.

O que eu defino como “Metodologia Laura” [coordenadora do curso] segue alguns passos, simples ao meu ver, e que descrevo da seguinte forma:

1º) Imediatamente após dar as boas vindas, em cada um dos encontros mensais, a professora pergunta: “O que nós vamos fazer hoje?”, com seu lindo sotaque espanhol. “Por onde começamos?” “Vamos primeiro ler o texto ou ver o vídeo”? Como aprendi com esses textos... como me emocionei e me encantei com os vídeos... entrei num novo mundo, conheci personagens reais e imaginários pelas mãos de diversos autores, diretores, poetas, cineastas que, por mim só, eu jamais teria procurado.

2º) Então passamos para a leitura e discussão de um texto que foi socializado por e-mail semanas antes dos encontros. Ou então, assistimos a algum vídeo que a professora ou algum colega leva (cujo título ou tema foi decidido em encontro anterior).

3º) No transcorrer do encontro a professora faz anotações em seu

---

<sup>8</sup> Nós, enquanto autoras e narradoras, nos responsabilizando pelas falas contidas nos nossos registros e autorizamos a deixar os nossos nomes tal qual foram enviados.

caderninho. Nunca as vi. A impressão que tenho é que ela anota palavras-chave sobre os posicionamentos que cada uma das participantes expõe. Anota pontos que lhe chamaram a atenção. Pontos que podem virar novas discussões.

4°) Em nenhum momento, durante as discussões, ela faz intervenções que possam alterar ou influenciar os posicionamentos das participantes.

5°) De repente, ela pede a palavra, procura por alguma das palavras-chaves de seu caderninho e lança um desafio para o grupo. Esses desafios vão desde as propostas de ações práticas dentro de nossas escolas até as propostas de produções escritas que nos deixam apavoradas, porque a primeira sensação é que ela está pedindo uma interpretação da letra do Hino Nacional Brasileiro ou a tradução de um texto escrito em mandarim. Pra mim, é nesse ponto que está o “segredo” da Metodologia Laura: o que venho crescendo com esses desafios não há como descrever. Foram a partir deles que iniciei minha deliciosa aventura de escrita das pipocas<sup>9</sup>; ou então que me levaram a certas mudanças em minha prática que eu jamais teria pensado em minha vida; esses desafios também me permitiram ler e ENTENDER (acreditem!!!) Manoel de Barros (sempre tive dificuldades com poesias e seus poetas); foi também por meio desses desafios que precisei me repensar como profissional, me reinventar, voltar atrás em alguns conceitos enrijecidos com o tempo.

6°) Ao final dos encontros vêm novas perguntas: “E para a aula que vem? O que podemos ler?” “Quem se responsabilizará pelo texto ou pelo vídeo da próxima aula?” “Que tema discutiremos?” “O que mando para vocês lerem?”

7°) Por fim, o que completa a metodologia Laura, é o Registro Reflexivo combinado e instituído pelo grupo. Ela pergunta ao início de cada ano letivo: “Nós vamos continuar com os registros?” E, entre um encontro e outro, cada integrante posta, no e-mail do grupo, um Registro Reflexivo sobre o encontro. O melhor? Não há regras sobre como fazer esse registro. Cada um registra como quer. E se a autora do registro não se sentir à vontade para socializar com todo o grupo, o mesmo pode ser enviado apenas à professora, sem necessidade de dividir com as colegas. Entre um encontro e outro, as participantes vão lendo os registros das colegas, registrando opiniões, tecendo comentários, verificando onde as opiniões convergem ou divergem. Nesse momento não há intervenção nenhuma da professora Laura [...] (Simone, 2014).

Consideramos que a escrita da Simone explicita, contextualiza e dá vida a esses encontros mensais que têm provocado mudanças no fazer e pensar a docência tanto das educadoras em exercício como nas alunas da graduação, professoras em formação. Dentre as ações propostas, ela destaca a importância das práticas culturais que atravessam esses encontros: literatura, filmes, escritas. Práticas

---

<sup>9</sup>Pipocas Pedagógicas são crônicas escritas por professores, nas quais são relatados acontecimentos da vida escolar.

que têm mobilizado a sensibilização do olhar, promovendo o estranhamento perante o vivido, interrogando, questionando, problematizando, sendo desafiadas, provocadas não apenas a repensar juntas à docência, e sim sendo provocadas a desenvolver outras formas de fazer a docência. Tudo isso em um contexto no qual as participantes vão aos poucos se revelando, se mostrando para o outro, criando vínculos e laços que possibilitam que todos ensinem e aprendam.

Segundo Riolfi (2002, p. 41), a importância de um sujeito incluir-se em um grupo tem como aspecto fundamental a possibilidade de entrar em um “movimento indissociável, me formar enquanto o outro se forma, cada um no seu tempo”. A mesma autora considera que pensar em um grupo e no trabalho que nele pode ser desenvolvido exige a “vigência de um trabalho que suporta e sustenta a existência da diferença absoluta, da singularidade” (RIOLFI, 2002, p. 40).

A autora argumenta sobre a necessidade de uma pertença produtiva em determinado grupo: “acima de tudo, portanto, um grupo produtivo não é exatamente um lugar no qual se digam coisas importantes/relevantes, mas, sim, aquele no qual - de dentro do que pôde construir de próprio - o sujeito possa dizer” (RIOLFI, 2002, p. 43-44).

Trazemos as considerações de Chaluh (2008) que ao, argumentar sobre a constituição de grupos, explicita

Grupo, quando grupo, supõe a diferença individual, a singularidade. No grupo, quando grupo, as palavras ganham força, o sujeito assume a palavra, aparece o sujeito da enunciação. No grupo, quando grupo, as palavras entrelaçam-se e as palavras enunciadas pelos sujeitos geram acontecimentos. Acontecimentos: palavras tecidas, palavras que somam, palavras que formam, que produzem escrituras. **Grupo, enlace de subjetividades que potencializa aos sujeitos da enunciação a promoção de sua produção, autoria e formação** (CHALUH, 2008, p. 112, grifos das autoras).

Ainda, consideramos que a escrita de Simone explicita uma prática de formação que está sustentada em uma trilogia “linguagem-coletividade-empoderamento” (CHALUH, 2011a, 2012). Trata-se de uma concepção de formação que tem como horizonte o empoderamento, que se dá na medida em que, os sujeitos, no caso, professoras em exercício e professoras em formação, se revelam para os outros, dizendo suas próprias palavras criticamente. Implica em um movimento de “contar a vida” e refletir sobre a vida vivida, levando em consideração as condições nas quais estamos inserindo, os que nos leva a tomar consciência da nossa própria história.

Segundo Chaluh (2011b, p. 173), uma ação formativa que atente à formação de “sujeitos empoderados (pela palavra falada e escrita), passa necessariamente por oferecer contextos nos quais seja permitido que o outro fale”. Isso implica considerar a linguagem como um dos aspectos centrais ao pensar em formação. Por isso, a importância de criar âmbitos nos quais a palavra possa circular. Assim, a linguagem (oral e escrita), é uma plataforma para que cada professor se apossa da palavra e, nesse movimento, se perceba como sujeito de enunciação. Segundo Miotello (2012, p. 143), “A palavra enunciada é uma palavra libertadora. Enunciar. Falar. Libertar a palavra. Liberdade que a palavra comporta por estar entre um homem que fala com outro homem que fala”.

Também com Freire (1973) aparece a dimensão do diálogo:

A existência, enquanto humana, não pode ser muda, silenciosa, nem nutrir-se de falsas palavras, senão de palavras verdadeiras com as quais os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é “pronunciar” o mundo, é transformá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, retorna problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles um novo pronunciamento (1973, p. 104)<sup>10</sup>

A concepção embasada na referida trilogia é uma concepção de formação que está atenta ao coletivo. Isso porque concordamos com Freire (1973, p. 98) quando afirma que a “busca de ser mais, não pode se realizar no isolamento, no individualismo, mas sim na comunhão, na solidariedade dos que existem”<sup>11</sup>. Assim, no contexto do curso de extensão, a comunhão, a solidariedade, está presente, porque sabemos da potencialidade desse movimento para a transformação. E essa questão é fundamental, uma vez que sabemos que historicamente, “é comum que os professores se voltem para o isolamento em suas salas de aula, sendo poucas as ações construídas com os demais colegas/turmas e em outros espaços da escola ou fora dela” (ROCHA, 2012, p. 006335).

Segundo Davini (2001), as políticas e programas de formação deveriam priorizar os processos comunicativos, os trabalhos coletivos, a revalorização dos espaços comuns de aprendizagem e a construção do conhecimento compartilhado. A autora considera que os professores, frente às dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, assumem para si as mesmas, se responsabilizando

---

<sup>10</sup>Tradução das autoras.

<sup>11</sup>Tradução das autoras.

por elas dentro das paredes da sala de aula. Nessa perspectiva, as dificuldades e problemas enfrentados são considerados próprios, individuais e pessoais. Por esse motivo, Davini (2001) argumenta contra esse mecanismo, uma vez que os professores assumem esses problemas como se tivessem um caráter “privado” quando, de fato, é “público”.

busca por potencializar o caráter público do acontecimento escolar é que o curso, como considerado anteriormente, se sustenta naquela trilogia de formação que contempla a dimensão da coletividade. Para ampliar a compreensão do que entendemos por coletividade, a seguir, problematizamos essa questão. Apresentamos autores que, de diferentes perspectivas teóricas, concordam em um aspecto, o necessário estabelecimento de objetivos comuns em um grupo.

Fiorentini (2006) trata da temática a partir da diferenciação de dois conceitos que importam para as discussões deste trabalho: a cooperação e a colaboração. Segundo o autor,

Embora as denominações cooperação e colaboração tenham o mesmo prefixo *co*, que significa ação conjunta, elas diferenciam-se pelo fato de a primeira ser derivada do verbo latino *operare* (operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema) e a segunda de *laborare* (trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim). Assim, na *cooperação*, uns ajudam os outros (*co-operam*), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo [...]. Na *colaboração*, todos trabalham conjuntamente (*co-laboram*) e se apoiam mutuamente, visando garantir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações (FIORENTINI, 2006, p. 52).

Consideramos que várias das proposições de Fiorentini (2006) estão contempladas nas propostas do curso de extensão. O grupo, como um todo, tem clareza acerca da importância do apoio mútuo, da colaboração, da importância da promoção de relações de confiança em um espaço formativo de compartilhamento de experiências e que o objetivo repensar o fazer docente, promovendo possibilidades de mudanças no cotidiano em que cada uma de nós está inserida. O que unifica o grupo é não se contentar com as dificuldades, o que unifica o grupo é querer “ser mais”, encontrando, nesse espaço de formação, possibilidades para superar os dilemas, provocar-se com os desafios e buscar estratégias que interfiram no cotidiano escolar de forma a mobilizá-lo em prol de um objetivo comum.



Ainda, assumimos uma perspectiva na qual está explícita a ideia de que a constituição de um grupo não apaga as diferenças. Nessa linha, trazemos as considerações de Freire (2005) que argumenta a favor do reconhecimento dos diferentes que estão unidos no coletivo por um objetivo comum.

Quando digo unidade na diversidade é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre pessoas, grupos, etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível. Mas é necessária, considerando-se a coincidência dos objetivos por que os diferentes lutam. A igualdade nos e dos objetivos pode viabilizar a unidade na diferença. A falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico. O importante é a luta contra o inimigo principal (FREIRE, 2005, p. 68).

Bakhtin (1999) considera o conceito de coletividade. Segundo o autor, quando os membros de uma coletividade estão unidos por “vínculos materiais objetivos”, por exemplo, quando uma classe social já amadureceu a noção de “classe para si”, os membros dessas coletividades têm a possibilidade de desenvolver, a partir de sua atividade mental (consciência), “o protesto”, não havendo lugar para uma “mentalidade resignada e submissa”. Assim, os membros de cada coletividade, frente a uma problemática real, se unem com o objetivo de procurar uma solução às dificuldades achadas, enunciando sua contra palavra (BAKHTIN, 1999).

Ao pensarmos nas dimensões do trabalho coletivo aqui tratadas, enfatizamos que esse trabalho não implica em que cada uma das participantes abandone suas marcas, sua singularidade. Reforçamos aqui que é justamente a diferença, a marca do outro, o reconhecimento do outro no trabalho coletivo que ampliam e contribuem na busca pelo objetivo comum.

## Formação e coletividade: da percepção de Simone

A fim de socializar de que forma o curso de extensão contribuiu na percepção da ideia de coletividade na formação continuada de professores e no desenvolvimento da ideia de que esse conceito, no espaço escolar, pode colaborar com a formação dos profissionais envolvidos no processo

educacional, foram reunidos alguns trechos dos Registros Reflexivos produzidos por Simone<sup>12</sup>. A participante afirma em seu Registro Reflexivo, referente ao encontro ocorrido em junho de 2013

Pensei na nossa discussão e refleti sobre o quanto está faltando em nossas escolas a sensibilização, o sentimento de cuidar e se importar com o outro. Pensei com carinho nas perguntas que a professora Laura nos deixou, pois preciso assumir meu papel, entender a minha responsabilidade nessa cegueira coletiva em que nos encontramos quando o assunto é o outro, o próximo [...]. Senti também que aquela professora [referência feita à professora do filme “Escritores da Liberdade”] vai além do que “é da sua obrigação”. Ela é capaz de descentrar-se: sair de si e ser capaz de enxergar o outro por meio de sua fala, de seu riso, de sua lágrima, de sua linguagem, de seu comportamento. Ela é capaz de entender seu aluno e suas necessidades. Ela construiu uma prática – e digo CONSTRUIU porque ela não chegou sabendo o que fazer. Ela procurou formas de atingir seus alunos e dar-lhes tudo o que necessitavam. Ela mudou o que havia planejado. Fez autocrítica e entendeu que algo ainda faltava. Acho que precisamos ver isso e nos lembrarmos, todo santo dia, de todas as coisas e pessoas pelas quais somos responsáveis e o quanto nossa atitude é capaz de construir ou destruir alguém (Simone, junho de 2013).

Nesse registro observa-se um “pontapé” inicial para a percepção do outro. Os encontros proporcionam reflexões e sensibilização capazes de fazer com que seus participantes se sintam parte de um grupo que possui uma intenção “coletiva”. Essa percepção acontece em dois sentidos: no primeiro sentido, por ser uma formação que acontece em um grupo, com uma grande diversidade de pessoas, com os mesmos anseios e intenções; e, num segundo sentido, porque cada participante está sendo formado para trabalhar na educação “por meio” e “para” a coletividade. Em outro Registro Reflexivo do ano de 2013, Simone afirmou:

Tenho visto nos filmes e documentários usados no nosso curso de formação uma possibilidade imensa de fazer profundas reflexões sobre “ser professor”. Todos os sentimentos que afloram têm sido muito importantes para uma mudança de postura e de atitudes em minha prática pedagógica. As reflexões também têm sido muito importantes para minha vida pessoal como mãe, esposa, irmã, filha, amiga... Como podem “seres humanos” serem tão especiais? O que possuem de diferente? Por que eu não posso ser assim também? Como ser uma pessoa tão especial para aqueles com que eu

---

<sup>12</sup> Segunda autora deste trabalho, vice-diretora de uma escola de Ensino Fundamental - Anos Iniciais e professora de uma faculdade particular durante os anos de 2013 a 2016, considerados como fontes de dados e de análise para discussão.

convivo? Será que um dia serei capaz de provocar um frenesi em alunos com as quais trabalhei? Juro... não sei!!! Já estou começando a achar que vai ser somente por obra divina... rs, rs, rs... brincadeira! Vou tentar... tentarei me livrar das amarras emocionais, sociais, humanas para descentralizar; parar de achar que sou dona dos acontecimentos, dona da verdade... É muito bom ver que existem pessoas que já fazem isso, e de forma brilhante. O lado positivo de vermos a proposta do professor que protagoniza o documentário “Pensando nos demais” é o de ter a certeza de que é possível uma prática educacional tão humana e poder conferir os resultados maravilhosos que ela produz. Como está sendo importante pra mim, fazer parte desse grupo de formação. O trabalho coletivo de formação é muito rico, além de ser enormemente prazeroso.

Observa-se por meio desse registro que a participante percebe a importância da coletividade em seu processo de formação continuada. Ainda em 2013, a participante faz as seguintes observações após o oitavo encontro da formação.

O último encontro deixou em mim uma marca muito forte sobre a importância do aprender sempre. Fiquei muito feliz ao perceber que, enquanto seres humanos, DETENTEMOS da capacidade de ERRAR, também DOMINAMOS o dom da REDENÇÃO. Essa capacidade nos permite repensar a cada segundo nossas ações, os pensamentos que nos envolvem, as palavras proferidas... Que boooooommmmm! A capacidade de errar – além de nos permitir fazer “burradas” – também nos permite que voltemos atrás, que nos repensemos, que nos recriemos. Ouvi com atenção as colegas falando no último encontro sobre: as dificuldades com as características pessoais de cada um; do “olhar” com cuidado para o outro; mudança de postura; olhar para a imagem que eu tenho na escola; encontrar momentos para acolher e “enxergar” esses momentos; pensei sobre como está sendo bom ter um espaço para refletir sobre minhas atitudes como educadora e ganhar o direito de me redimir, de refazer, de repensar! Como diz Paulo Freire “[...] por isso aprendemos sempre.” Agradeço pela oportunidade de aprender SEMPRE! (Simone, novembro de 2013).

Interessante observar que a participante se coloca na condição de aprendiz a partir da “escuta dos colegas”. Ela afirma aprender com as narrativas feitas pelos participantes do grupo durante os encontros da formação. Isso permite compreender que a formação continuada do profissional da educação, por meio da coletividade, pode trazer resultados significativos para o processo de reflexão da atuação docente.

Em um dos registros de 2014, Simone apresenta para o grupo, sua escrita, seu Registro Reflexivo. Nele socializa uma prática de uma tribo africana, conhecida como “Sawabona”. Sawabona é um costume de levar a pessoa que fez algo errado para o centro da aldeia para que, durante dois dias, a tribo a rodeie e diga todas as coisas boas que ela já fez. Essa prática parte da premissa de que cada

ser humano vem ao mundo como um ser bom. Cada um de nós desejando segurança, amor, paz, felicidade. Mas, às vezes, na busca dessas coisas, as pessoas cometem erros. A comunidade enxerga aqueles erros como um grito de socorro. Eles se unem então para erguê-la, para reconectá-la com sua verdadeira natureza, para lembrá-la quem ela realmente é, até que ela se lembre totalmente da verdade da qual ela tinha se desconectado temporariamente: “Eu sou bom”. Sawabona é um cumprimento usado na África do Sul que quer dizer: “Eu te respeito, eu te valorizo. Você é importante pra mim”. A participante, diante do relato dessa prática africana, afirma então, em seu Registro Reflexivo: “Espero poder sempre contar com a paciência de vocês para que possam me colocar no centro da roda para dizerem pra mim: SAWABONA”.

Percebe-se o quanto Simone confia no grupo e acredita que a sua formação possa receber a participação e sofrer grandes intervenções a partir das “vozes” das demais participantes. Ela se coloca na condição de aprendiz perante o coletivo, fazendo uma analogia ao costume da tribo.

Esse discurso da participante se repete ao longo de vários registros, durante os três anos e meio de participação na formação. Muitos deles reforçam como a construção coletiva do seu processo de formação é fundamental para que entenda seu papel na coletividade também na escola onde atua. Segue um trecho de um registro de 2015.

Se não fosse o grupo de professoras e alunas de pedagogia com a qual me encontro mensalmente, não sei o que teria sido de mim. Falei, chorei, gargalhei, ouvi, dividi, somei, multipliquei. Dali, as únicas coisas subtraídas foram algumas tristezas, que depois de compartilhadas, tiveram seus pesos reduzidos de dentro de mim. Ufa! Que bom! (Simone, abril de 2015).

Em outro registro, feito no ano de 2015, a participante faz uma analogia a outro costume africano que defende a ideia de que “um” não pode ser feliz se todos os outros estiverem tristes. Isso se chama, na tribo Xhosa, Ubuntu: “Eu sou porque nós somos”. E completa a ideia dessa ligação com o próximo com o seguinte registro:

Participando de um grupo de formação de professores, na Unesp (Rio Claro) tive a deliciosa oportunidade de aproximar-me de pessoas maravilhosas, profissionais que eu já conhecia de “outros carnavais”, mas com quem não tinha tido a oportunidade de cruzar olhares a fundo. Nos encontros mensais, organizados pela professora Laura Chaluh, em que participam alunos de graduação em Pedagogia, da pós-graduação e professores da rede pública de ensino (de diferentes escolas do município), temos a oportunidade de nos aproximarmos até de forma íntima, dos anseios, das angústias, dos desejos, das dores e das necessidades de cada um dos participantes. Nossas conversas e reflexões giram em torno de variados assuntos, todos eles praticamente

voltados à gestão da escola e de pessoas (Simone, novembro de 2015).

Por fim, cursando o quarto ano consecutivo da formação, a participante continua no processo de compreensão da coletividade.

Cada vez mais compreendo a importância da formação continuada e, principalmente, se essa formação acontecer de forma coletiva. Estou admirada como essa formação “por meio” e “para” a coletividade tem trazido mudanças na minha forma de entender a escola, as suas relações, os seus conflitos (Simone, maio de 2016).

Os dados apresentados nos relatos da participante em relação ao seu processo de formação continuada apontam para a ideia do alargamento dos conceitos de prática, não restringindo ao contexto da sala de aula e da gestão da escola, metodologias e estratégias utilizadas pelos professores nas práticas educativas e pelos gestores na organização e funcionamento da escola. Por meio das vozes dos colegas, a participante reconhece e toma consciência da construção do conceito de coletividade na formação do professor e do gestor escolar.

Assim como Sacristán (1999), a participante concluiu que a prática educacional é permeada por práticas concorrentes, as quais não são estritamente pedagógicas e, mesmo fora do sistema escolar, exercem grande influência sobre as próprias atividades técnicas dos professores e gestores. Também concluiu que, num contexto colaborativo, coletivo e dialógico (como ocorrido durante os três anos e meio em que participa do Grupo de Formação em questão), foi possível alcançar uma visão ampla sobre a relevância do fazer coletivo nas diversas áreas de atuação da escola.

Para Nóvoa (1999, p. 18) é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Segundo o autor, não se trata de “mais um programa de formação” a se juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Faz-se necessário uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos de sua vida, que valorize a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Dialogamos mais uma vez com Riolfi (2002), já que a autora explicita que na formação de grupos não temos que olhar apenas para a decisão das pessoas de realizarem um trabalho conjunto, mas, especialmente, olhar para a instauração de um determinado tipo de laço que permita que um trabalho tenha a potência de ser formativo, ou seja, que esse trabalho tenha consequências. A autora argumenta sobre a necessidade de uma pertença produtiva em determinado grupo: “acima de tudo,

portanto, um grupo produtivo não é exatamente um lugar no qual se digam coisas importantes/relevantes, mas, sim, aquele no qual - de dentro do que pôde construir de próprio - o sujeito possa dizer” (RIOLFI, 2002, p. 43-44).

Assim, que o “sujeito possa dizer” implica voltar na concepção de formação apontada anteriormente, a trilogia, na qual a linguagem e a coletividade ganham um patamar especial na medida em que com e a partir delas, os sujeitos se empoderam, quando sabem que podem dizer sua palavra criticamente. Simone, com seus Registros Reflexivos, deixou com clareza que foi se apropriando da linguagem, de dizer para um outro, de mostrar para tantos outros, o quanto estando naquele grupo lhe possibilitou um processo formativo diferenciado, porque pensado coletivamente. Esse grupo de formação, da qual tratamos neste artigo, possui essa diversidade de experiências, que integra as dimensões do cotidiano da escola, fazendo com que este seja parte essencial da definição de cada um como professor/gestor.

## Formação e coletividade: desafiando Keila

Como já referido, durante o curso as participantes foram provocadas a produzir sentidos, a partir das próprias práticas enquanto coordenadoras pedagógicas, vice-diretoras, professoras coordenadoras e alunas da graduação. Essa produção mobilizou a buscar formas de compreender o trabalho e os lugares que cada participante ocupava na escola e na universidade.

Em um dos encontros do ano de 2013, foi proposto para Keila, professora coordenadora e terceira autora deste trabalho, um desafio que desencadeou a ampliação da sua interlocução na escola e, conseqüentemente, promoveu mudanças nos seus modos de pensar e fazer a coordenação pedagógica nos espaços de formação em uma escola municipal de Educação Infantil.

Esse fato aconteceu quando no grupo se discutia acerca dos processos de formação na escola, indiciando o quanto a dimensão humana e a valorização das experiências estavam ausentes nesse contexto. Nesse dia, Keila socializou com o grupo o quanto sentia necessidade que as educadoras

(professoras e monitoras)<sup>13</sup> de sua escola se expressassem mais, não somente por meio de conversas, mas de outras formas. Keila queria que as educadoras revelassem seus interesses e necessidades para que assim ela pudesse ter mais elementos que a auxiliassem no seu trabalho enquanto professora coordenadora na escola. Nessa perspectiva, ela apontou seu desejo de intensificar a interlocução, por meio da prática de escrita, considerando a produção de registros na escola, para além de escritas pontuais e técnicas que já eram produzidas, tais como planos de trabalho e diários de bordo.

A questão era que Keila, enquanto professora coordenadora e responsável pela organização dos espaços de formação na escola, queria que os outros escrevessem, para que assim pudessem se expressar e revelar seus sentimentos. Porém, a coordenadora do curso perguntou para ela o quanto ela escrevia para as educadoras da escola. O desafio estava posto. Foi nesse momento que aflorou em Keila o desejo de escrever para as educadoras. A partir daí Keila começou a pensar de que forma iniciar uma interlocução escrita para as educadoras de sua escola que pudesse contribuir com o trabalho de ambas. Ela se envolveu nessa proposição da escrita e, no primeiro momento, escreveu uma carta às educadoras da escola, a partir da intenção de criar um movimento de escrita, movimento este que não fosse pautado como imposição, mas como uma ação livre de expressão e modos de falar sobre si.

Essa primeira carta foi escrita à mão pela professora coordenadora, que fez várias cópias e logo após entregou a cada uma das educadoras da escola. Ao entregar a carta, Keila falou para as educadoras que se sentissem à vontade de respondê-la ou não.

A carta revelava o olhar da professora coordenadora acerca do primeiro semestre letivo do ano de 2013, ao apontar a importância da função de cada uma na escola; o período inicial do ano e a relação entre educadoras, crianças e familiares; o planejamento e realização das atividades; o desenvolvimento das crianças e as reivindicações do grupo. Para a surpresa de Keila, no dia seguinte ela começou a receber cartas em resposta à que tinha entregue. Em dois dias, mais da metade das

---

<sup>13</sup>Na escola em que Keila atua como professora coordenadora trabalham monitoras e professoras, sendo que nas salas dos berçários trabalham somente as monitoras e nas salas de maternal I as professoras trabalham no período da manhã junto com as monitoras que trabalham em período integral. Dessa forma, na escola, pautado no trabalho educativo que é realizado com as crianças, consideramos que todas são educadoras. Em 2014, o grupo era constituído por vinte monitoras e cinco professoras.

educadoras já tinham lhe respondido as cartas e, passada uma semana, das vinte e três educadoras, somente quatro não tinham escrito a ela.

A troca de cartas possibilitou que a professora coordenadora refletisse sobre o trabalho que realizava na escola, o que lhe permitiu delinear caminhos para melhorar a organização do seu trabalho. Keila percebeu o quanto as educadoras se sentiram valorizadas ao receberem uma carta que apresentava aspectos referentes ao cotidiano do qual faziam parte.

Ao ler as cartas-resposta, os sentimentos de Keila afloraram, pois eram escritas comoventes, que expressavam sentimentos reveladores de si mesmo, possibilitando relações de aproximação e intimidade entre professora coordenadora e educadoras. A partir desse movimento de escrita, criou-se um amplo espaço de interlocução que permitiu a organização de um trabalho de formação mais humano e sensível. Assim, o desafio posto no curso de extensão, que foi traduzido por Keila com a proposta de escrita de cartas, a auxiliou na escola, ao potencializar suas ações enquanto professora coordenadora e ao oportunizar às educadoras e a si mesma a autoria das ações desenvolvidas e a compreensão das múltiplas situações vivenciadas na escola.

Posteriormente, Keila compartilhou essa experiência no curso. Leu a carta escrita por ela e revelou suas percepções em relação a esse desafio. Para ela, esse momento de compartilhamento do desafio proposto e suas implicações foi especial e as colegas do curso de extensão acolheram seus sentimentos. Segue o registro reflexivo produzido por Keila após socializar essa sua experiência com as demais participantes do curso:

Esse encontro foi muito especial. Desde que começamos a nos reunir [no curso], tivemos muitos ganhos, construímos novos saberes, adquirimos força, conquistamos novas relações, recebemos compreensão e “dicas”, compartilhamos sentimentos, recuperamos a vontade de fazer a diferença no nosso ambiente de trabalho, principalmente ao considerar a dimensão humana presente cotidianamente na nossa prática.

Conseguimos com esse encontro reputar a afetividade e a emoção, prerrogativas essenciais ao trabalho do educador. Estamos acostumados, como já discutimos em outros encontros, a agir muitas vezes de forma técnica, mostrando o que é mensurável, o produto final, e na dinâmica do dia a dia, esquecemo-nos de olhar para o outro e para nós mesmos.

A busca por uma relação de parceria e confiança, através dos afetos positivos, a liberdade de se expressar o que sente, de fazer escolhas e exercer a autonomia é imprescindível no ambiente escolar.

O sentimento de estar bem (à vontade) no encontro [curso de extensão] permitiu-me as possibilidades de trocas e os desabafos, talvez em outro momento eu pudesse sentir-me desconfortável, ao me expor demais, mas devido a atenção e compreensão das companheiras, senti-me confiante e



confiei em cada uma [...].

Esse foi o encontro do olhar para si, o encontro que permitiu a reflexão da nossa prática e o entusiasmo para a ação.

Terapia em grupo, exercício de autoconhecimento, trocas de angústias e alegrias, desabafos, compartilhamento de experiências, curso de formação, estamos vivenciando a multiplicidade de acontecimentos, que de certa forma nos ampara (Keila, agosto de 2013).

A partir dos desafios propostos às participantes no curso foram possíveis práticas que enunciavam distintos modos de organização dos espaços de formação na escola, sendo estes espaços momentos fecundos para mobilizar o trabalho coletivo.

Escrever as cartas para as educadoras disparou ações em prol de um espaço de diálogos, que culminou em outros modos de se expressar na escola e assim a professora coordenadora ampliou os momentos de registro, por meio do seu diário pessoal, um caderno no qual ela diariamente registrava suas impressões e sentimentos sobre os acontecimentos cotidianos; o diário de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), uma proposição de registro coletivo feita por ela no início do ano de 2014 às educadoras; e os registros reflexivos, escritas solicitadas pela professora coordenadora a partir de determinado tema de estudo, leituras e acontecimentos cotidianos.

Segundo Keila, para sensibilização do olhar e a realização do trabalho coletivo no contexto da escola em que ela está inserida, foi relevante colocar-se diante do exercício de escutar, uma escuta que não apresentou somente situações prazerosas, mas revelou os conflitos do coletivo, a partir de uma proposta de formação que se apropriou da leitura do real, ao incentivar a investigação do cotidiano, e propor desafios que nos provocassem a produzir espaços coletivos. Coletividade como aquela capaz de ouvir todas as vozes com acolhimento e cuidado. O movimento disparado pelo desafio de escrever às educadoras desdobrou-se em uma experiência formativa na qual a coletividade, a parceria, a corresponsabilidade e a valorização do trabalho redimensionaram o cotidiano da escola. E foi a partir desse desafio que Keila inseriu-se no processo de pesquisar a própria prática, o que culminou na produção de uma dissertação de mestrado (PINTO, 2016).

## Considerações finais

Fica claro para nós que os encontros no curso de extensão nos sensibilizaram de tal forma, que chegávamos transbordando na escola, transbordavam nossos olhares, sentimentos, palavras e a busca por provocar no outro o que estava sendo provocado em nós no referido curso. Esse era o nosso maior

desafio, e para isso nos movíamos, pensando nas nossas estratégias de trabalho, enquanto formadoras.

Nessa perspectiva, foi possível pensar um fazer mais centrado no diálogo e na construção de um espaço de coletividade na escola, já que durante o curso percebeu-se que estava se incutindo um “círculo de contribuições”, por meio de mobilizações de apoio e de ajuda mútua, tanto entre nós do curso, como entre a maioria das participantes em suas escolas, o que permitiu algumas mudanças no ambiente escolar, pois cada uma de nós autorizou-se a olhar para si e para o outro (PINTO, 2016).

As propostas de atividades no curso legitimaram a dimensão da sensibilização do olhar e se constituíram num outro modo de pensar a formação na escola, modos de resistir ao conformismo e ao tempo-espaço atual, o qual apresenta a escola distanciada das dimensões afetivas e estéticas, ao priorizar a dimensão racional. Assim, constantemente durante o curso fomos interrogadas acerca dos nossos olhares *na*, *da* e *para* a escola, ao refletir coletivamente sobre o nosso trabalho e sobre nós mesmos: o que sou? e o que estou sendo aos outros?

Algumas das insatisfações compartilhadas no grupo desvelavam a excessiva preocupação em solucionar problemáticas imediatas, por isto a proposta de sensibilizar o olhar, para que assim não nos esquecêssemos de considerar dimensões mais humanas, para superar o automatismo e o controle presentes na escola. Foi possível perceber no curso que a sensibilização do olhar mobiliza o trabalho coletivo, na medida em que intensifica as interações estabelecidas no cotidiano entre aqueles que habitam o mesmo espaço e se posicionam criticamente e esteticamente diante do mundo, ao buscarem objetivos comuns.

Nessa perspectiva, há de se interrogar a realidade e enfrentar os desafios promovendo ações que permitam a emoção, criação, invenção, o cuidado e valorização do outro. Esses pontos foram determinantes para que, enquanto formadoras, pudéssemos pensar sobre a nossa própria prática e o quanto conseguíamos alcançar o outro a partir disto.

Compreendemos que são necessários outros olhares para a formação de professores e para a escola, pautados no trabalho coletivo ao superar práticas individualistas ou culpabilizadoras dos professores pela má qualidade do ensino, ao desconsiderar e desvalorizar as ações realizadas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a formação como sensibilização do olhar e promoção do trabalho coletivo foi vista como espaço privilegiado de atribuição de sentidos e de encontro, encontro consigo mesmo e com outro, ao valorizar as histórias de vida e os saberes da experiência, apresentando para o grupo do curso de extensão outro paradigma de atuação na escola e na universidade.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- \_\_\_\_\_. Formação inicial de professores: grupo, diálogo e trabalho coletivo. In: I CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, XI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2011a, Águas de Lindóia, **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2011a, p. 972-983.
- \_\_\_\_\_. Futuros professores: um processo coletivo de formação. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso [GEGe], **Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011b. p.161-174.
- \_\_\_\_\_. Percursos na formação inicial de professores. In: CHALUH, L. N. (Org.), **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 11-25.
- CHALUH, L. N. et. al. Educar o olhar: filmes na formação de professores. In: **Núcleos de Ensino da Unesp** [recurso eletrônico]: artigos 2013. COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (Orgs.), Dados eletrônicos (1 arquivo). São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015. p. 89-110.
- DAVINI, M. C. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- DUSSEL, I. Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docentes. In: DUSSEL, I.; GUTIERREZ, D. (compiladoras), **Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006. p. 227-293.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p. 49-78.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Tradução de Jorge Mellado. 7. ed. Buenos Aires: Siglo Veintinuno/Argentina Editores, 1973.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2005.
- MIOTELLO, V. Empoderamento e linguagem. In: CHALUH, L. N. (Org.), **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 139-143.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan-jun, 1999.
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PINTO, K. S. **Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola**. 2016, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- RIOLFI, C. O amor à diferença no trabalho enlaçado no interior de grupos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 39, p. 37-45, jan/jun. 2002.

ROCHA, M. S. P. Desafios na construção do trabalho coletivo nas escolas para a (trans) formação docente. In: LEITE, Y. U. F. et al., (Orgs.), **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. p. 006334-006345.

RUBO, E. A. A. et al. Do Núcleo de Ensino ao Pibid: contribuições da Unesp à formação de professores. In: Gatti, B. A. et al. (Orgs.), **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.), **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

Recebido em: 13/08/2017

Aceito em: 19/12/2017

# ESTAGIÁRIOS DE PEDAGOGIA NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DO ACOMPANHAMENTO À RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Alan Leite Moreira<sup>1</sup>

Ana Paula Furtado Soares Pontes<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa teve por objetivo caracterizar e discutir o acompanhamento do estágio não obrigatório de estudantes de Pedagogia que atuavam em setores/projetos não diretamente relacionados ao ensino em uma Universidade Federal brasileira, bem como analisar a relação teoria-prática presente nessa experiência formativa. Para isso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora de Estágio da Instituição, com os supervisores/orientadores de estágio e com os estagiários. O tratamento desses dados se deu por meio da análise de conteúdo. Evidenciou-se o distanciamento entre a Coordenação de Estágio, os supervisores/orientador-estagiários e o curso de Pedagogia, bem como a frágil relação teoria-prática.

**Palavras-chave:** Estágio. Pedagogia. Universidade.

*PEDAGOGY INTERNS ON UNIVERSITY MANAGEMENT FROM THE FOLLOW-UP TO THE  
RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE*

**ABSTRACT:** This study aims to characterize and discuss the follow-up of non-mandatory internship for pedagogy students who worked in departments/projects not directly related to education at a Brazilian Federal University as well as to analyze the relationship between theory and practice in this training experience. Thus, it used a semistructured interview with the Internship Coordinator of this educational institution, the internship supervisors/advisors, and the interns. Data processing was done through Content Analysis. It has shown the detachment among the Coordination of the internship, the internship supervisors/advisors – interns, and pedagogy major as well as the fragile relationship between theory and practice.

**Keywords:** Internship. Pedagogy. University

---

<sup>1</sup> Professor Ms. da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. E-mail alanpb@hotmail.com

<sup>2</sup> Profa. Dra. da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

*ESTAGIARIOS DE PEDAGOGÍA EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA: DEL ACOMPAÑAMIENTO A LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA*

**RESUMEN:** Esta investigación tuvo por objetivo caracterizar y discutir el seguimiento de la práctica no obligatoria de estudiantes de Pedagogía que actuaban en sectores / proyectos no directamente relacionados a la enseñanza en una Universidad Federal brasileña, así como analizar la relación teoría-práctica presente en esa experiencia formativa. Para ello, se realizó una entrevista semiestructurada con la Coordinadora de Etapa de la Institución, con los supervisores / orientadores de prácticas y con los pasantes. El tratamiento de los datos se dió a través del análisis de contenido. Se evidenció el distanciamiento entre la Coordinación de Prácticas, los supervisores / orientador-pasantes y el curso de Pedagogía, así como la frágil relación teoría-práctica.

**Palabras clave:** Práctica. Pedagogía. Universidad.

## Introdução

Estágio, segundo a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), é compreendido como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]” e, como tal, requer “acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”. Para que a atividade se configure efetivamente como estágio, essa Lei também prevê a observação de alguns requisitos, tais como: celebração de Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e de Plano de Atividades de Estágio (PAE), entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino; acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente; apresentação periódica do educando de relatório das atividades, em prazo não superior a 6 (seis) meses; seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário; dentre outros.

No âmbito das políticas públicas voltadas para a formação de professores, em observância ao que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (DCNP), definidas por meio da Resolução do CNE<sup>3</sup> Nº 1, de 15 de maio de 2006, determinam a integralização de Estágio. Desenvolvido ao longo do curso, ele deve assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e

---

<sup>3</sup> Conselho Nacional de Educação.

não-escolares, que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências,

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) **na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica** (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, *Campus I* (João Pessoa) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio da Resolução CONSEPE<sup>4</sup>/UFPB Nº 64, de 25 de outubro de 2006, definiu não apenas a docência como campo de atuação profissional, mas também a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Apesar de prever um campo amplo de atuação para além da sala de aula, a composição curricular do curso de Pedagogia reserva, dentre suas 3.210 horas totais, apenas 60 (sessenta) horas de estágio em área diferente a do Magistério. Ao todo, o curso reserva 300 (trezentas)<sup>5</sup> horas de estágio supervisionado, que são divididas, sequencialmente, a partir do 4º (diurno) ou 5º (noturno) período letivo, em cinco estágios de 60 (sessenta) horas: I (Gestão Educacional); II (Magistério da Educação Infantil); III (Magistério do Ensino Fundamental); IV (Magistério do Ensino Fundamental) e V (Área de Aprofundamento).

Quanto às áreas de aprofundamento, o PPC de Pedagogia prevê apenas duas: Magistério de Jovens e Adultos e Magistério da Educação Especial, sendo reservadas, além das 60 (sessenta) horas de “Estágio Supervisionado V”, outras 180 (cento e oitenta) horas para três disciplinas nos conteúdos complementares, a serem integralizadas no último período letivo do curso. Dessa forma, conforme aponta Munhós (2007), nos cursos de Pedagogia por ele analisados<sup>6</sup>, são percebidas preocupações em

---

<sup>4</sup> Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

<sup>5</sup> As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de licenciatura apontam a elevação da carga horária de estágio para 400 (quatrocentas) horas (BRASIL, 2015), devendo os cursos de formação de professor se adequar até Julho de 2018 (BRASIL, 2017).

<sup>6</sup> Os cursos de Pedagogia analisados foram os da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC).

definir um aprofundamento profissional prioritário na área da docência, secundarizando a formação do gestor dos processos educativos e do pesquisador em educação e ensino, que são também funções indispensáveis à formação do educador e, conseqüentemente, do Pedagogo.

No contexto institucional da UFPB, o estágio não obrigatório se constitui em atividade complementar à formação acadêmico-profissional, compatível com o horário acadêmico, podendo este ser considerado como um componente curricular obrigatório, optativo ou flexível (UFPB, 2015). No curso de Pedagogia, o aproveitamento dessa experiência para fins de integralização curricular poderá ocorrer mediante aprovação do Colegiado do Curso.

Quanto à realização do Estágio não obrigatório interno, desenvolvido na própria Instituição, a UFPB, como autarquia federal e detentora de autonomia, contrata estudantes para atuarem como estagiários em seus diversos ambientes de trabalho, concedendo compulsoriamente bolsa e auxílio-transporte. Tal contratação, além de atender à Lei Nº 11.788/2008, à Orientação Normativa MPOG<sup>7</sup> Nº 02/2016 e à Resolução CONSEPE/UFPB Nº 16/2015, também é regulamentada, na UFPB, por meio da Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR<sup>8</sup> Nº 01/2016, que dispõe sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários, modalidade de estágio curricular supervisionado não obrigatório interno (bolsa-estágio), para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB.

Diante de uma possível lacuna na formação dos estudantes do curso de Pedagogia, pressupomos que, de alguma forma, esta pode ser suprida por meio do estágio não obrigatório, uma vez que esta atividade curricular, nos cursos de formação de professores, visa à aproximação da realidade e à conseqüente reflexão teórica e ao aprofundamento em direção à prática-teoria-prática recriada (PICONEZ, 2012), tomando como eixo, desta experiência formativa, a integração da teoria-prática. Portanto, este artigo, que constitui um recorte dos resultados da dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV), vinculado ao Centro de Educação (CE) da UFPB, objetivou caracterizar e discutir o acompanhamento e

---

<sup>7</sup> Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

<sup>8</sup> Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, Pró-Reitoria de Graduação e Gabinete da Reitoria.



a relação teoria-prática no estágio não obrigatório dos estudantes de Pedagogia que realizavam atividades em uma área de atuação diferente à da sala de aula na UFPB/Campus I (João Pessoa).

## Acompanhamento do estágio

Quanto ao acompanhamento pedagógico do estágio, uma das obrigações da instituição de ensino é “indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (BRASIL, 2008). Além disso, cabe à parte concedente “indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar estagiários” (BRASIL, 2008).

No âmbito da UFPB, a atividade de estágio é gerenciada pela Coordenação de Estágio e Monitoria da Pró-Reitoria de Graduação (CEM/PRG) e disciplinada por meio da resolução do CONSEPE/UFPB Nº 16/2015, que aprovou o regulamento dos cursos regulares de graduação da Instituição. Quanto ao acompanhamento pedagógico dos estagiários, a resolução disciplinou duas modalidades de supervisão, conforme a seguir:

- I – supervisão direta: acompanhamento e orientação do estagiário por meio de observação contínua e direta das atividades desenvolvidas no campo de estágio, por um profissional designado para ser **supervisor de estágio**;
- II – supervisão semidireta: acompanhamento e orientação do estagiário por meio de orientações individuais e coletivas na UFPB ou no campo de estágio, bem como visitas sistemáticas ao campo de estágio pelo **docente orientador**, que manterá contatos com o profissional da unidade concedente responsável pelo estagiário (UFPB, 2015, p. 37, grifos nossos).

Particularmente, no estágio não obrigatório desenvolvido no âmbito da UFPB, o acompanhamento pedagógico dos estagiários-bolsistas é realizado diretamente pelo supervisor de estágio (servidor técnico-administrativo ou docente da UFPB) e pelo professor orientador de estágio (servidor docente da UFPB) e, indiretamente, pela gestão da CEM/PRG.

## Relação teoria-prática no estágio

Pimenta e Lima (2012) sinalizam que a formação profissional não deve mais ocorrer nos moldes de um currículo normativo, em que primeiro se apresenta a ciência, depois a sua aplicação e,

por último, um estágio que supõe a prática pelos alunos dos conhecimentos teóricos. As autoras alertam que o profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no cotidiano profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas teóricas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Dessa forma, Kulcsar (2012) assinala que o primeiro papel a ser questionado é o da universidade, pois ao fornecer uma bagagem teórica específica que exige uma visão crítica da sociedade vigente, ela parece não conseguir formar um profissional competente, capaz de reoperacionalizar a teoria em relação à prática. Nesse contexto, a autora defende que “um dos elementos de que a universidade dispõe e que poderia ser redimensionado é o estágio supervisionado, obrigatório em todos os currículos de Licenciatura e Pedagogia, mas não devidamente explorado” (KULCSAR, 2012, p. 57).

Pimenta (2012), ao pesquisar sobre o estágio na formação de professores, alerta que essa atividade tem sido explicitada com mais veemência por sua problemática da relação teoria e prática. Possivelmente porque o estágio tem sido compreendido como o “polo prático” dos cursos, oposto à “teoria” e, desta forma, aponta que “os educadores brasileiros, mais recentemente, têm colocado sua aposta (seu desejo) no estágio enquanto possibilidade privilegiada para o enfrentamento da unidade entre teoria e prática” (PIMENTA, 2012, p. 203).

Além disso, vale salientar também que, conforme Piconez (2012), o caráter complementar ou suplementar conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, ou ainda, “uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado, constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática” (p. 15). A autora ainda insere tal questão no contexto das críticas à inadequação ou pouca contribuição que os cursos de formação têm dado para o preparo efetivo de professores. Ressalta que a dissociação do ensino com a prática se tornou um problema governamental e um objeto de estudo de diferentes autores e projetos que propõem, sob várias formas, a unidade teoria e prática.

Convém, entretanto, salientar que “o estágio não é *práxis*. É *atividade teórica*, preparadora de uma *práxis*” (PIMENTA, 2012, p. 21 - grifos do autor), pois “*práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Ancorada na perspectiva marxiana de Vasquéz, a pesquisadora destaca: “Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis*)” (PIMENTA, 2012, p. 99).

Nesse contexto, o estágio terá por finalidade proporcionar ao estudante uma *aproximação* à realidade na qual irá atuar. Portanto, não se deve conceber o estágio como o “polo prático” do curso, mas como uma experiência formativa que deve oportunizar se constituir numa reflexão *sobre* e a *partir* da realidade da instituição de ensino à luz dos conhecimentos teóricos necessários. É preciso que se assuma que a atividade ocorrerá, efetivamente, no momento em que o estudante for professor, na prática. Ou seja, um curso não é a *prática docente*, mas é a *teoria sobre a prática docente* e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade educacional brasileira (PIMENTA; GONÇALVES, 1990 apud PIMENTA, 2012, p. 20 – grifos do autor).

Com a prática da reflexão sobre a prática concebida e vivenciada teoricamente, são vislumbradas perspectivas de futuro proporcionadas por uma postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática (PICONEZ, 2012). Portanto, compete possibilitar no estágio dos cursos de formação de professores que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa na formação para sua inserção profissional (PIMENTA; LIMA, 2012).

Dessa forma, vale relembrar nossa compreensão de professor para além da docência, pois, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 419), para ser um participante ativo no processo de tomadas de decisões na instituição de ensino,

[...] o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação, bem como desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com os colegas de equipe. Essas são condições indispensáveis para que os sujeitos-professores não sejam tutelados pelas decisões externas. Ao contrário, se as aceitarem ou negarem, que o façam conscientemente, admitindo também a possibilidade de diálogo com as instâncias superiores.

Nesse sentido, conforme Fazenda (2012), o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo, necessariamente, não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento no âmbito das instituições de ensino. No âmbito do curso de Pedagogia, “a prática da reflexão sobre a prática tem favorecido as discussões sobre o processo pedagógico, suas multifaces e suas questões necessárias” (PICONEZ, 2012, p. 26).

Conforme Prado (2012, p. 19),

Não basta ao pedagogo conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação como fins em si mesmos – ele deve ser capaz de construir, a partir da relação intrínseca existente entre prática e teoria, soluções apropriadas para os diversos aspectos de sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, saberes que devem ser desenvolvidos progressivamente durante a etapa da formação inicial e ao longo da carreira profissional.

Portanto, no processo de formação do professor, o estágio supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental, já que poderá auxiliar o estudante a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática. Mas, para que isso ocorra, o

[...] estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente [...]. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças (KULCSAR, 2012, p. 58-59).

Dessa forma, o estágio se constitui como atividade relevante na formação de pedagogos, “tendo em vista as muitas aprendizagens que por meio dele se constroem, tanto no que se refere à percepção de como ocorre efetivamente a prática pedagógica, como no pensar esta por um viés teórico, articulando assim, teoria e prática” (LUZ; CAMARGO-SILVA, 2014, p. 152). Concordamos com Prado (2012) sobre ser indubitável a necessidade de que o futuro “pedagogo experiencie, como estudante, [...] as atitudes, os modelos didáticos, as capacidades e os modos de organização que poderão estar presentes em suas práticas administrativas e pedagógicas futuras” (PRADO, 2012, p. 50).

## Metodologia

O trabalho empírico teve como foco os estagiários do curso de Pedagogia, *Campus I* (João Pessoa), contemplados com a bolsa-estágio e que realizavam atividades não diretamente relacionadas ao ensino na UFPB, bem como os seus respectivos supervisores e professores orientadores do estágio e a gestora da Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM) vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PRG), pois considerávamos que estes eram atores estratégicos no processo do estágio em estudo. Na seleção dos estagiários, realizada no 2º semestre de 2016, preocupamo-nos em incluir estudantes que estivessem cursando ou já tivessem cursado a disciplina obrigatória de “Estágio Supervisionado I”, pois

entendemos que a experiência deste componente curricular se relaciona diretamente com nosso objeto de pesquisa, resultando em alunos matriculados a partir do 4º período letivo do curso. Já os supervisores e os professores orientadores foram selecionados a partir desses estagiários, em que contemplamos, no mínimo, um deles em cada local de estágio (unidade concedente).

Ao todo, foram entrevistados 17 (dezesete) sujeitos, sendo uma gestora (Servidora/Docente da área da Educação), duas supervisoras (Servidoras/Pedagogas), quatro orientadores (Servidores/Docentes da área da Educação) e 10 (dez) estagiários, vinculados a cinco unidades concedentes, conforme detalhamento no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Sujeitos entrevistados na pesquisa**

Gestor	Supervisor e Orientador	Estagiário	Local de estágio (Setor/projeto <sup>9</sup> )	Unidade concedente
Gestora da CEM/PRG	Orientador CE	Estagiário 1-CE	Setor da Direção de Centro	Centro de Educação (CE)
		Estagiária 2-CE	Setor do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero	
	Supervisora PRG Orientadora PRG	Estagiária 3-PRG	Setor da Coordenação de Estágio e Monitoria	Pró-Reitoria de Graduação (PRG)
		Estagiária 4-PRG	Setor da Coordenação de Currículos e Programas	
		Estagiária 5-PRG	Setor da Coordenação de Escolaridade	
	Supervisora CCS	Estagiária 6-CCS	Setor da Direção de Ensino da Escola Técnica de Saúde	Centro de Ciências da Saúde (CCS)
	Orientadora CPA	Estagiária 7-CPA	Projeto de Avaliação das Políticas Acadêmicas	Comissão Própria de Avaliação (CPA)
		Estagiária 8-CPA	Projeto de Avaliação da Infraestrutura Física	
	Orientadora CIA	Estagiária 9-CIA	Projeto Grupo de Trabalho Empoderar para Crescer	Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)
		Estagiária 10-CIA	Projeto Grupo de Trabalho Acessibilidade Pedagógica	

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2016.

<sup>9</sup> Embora as cinco unidades concedentes pertençam a mesma Universidade, passaremos a nos referir por “Setor”, os locais onde os estágios foram realizados, já que ocorreram em órgãos administrativos do CE, da PRG e do CCS; ao passo que nomeamos por “Projeto” os estágios realizados na CPA e na CIA, pois estes desenvolvem as atividades de estágio através de projetos de pesquisa.

Com todos os sujeitos, foi realizada uma entrevista semiestruturada<sup>10</sup>, por meio de três roteiros diferentes: um para a gestora da Coordenação de Estágio; um para os supervisores/orientadores e um para os estagiários. Cada entrevista ocorreu no próprio ambiente de atividade do sujeito e durou em média 20 (vinte) minutos, sendo o áudio gravado e transcrito para a posterior análise.

Em seguida, procedemos com a análise de conteúdo<sup>11</sup> das entrevistas, sob a perspectiva de Bardin (1979), que consistiu em três etapas: **pré-análise** (leitura compreensiva das entrevistas, elaboração dos primeiros pressupostos para a interpretação e escolha das formas de classificação da análise), **exploração do material e tratamento dos resultados** (distribuição de trechos do material nos esquemas de classificação, leitura de diálogo entre as partes dos textos selecionados, inferência e análise dos núcleos de sentido, reagrupamento das partes dos textos por temas e elaboração da redação temática que articulou os temas com as categorias que guiaram a interpretação) e **síntese interpretativa** (texto final que fez dialogar os temas com os objetivos, questões e hipóteses da pesquisa)

## Resultados e discussão

A partir do relato dos entrevistados – Gestora, Supervisoras/Orientadores e Estagiários - passaremos, a seguir, a apresentar e discutir os resultados da pesquisa. Primeiramente, sobre o acompanhamento do estágio e, em seguida, sobre a relação teoria-prática no estágio.

### O que dizem os entrevistados sobre o acompanhamento do estágio?

Quanto ao acompanhamento pedagógico do estágio, ao questionarmos a gestora da CEM/PRG, houve referência apenas ao supervisor do estágio e menção do gestor do setor/projeto,

---

<sup>10</sup> Trata-se da utilização de um roteiro previamente elaborado com questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa que favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

<sup>11</sup> É um conjunto de técnicas das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

sem haver referência ao professor orientador. Além disso, foi relatado que a atribuição da Coordenação de Estágio nesse processo se concentrou apenas mediante a análise documental, para fins de regularização, conforme a seguir:

Em toda documentação vem a indicação do supervisor de estágio. E esse estagiário fica sob sua supervisão. Toda a vida dele ali enquanto estagiário-bolsista é regida por esse supervisor, com o aval do administrador geral do setor. [...] Então, não há como não haver essa orientação. Essa orientação precisa ser dada em todos os sentidos, como se portar, como receber as pessoas, como tratar. Se for um caso de uma atuação mais em termos administrativos, como atender o telefone, como dar uma orientação pra alguém que chega. Então tudo isso o supervisor fica observando e vai orientando o seu estagiário, pelo menos é isso que a gente espera. Que esse aluno realmente passe por uma transformação, que ele altere alguma coisa no seu processo de formação, que ele saia de um lugar para outro, como se diz em Educação. Ou seja, que esse período de estágio dele realmente seja produtivo para o estagiário. E o supervisor é a pessoa que tem um papel fundamental nesse processo. Em termos de instrumentos cada setor tem uma forma [...] O documento que ele tem de apresentar à CEM da bolsa-estágio é o relatório [...] assinado pelo supervisor de estágio, pelo professor orientador e por ele mesmo (Gestora da CEM/PRG).

Já na visão dos supervisores/orientadores de estágio, quando questionados acerca das metodologias adotadas para o acompanhamento do estagiário, percebemos que a avaliação é realizada de forma processual, por meio da adoção de estratégias subjetivas, como observações/reuniões e de instrumentos objetivos, como frequência e relatório:

Sempre tentando ver as limitações pra tentar contribuir e tentar superar juntos. Além da minha supervisão, como a orientadora é a gestora do setor, nesse caso específico estava tudo interligado (Supervisora PRG).

No dia a dia, observando. Hoje mesmo ela preencheu o relatório pra ser anexado à renovação. Mas eu acompanho mais no dia a dia, pois a gente trabalha na mesma sala, no mesmo ambiente. Nosso contato é direto. **O professor orientador eu até sei quem é, porque ela me disse, mas não existe nenhum contato** (Supervisora CCS, grifo nosso).

Esses estagiários estão ligados diretamente ao projeto, e o responsável pelo projeto é o orientador. Então a avaliação é passada para mim, enquanto supervisora [...] E esse é um processo contínuo. O estágio precisa ser acompanhado cotidianamente [...] e precisa dessa participação dele efetiva, esse é o grande objetivo do estágio, essa experiência, essa troca (Orientadora CPA).

O acompanhamento acredito que ele seja semanal, pelo menos da minha parte toda semana eu sei o que está acontecendo com cada um. E eles vêm trazer as demandas conforme elas vão surgindo, fora as reuniões que têm pra

eles poderem resolver. Essa avaliação é processual [...] A gente tem uma folha de frequência [...] E tem um relatório final de atividades [...] Então, é um acompanhamento processual, não tem muito como o estagiário sumir ou se perder, porque como tem muito serviço e muita demanda, se ele não vier fica complicado (Orientadora CIA).

Ainda, na compreensão deles, suas atribuições adotadas diante do estagiário vão desde a supervisão/orientação individual até a realização de reuniões do setor/projeto coletivas, conforme verificado nos trechos a seguir.

A gente diz como é o setor, como é o funcionamento, a finalidade do trabalho que a gente faz aqui [...] E as responsabilidades a gente diz também, coloca pra eles a parte administrativa [...] E outras atividades que eles possam fazer aqui, como atendimento, tanto de professor como de aluno (Orientadora PRG).

Temos a responsabilidade do acompanhamento, a questão da frequência do estagiário também é importante. A realização, por eles, dos relatórios. E nós aqui cobramos os relatórios parciais e finais. Não só o que vai pra PRG, aquele relatório mais condensado, mas um relatório das atividades. E aí, com isso, nós vamos tendo um apanhado mais fidedigno de como está ocorrendo o trabalho (Orientadora CPA).

Eu me coloco como um suporte, como uma pessoa disponível, não sou orientadora só deles, mas de todos os que eu sou, me coloco uma pessoa pra dar o suporte, o acolhimento que precisar, em termos de legislação e, principalmente, de formação. [...] Eu acho que o nosso papel de orientador e de supervisor é dar um apoio constante, permanente e integral. Indicação de leituras, acontece bastante, principalmente via e-mail, mando um texto e cobro na próxima supervisão que tiver na próxima orientação (Orientadora CIA).

Podemos considerar que as estratégias adotadas e as atribuições assumidas pelos supervisores/orientadores possibilitam um acompanhamento que favorece uma formação mediada principalmente pela rotina prática do estágio, mas também, em alguns momentos, por sua reflexão teórica. Ainda quanto à visão dos supervisores/orientadores e dos estagiários em relação ao acompanhamento, não houve referência ao papel da CEM/PRG, e podemos sintetizar este acompanhamento em duas situações: supervisor e orientador realizando acompanhamento diário, quando ambos estão lotados no mesmo setor/projeto; e supervisor ou orientador realizando acompanhamento diário, quando apenas um está lotado no mesmo setor/projeto.



Isso ocorre porque no âmbito específico da bolsa-estágio, modalidade de estágio curricular supervisionado não obrigatório interno, a instituição de ensino, a parte concedente e o educando fazem parte da mesma Instituição, a UFPB. Portanto, sendo o supervisor e o orientador de estágio servidores públicos da mesma Universidade, e o estagiário também vinculado a esta, a tríade supervisor-orientador-estagiário poderia estar bem articulada. Entretanto, não é o que o relato de alguns estagiários indica: [...] meu contato maior foi com o [...] supervisor. [...] praticamente todos os dias [...] a gente tem uma boa relação a respeito do trabalho. Já o professor orientador não. Seria interessante sentar, até porque pela construção do conhecimento, porque enquanto eu estou falando com eles eu também estou aprendendo, e justamente construindo um conhecimento para levar para o resto da vida (Estagiário 1-CE).

O orientador do meu curso, ele só tem mesmo o passo de ter me informado a matrícula SIAPE. Desde o início foi dito isso na ETS, o orientador somente vai precisar assinar os relatórios e mais nada. Quanto à supervisora, é ótima, pra mim ela passa tudo. [...] tudo que eu tiver dúvida ela me ajuda (Estagiária 10-CCS)

A orientadora e a supervisora sempre nos ajudam muito, elas acompanham bem, apesar da gente não tá lá fisicamente sempre, porque a gente tem que está transitando. Mas qualquer dúvida que a gente tem, seja pessoalmente ou via rede social, elas acompanham bem, sem problemas (Estagiária 7-CPA).

Conforme salientado no relato dos estagiários, o acompanhamento apesar de satisfatório, ainda precisa ser aprimorado. Também percebemos que há uma fragilidade na interação entre os agentes responsáveis pelo acompanhamento do estágio: em nível estratégico (CEM/PRG), tático (supervisor/orientador) e operacional (estagiário).

O papel do orientador surge, por vezes, apenas como exigência da legislação, figurando na formalização dos documentos do estágio, conforme se percebe em alguns casos. Embora os estagiários relatem uma boa relação interpessoal nesse acompanhamento, eles desconhecem as reais atribuições do supervisor e/ou do orientador de estágio. Além disso, há supervisores que não mantêm contato com o orientador e vice-versa.

Zaidan (2011, p. 25), ao pesquisar a necessária articulação entre orientação e supervisão no estágio curricular, conclui que “quanto maior a articulação durante todo o processo, mais qualidade de recepção, informação e orientação terá o estagiário no período de sua formação prática”. Nessa perspectiva, após identificarmos essa lacuna, podemos sugerir/aperfeiçoar mecanismos de maior aproximação/integração entre esses atores, bem como o redimensionamento para melhor clareza dos papéis de cada elemento envolvido no estágio.

## O que dizem os entrevistados sobre a relação teoria-prática no estágio?

Quanto à visão dos entrevistados sobre a relação teoria-prática, passaremos a analisar, primeiramente, o relato da Coordenadora de Estágio para, em seguida, analisarmos a percepção dos supervisores/orientadores e estagiários. No que concerne à visão da gestão da CEM/PRG, a coordenadora reconhece que o estagiário só terá uma melhoria na sua formação “[...] se essas atividades do estágio estiverem [...] direcionadas para o curso dele, para a melhoria da formação dele, para a ampliação da formação dele” (Gestora da CEM/PRG). E, nesse sentido, ressalta que “essa formação é feita *in loco*, os próprios gestores que recebem os estagiários-bolsistas vão orientando e essa formação é feita” (Gestora da CEM/PRG). Entretanto, cabe questionar em que medida tais orientações são fundamentadas explicitamente numa teoria ou se elas remetem a prescrições de natureza prática, sem respaldo teórico consistente, restando ao estagiário apenas segui-las.

Quanto à visão das supervisoras, ao serem indagadas sobre como acontece a relação teoria-prática no estágio, duas servidoras fizeram referência ao reconhecimento da fragilidade e do distanciamento entre o binômio curso-estágio e, portanto, identificamos a necessidade de haver o fortalecimento da relação teoria-prática:

[...] falta mais proximidade [...] esse vínculo, pode ser fortalecido. E [...] como eu sou formada em Pedagogia, posso dizer que o curso ele é muito teórico e realmente falta mais prática. [...] Então, do curso o que falta é uma maior aproximação entre a teoria que ele está estudando na parte de gestão dos processos, de planejamento, de organização setorial e o que desenvolvemos aqui na PRG. Entretanto, existem relações tanto indiretas, [...] que são as relações próprias do [...] universo do trabalho administrativo, quanto questões que são próprias do curso de Pedagogia da parte de gestão, que é [...] colaborar com o gestor de um programa acadêmico. Então ele está organizando eventos, colaborando para pensar os instrumentos de avaliação. Então tudo isso está diretamente ligado à área de formação, que da Pedagogia é o planejamento, a avaliação, tudo isso está ligado (Supervisora PRG).

[...] eu acredito que o trabalho que ela faz aqui não tem uma relação direta com o que ela estuda lá, no momento não, eu não sei em outras disciplinas. [...] Então ela está muito voltada pra esse conhecimento que a gente não utiliza aqui, em outro momento até pode ser, mas no momento eu tenho percebido que não. [...] (Supervisora CCS).

Apesar disso, os supervisores/orientadores relataram o desenvolvimento de ações para melhor articular a vivência prática do estágio com o que é discutido no curso. Isso ocorre no caso da

reserva de um horário específico para reflexões no projeto, como na fala da Orientadora CIA relatando que “nas reuniões é que discutimos um conteúdo mais teórico”, ou mesmo durante a conveniência possibilitada pelo próprio setor, conforme a seguir.

[...] quando tem uma oportunidade eu estou sempre orientando leituras, discutindo alguma questão com eles. Pergunto o que eles estão estudando lá no curso que eles possam trazer pra cá. Procuo fazer essa compatibilização entre o que eles estão estudando no curso de Pedagogia e o que estão vendo aqui (Orientadora PRG).

Quando os estagiários foram estimulados a relatar a relação teoria-prática advinda do estágio, sobretudo quanto aos conhecimentos e saberes desenvolvidos no curso de Pedagogia e as atividades do estágio, e vice-versa, eles destacaram, em sua maioria, a existência desta relação, assim como os supervisores/orientadores. Entretanto, os estudantes também reconheceram a carência de uma maior articulação entre o curso e o estágio, conforme depoimentos a seguir:

Sim, com certeza existe relação, até porque no curso de Pedagogia a gente tem uma disciplina e um estágio em gestão educacional. E aqui não deixa de ser uma gestão educacional, só que em nível superior. O curso dá subsídio sim, mas não para tratar como uma forma burocrática, mas pra você entender realmente como que é uma gestão que é posta na teoria e como ela acontece na prática. Há sim uma articulação, e você consegue perceber na vivência a teoria também. O estágio também contribui para o curso, é bem significativo [...] (Estagiário 1-CE).

Então, tudo o que eu tenho aprendido sobre gestão tem sido no estágio, não é no curso. [...] Claro que a experiência, dos textos, das coisas que vêm me passando, eu vou associando. Mas eu percebo que eu tenho aprendido mais no estágio, a respeito do setor [...] Quando eu realizei a disciplina de gestão, foi quando eu vim ver alguma coisa do que eu faço lá na ETS [...] que foi quando a gente também foi pra campo [...] pra direção da escola [...] (Estagiário 6-CCS).

[...] do curso para o estágio é pouco [...] A gente paga a cadeira de gestão, é pouca coisa que a gente vê na teoria e a prática é imensa. Então na verdade a gente traz um pouco daquela teoria, mas a gente aprende mesmo é na prática. A prática, o projeto que eu estou é quem ensina mais. A teoria que a gente vê dentro da sala de aula é só uma base pra nos ajudar, mas na verdade se você não correr atrás desses projetos você não aprende muita coisa não (Estagiária 8-CPA).

Como lá no CIA e a minha área de aprofundamento é em educação especial, tem tudo a ver, fala sobre inclusão, acessibilidade, deficiências. E lá tá sempre em contato com esse público, então existe relação (Estagiária 10-CIA).

Percebemos que os estagiários mobilizam seus conhecimentos pedagógicos a partir da

referência, por exemplo, de componentes curriculares como a disciplina de “Gestão Educacional” e o “Estágio Supervisionado I – Gestão Educacional” (Estagiário 1-CE e Estagiária 8-CPA), e da área de aprofundamento em Educação Especial (Estagiária 10-CIA). Entretanto, em alguns casos essa relação não vem ocorrendo de maneira intencional e sistemática, mas sim por um esforço do estudante em relacionar seus saberes. As passagens da fala da Estagiária 8-CPA, como “é pouca coisa que a gente ver na teoria e a prática é imensa”, “a gente aprende mesmo é na prática” e “a prática, o projeto que eu estou é quem ensina mais”, representam a dicotomia ainda existente entre a teoria e a prática, bem como a tendência de supervalorizar a prática em detrimento da teoria, que também é reforçada na fala a seguir:

[...] no curso em si eu não posso dizer que tive contribuições enormes em relação à gestão. Eu vim realmente aprender quando eu comecei a bolsa-estágio aqui na PRG, porque eu vi realmente como ocorria em relação a tudo. [...] Então por isso eu digo que a parte de gestão, realmente, eu só vim aprender aqui. O curso em si não me ensinou, eu vim aprender aqui (Estagiária 4-PRG).

Entretanto, Piconez (2012) salienta que esse contexto relacional deve ser orientado para o conceito da unidade, ou seja, da teoria e prática articuladas e não apenas dissociadas ou justapostas. O estágio deve ser concebido segundo a perspectiva dialética, sendo seu processo planejado a partir dos fundamentos didático-pedagógicos do curso.

Além de reconhecerem essa relação teoria-prática fragilizada, uma das supervisoras e uma das estagiárias percebem que o curso de Pedagogia forma, prioritariamente, para a dimensão da docência, mais especificamente para a sala de aula, conforme se verifica nos relatos a seguir:

A questão da formação na gestão, isso também faltou na minha formação, que foi pedagógica voltada pra sala de aula. Eu não tive nenhuma disciplina voltada pra gestão educacional. Se eu tivesse feito, certamente, contribuiria muito em meu trabalho. Portanto, eu não sei te dizer que conteúdo, o que eles deveriam melhorar ou buscar, mas com certeza esse estágio influencia positivamente (Supervisora CCS).

[...] lá no curso a gente é trabalhado para sala de aula [...] não nos ensinam, não nos passam a teoria, se for pra ficar como eu estou agora numa direção. [...] porque o que eu aprendo lá no curso é sobre a sala de aula, tanto no fundamental, infantil, médio. Lá eles nos ensinam, nos indagam, para aprender sala de aula, não muito o setor de gestão (Estagiário 6-CCS).

Esses relatos vão ao encontro do que salienta Munhós (2007), pois nos cursos de Pedagogia são percebidas preocupações em definir um aprofundamento profissional prioritário na área da

docência, secundarizando a formação do gestor e do pesquisador, que são também funções indispensáveis à formação do Pedagogo. Assim, a docência como o eixo articulador do curso prevalece como perspectiva de formação, minimizando a oportunidade de estudos relacionados a outras dimensões não diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula.

## Considerações Finais

Apesar de os apontamentos legais e teóricos indicarem o eixo teoria-prática como norte para o desenvolvimento da experiência do estágio, constatamos a fragilidade da relação curso-estágio e, portanto, também da articulação teoria-prática. Isso, possivelmente, pode ser minimizado a partir da articulação entre a gestão administrativa da CEM/PRG, o acompanhamento pedagógico do supervisor e orientador de estágio e o perfil de formação do curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I* – que prioriza a docência, conforme relataram os entrevistados. Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a possível fragilidade na formação do gestor e do pesquisador é um aspecto crucial a ser discutido na pauta das diretrizes curriculares para formação do Pedagogo.

Além disso, percebemos que é imperativo favorecer instrumentos/práticas de gestão que aproximem a Coordenação de Estágio da Universidade ao acompanhamento pedagógico desenvolvido pelo supervisor e pelo orientador de estágio, articulando as atividades do estagiário ao contexto curricular do curso de Pedagogia. Essa aproximação poderá contribuir para o fortalecimento da relação teoria-prática segundo uma perspectiva unitária, que pressupõe a teoria e a prática como núcleo articulador, sendo, assim, indissociáveis (PIMENTA, 2012), priorizando a formação do estagiário que, antes disto, é estudante.

A partir desse contexto relacional, consideramos imprescindível planejar, acompanhar e avaliar as atividades do estágio a partir dos fundamentos didático-pedagógicos do currículo do curso de Pedagogia UFPB/*Campus I*. Nesse sentido, a experiência do estágio poderá ser permeada por uma reflexão teórica consistente e, para isto, é fundamental o papel da supervisão e da orientação do estagiário-bolsista. Portanto, o estágio do estudante de Pedagogia, mesmo quando desenvolvido na modalidade não obrigatória e em área não prioritária do curso – Gestão e Pesquisa no âmbito da Educação Superior, poderá articular suas diferentes dimensões e proporcionar ao graduando experiências complementares nas distintas áreas de atuação do Pedagogo: a docência, a gestão e a pesquisa.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. **Orientação Normativa MPOG Nº 2, de 24 de Junho de 2016**. Estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 9 de Agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de 2015. Brasília, DF, 2017.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B. et al. (Coords.), **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 47-55.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. et al. (Coords), **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 57-67.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUZ, T. F. C.; CAMARGO-SILVA, S. S. Estágio em gestão escolar: pensando e produzindo um outro olhar. In: UJIE, N. T.; ANSAI, R. B. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia: ação integrativa e definição de contornos teórico-práticos**. Curitiba: CRV, 2014. p. 83-95.

MUNHÓS, M. M. **LDB & DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: A FORMAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Divinópolis, Divinópolis, 2007.

PICONEZ, S. C. B. et al. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, E. **Estágio na licenciatura em pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edefal, 2012.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Resolução CONSEPE Nº 64/2006**. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSEPE Nº 16/2015**. Aprova o regulamento dos cursos regulares de graduação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2015.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR Nº 01/2016**. Dispõe sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários, modalidade de estágio curricular supervisionado não-obrigatório interno (bolsa-estágio), para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB. João Pessoa, PB, 2016.

Z Aidan, S. A necessária articulação entre orientação e supervisão no estágio curricular. **Paideia**. Belo Horizonte, Ano 8, n. 10, p. 11-28, 2011.

Recebido em: 28/09/2017

Aceito em: 29/12/2017

# ESTRATÉGIAS DE ENSINO E FERRAMENTAS INTERATIVAS: INDICAÇÕES DE PROFESSORES E TUTORES

Andrea Carvalho Beluce<sup>1</sup>

Amanda Lays Monteiro Inácio<sup>2</sup>

Katya Luciane de Oliveira<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo identificar as ferramentas interativas consideradas como recursos eficazes para a mediação de estratégias de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Participaram desta pesquisa 32 professores e tutores que atuam em AVAs. Para coleta de dados foi utilizado um instrumento com três questões que solicitavam aos participantes informações referentes às ferramentas interativas e às estratégias de ensino consideradas eficazes na mediação da educação *on-line*. Os dados foram organizados em planilha e submetidos à análise descritiva e inferencial. Os resultados obtidos possibilitaram evidenciar que o fórum de discussão é a ferramenta interativa mais indicada por professores/tutores para a mediação da educação *on-line*. Aspectos pedagógicos direcionados à comunicação e à produção *on-line* das ferramentas interativas e as estratégias de ensino necessárias para o processo educacional realizado em AVAs também foram identificados neste estudo..

**Palavras-chave:** Estratégias de ensino. Ferramentas interativas. Ambientes virtuais de aprendizagem. Educação *on-line*.

## *TEACHING STRATEGIES AND INTERACTIVE TOOLS: INDICATIONS OF TEACHERS AND TUTORS*

**ABSTRACT:** This study has as objective to identify the interactive tools considered as resources effective to mediating the teaching strategies in virtual learning environments (VLEs). This study gathered 32 teachers and tutors that work in VLEs. The data was collected using an instrument with three questions requesting participants information relating to interactive tools and teaching strategies considered effective in mediating of *on-line* education. The collected data were subjected to descriptive and inferential statistics. The results showed that the discussion forum is the most interactive tool

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>2</sup> Psicóloga. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: amandalmonteiroo@gmail.com

<sup>3</sup> Profa. Dra. da Universidade Estadual de Londrina (UEL).



indicated by teachers/tutors in mediation of *on-line* education. Pedagogical aspects directed to the communication and on-line production of the interactive tools and the teaching strategies necessary for the educational process carried out in AVAs were also identified in this study.

**Keywords:** Teaching strategies. Interactive tools. Virtual Learning Environment. *On-line* Education.

#### *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y HERRAMIENTAS INTERACTIVAS: INDICACIONES DE PROFESORES Y TUTORES*

**RESUMEN:** Este estudio tuvo como objetivo identificar las herramientas interactivas consideradas como recursos eficaces para la mediación de estrategias de enseñanza en ambientes virtuales de aprendizaje (AVAs). Participaron de esta investigación 32 profesores y tutores que actúan en AVAs. Para la recolección de datos se utilizó un instrumento con tres preguntas que pedían a los participantes información sobre las herramientas interactivas y las estrategias de enseñanza consideradas eficaces en la mediación de la educación en línea. Los datos fueron organizados en planilla y sometidos al análisis descriptivo e inferencial. Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que el foro de discusión es la herramienta interactiva más indicada por profesores / tutores para la mediación de la educación en línea. Los aspectos pedagógicos dirigidos a la comunicación, la producción en línea de las herramientas interactivas y las estrategias de enseñanza necesarias para el proceso educativo realizado en AVAs también fueron identificados en este estudio.

**Palabras clave:** Estrategias de enseñanza. Herramientas interactivas. Entornos virtuales de aprendizaje. Educación en línea.

## Introdução

A proliferação das tecnologias da informação e comunicação vem mediando transformações e redesenhando cenários em diferentes segmentos da sociedade. O diferencial das tecnologias, principalmente das relacionadas à produção, veiculação de informações e viabilização dos processos comunicacionais, consiste em proporcionar à humanidade meios, quer instrumentais quer simbólicos, que potencializem as ações desenvolvidas no pensar, no aprender, no representar e no ensinar. Ao se considerar a crescente demanda do uso das tecnologias em diversos segmentos da sociedade, destaca-se a relevância do estudo desta temática no contexto da educação, a fim de analisar como os estudantes vêm fazendo uso destes recursos, as ferramentas mais utilizadas e as implicações trazidas para o aprendizado (CASTELLS, 2014; COLL; MONEREO, 2010; MORAIS et al., 2014).

Em linhas gerais, o ensinar, seja em condições presenciais ou *on-line*, compreende um conjunto de ações intencionais e sistematizadas que o professor realiza para engajar o aluno em tarefas acadêmicas/escolares, objetivando favorecer a aprendizagem do estudante e,

consequentemente, seu desenvolvimento afetivo, moral e cognitivo. Logo, ao ensinar, o professor planeja, executa e avalia ações, disponibilizando e adequando recursos e condições que favoreçam o desenvolvimento das operações mentais e das interações sociais realizadas pelo estudante ao aprender. Diante disso, a integração das tecnologias proporciona uma ampla diversidade de práticas que aliadas ao papel do professor podem auxiliar na aprendizagem dos estudantes (ANASTASIOU; ALVES, 2004; CRAWFORD-FERRE; WIEST, 2012; OLIVEIRA; POMBO, 2016).

Nesse sentido, autores como Masetto (2000), Anastasiou e Alves (2004) e Bzuneck (2010) destacam que o êxito na ação docente perpassa, notadamente, pela compreensão e utilização de estratégias de ensino. As estratégias de ensino são um conjunto de ações direcionadas a favorecer os processos de aprendizagem dos estudantes, configurando-se em encaminhamentos, previamente planejados e constantemente avaliados, que atuam na mediação das ações mentais efetivadas pelos estudantes em situações de aprendizagem, tais como: a observação, a interpretação, a confrontação de informações, a elaboração de hipóteses, a reflexão, a sintetização, dentre outras (ANASTASIOU; ALVES, 2004; BELUCE; OLIVEIRA, 2016; VASCONCELOS; FRANÇA; SANTOS, 2013).

Autores como Bzuneck (2010) e Beluce e Oliveira (2012, 2016) salientam ainda que o uso adequado de estratégias de ensino favorecem ainda o engajamento do estudante na realização de tarefas escolares/acadêmicas, a adoção de estratégias de estudo e o interesse e persistência na busca por novas aprendizagens. Nessa perspectiva, Bzuneck (2010) ressalta que a docência requer estratégias de ensino, como: a atribuição de significado e relevância aos conteúdos e tarefas solicitadas, o uso de manipulação de objetos e movimento físico, introdução de novidades, jogos, tecnologias digitais, trabalho em grupo, a adoção de atividades desafiadoras e a aplicação equilibrada e consciente do *feedback* avaliativo.

Assim como no ensino presencial, priorizar a aprendizagem e o desenvolvimento holístico do aluno participante da educação *on-line*, requer um olhar atento às estratégias de ensino (MASETTO, 2000). A busca pela educação em condições *on-line* se intensificou com a popularização da internet, contudo seu reconhecimento foi viabilizado com os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Ambiente virtual de aprendizagem pode ser compreendido como um espaço virtual, constituído por diversos recursos e ferramentas interativas, que oportuniza a interação e a comunicação entre sujeitos, tendo como principal objetivo favorecer os processos de ensino e de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento (BEHAR, 2009; SANTOS et al., 2016).

Há, atualmente, um número expressivo de ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis, provenientes do meio acadêmico ou comercial, que se apresentam com diferentes tipos de licença para uso (BEHAR, 2009; PAIVA, 2010). Alguns ambientes virtuais de aprendizagem são muito conhecidos na educação, como o *WebCT*, o Moodle, o *FirstClass*, o Teleduc, o Rooda, o *Virtual-U*, o *Blackboard Learning System*, o *Virtual Classrooms*, o *Claroline*, o AulaNet e o *Dokeos* (BEHAR, 2009).

Dentre os ambientes virtuais de aprendizagem, destaca-se o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), um *software* de código aberto e gratuito, criado e disponibilizado por Martin Dougiamas, um educador e cientista computacional, em 2001 (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2003). Esse *software* vem sendo utilizado como plataforma oficial para Educação a Distância (EaD) em diversas instituições de ensino no Brasil, sendo utilizado também como suporte para atividades presenciais e semipresenciais. Atualmente, o Moodle é um dos AVA mais utilizados pelas instituições de ensino superior brasileiras, constituindo-se ainda como o ambiente virtual de aprendizagem mais popular do mundo (PAIVA, 2010; SANTOS et al., 2016).

O Moodle possui cerca de 20 tipos de atividades disponíveis, além de diversas ferramentas personalizáveis. Esse *software* possibilita que os professores criem atividades individuais e coletivas, possibilitando a interação entre os alunos de forma síncrona e assíncrona. Além disso, ainda é possível ao professor a disponibilização de informações e orientações referentes as suas disciplinas (MOODLE, 2014; SANTOS et al., 2016). Onrubia, Colomina e Engel (2010) relatam que, de modo geral, os ambientes virtuais integram ferramentas como o *chat* (sala de bate-papo) e a videoconferência, que proporcionam a comunicação síncrona e o fórum de discussão e o *e-mail* (correio eletrônico) que viabilizam a comunicação assíncrona. Algumas ferramentas estão presentes na maioria dos AVA, como é o caso do diário, do *chat*, do correio eletrônico, do perfil e do fórum de discussão (ALVES, 2009).

Alves (2009) traz as características e propriedades de algumas dessas ferramentas. Segundo a autora, a ferramenta denominada diário oportuniza ao aluno recursos para o registro de análises e reflexões realizadas acerca do desenvolvimento de sua aprendizagem, ou, ainda, das ressignificações construídas pelo estudante no decorrer do curso. O *chat* é definido como sala de bate-papo, pois é uma ferramenta que se utiliza da comunicação síncrona para proporcionar em tempo real encontros virtuais entre os participantes. A ferramenta perfil, por sua vez, é descrita pela autora como utilizada para apresentação inicial no AVA e a ferramenta *e-mail* ou correio eletrônico, como a própria expressão ilustra, é a responsável pelo envio e recebimento de mensagens no ambiente.

No que diz respeito ao fórum de discussão, a designação apresentada por Silva e Claro (2007) é de um espaço *on-line* para discussão em grupo. Alves (2009) complementa essa descrição destacando que por meio do fórum de discussão o professor pode conduzir discussões que levem à observação, à análise, à troca de experiências, confrontação de opiniões e ideias e à reflexão acerca de um determinado tema, situação, problema ou conteúdo trabalhado no curso.

Em relação às propriedades educacionais das ferramentas interativas, Mill et al. (2013) e Onrubia, Colomina e Engel (2010) ressaltam que muitas não foram projetadas, especificamente, para promover o ensinar e o aprender por meio da colaboração e interação, existindo ainda limitações do exercício docente quanto ao uso destas ferramentas. Todavia, os autores destacam que com a estruturação de um planejamento de ensino adequado essas ferramentas podem e devem ser utilizadas como recursos eficazes na efetivação dos processos de aprendizagem. Nessa mesma direção, Beluce e Oliveira (2015) reiteram que o uso das ferramentas interativas em ambientes virtuais de aprendizagem não garante a qualidade do aprendizado, sendo necessário um olhar para o trabalho pedagógico do professor na mediação destas técnicas em sala de aula.

Masetto (2000), Prado e Almeida (2007), Salmon (2004) e Vovides et al. (2007) afirmam que ensinar em condições *on-line* não se restringe a apenas transpor para ambientes virtuais de aprendizagem a aula planejada para o contexto presencial. Diante disso, o planejamento de ensino proposto para educação *on-line* também é apontado por Behar (2009) e Moraes et al. (2015), ao analisarem que a estruturação e organização devem, primeiramente, reconhecer que o processo educacional em meio *on-line* é diferente daquele realizado no ensino presencial, possibilitando assim que as tecnologias sejam utilizadas como ferramentas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, uma proposta pedagógica considerada viável para educação *on-line* deve apresentar estratégias de ensino que prevejam suas especificidades e necessidades, como, por exemplo: a flexibilidade de tempo e espaço, a seleção e organização didática de diferentes tipos de conteúdos multimídia, a definição do ambiente virtual de aprendizagem a ser adotado e a ambientação e utilização adequada das principais ferramentas desses AVAs no processo educacional (BEHAR, 2009; BELUCE; OLIVEIRA, 2012; MESKILL; ANTHONY, 2014). Prado e Almeida (2007) destacam ainda que ignorar as características da educação *on-line* traz consequências ao processo comunicacional, à organização e estruturação pedagógica do processo de ensino e, por conseguinte, à aprendizagem do estudante.

Considerando as especificidades da educação *on-line*, as estratégias de ensino no contexto educacional devem buscar a promoção e o ensino de estratégias para regulação da aprendizagem e para gestão do tempo e de recursos. Tais estratégias de estudo serão utilizadas pelos alunos na organização de horários e do ambiente de estudo, na seleção e organização das informações, no incentivo e moderação dos diálogos *on-line* e no monitoramento e regulação da própria aprendizagem como consideram Badia e Monereo (2010), Beluce e Oliveira (2016), Monereo (2013), Onrubia et al. (2010), Vovides et al. (2007) e Yen (2013).

Cabe ainda mencionar algumas das estratégias de ensino apontadas por Crawford-Ferre e Wiest (2012) direcionadas para atender o processo educacional mediado por AVA. As autoras salientam que, dentre as ações docentes adotadas, é recomendado o uso de estratégias *on-line* que possibilitem indicar com clareza os objetivos e expectativas educacionais, propor tarefas para aproximar os estudantes e promover o fortalecimento de vínculos e atividades que priorizem a interação entre pares e a reflexão. É válido relatar que a criação, seleção e a utilização eficiente de estratégias de ensino irão requerer dos professores e tutores uma formação que lhes proporcione, além dos conhecimentos pedagógicos direcionados para contextos *on-line*, a apropriação técnica das principais propriedades e do uso dos recursos e ferramentas que integram os ambientes virtuais de aprendizagem (CRAWFORD-FERRE; WIEST, 2012).

Os conhecimentos e habilidades necessários para efetivar a docência *on-line* com o uso de estratégias de ensino adequadas também são discutidos por autores como Meskill e Anthony (2014), Palloff e Pratt (2002), Salmon (2004). Dentre algumas das características indicadas para professor/tutor que atua na educação *on-line*, destacam-se: o conhecimento sobre os processos de ensinar e de aprender em meio *on-line*, domínio técnico sobre a funcionalidade básica das ferramentas interativas, capacidade para a comunicação *on-line* (síncrona e assíncrona), habilidades para análise e utilização de diferentes tipos de conteúdo multimídia e para a promoção de um ambiente propício ao trabalho em grupo e ao desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e, ainda, saberes advindos da experiência pessoal enquanto cursista em ambientes virtuais e aprendizagem (PALLOFF; PRATT, 2002; SALMON, 2004).

Tais competências devem integrar o rol de saberes docentes necessários para a elaboração, a seleção, a adoção e a avaliação das estratégias de ensino empregadas na mediação da prática pedagógica em AVA (PALLOFF; PRATT, 2002). Nesse contexto, há que se considerar as recomendações apresentadas por Crawford-Ferre e Wiest (2012), Meskill e Anthony (2014), concernentes à premência

de estudos que investiguem as estratégias de ensino que de fato apresentam contribuições significativas ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno em condições educacionais *on-line*.

Na literatura científica, é possível observar um acréscimo na quantidade de estudos que salientam a relevância das estratégias de ensino, fundamentadas em diferentes perspectivas educacionais, para a mediação do ensino realizado em condições *on-line* (BELUCE; OLIVEIRA, 2012). Todavia, a busca realizada neste estudo, que considerou os últimos cinco anos de publicações científicas nacionais, indicou que ainda é incipiente o número de pesquisas que tratam da referida temática.

A busca efetivada levantou artigos publicados nas bases de dados do Scielo, *Science Direct* e no site de busca de estudos científicos, o Google Acadêmico. Para busca e seleção das publicações utilizou-se palavras-chave e descritores concernentes ao tema investigado no presente estudo, isto é, “estratégias de ensino *on-line*”, “estratégias de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem”, “estratégias de ensino na educação a distância” e “estratégias educacionais *on-line*”. Convém destacar que a literatura atual traz estudos que abordam as estratégias de ensino, contudo, muitos não fizeram destas estratégias o tema principal investigado na pesquisa e algumas pesquisas também indicaram que investigaram, simultaneamente, estratégias de ensino em ambos os contextos, isto é, presencial e *on-line* (*blended learning*).

O estudo de Beluce e Oliveira (2012) buscou analisar produções científicas publicadas entre os anos de 2001 e 2011 que tratassem das estratégias de ensino e de aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Os resultados evidenciaram um avanço na incidência de produções referentes à temática investigada, principalmente em âmbito internacional. Além disso, verificou-se que a maior parte das produções na literatura científica se refere aos cursos realizados em ambientes virtuais de aprendizagem ofertados no ensino superior, em cursos de graduação. Destacou-se ainda a prevalência de estudos com as estratégias de aprendizagem em estudantes de AVA.

Vasconcelos, França e Santos (2013) buscaram avaliar o potencial aplicativo de estratégias de ensino utilizadas no ensino presencial para a modalidade a distância. Nesse sentido, os autores analisaram três estratégias de ensino, sendo elas: aula expositiva dialógica, Philip 66 e mapas conceituais. Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade de adaptação dessas estratégias para a modalidade de ensino a distância, em razão das especificidades presentes nesta modalidade, como o volume de integrantes, a diversidade de perfis, necessidade de monitoria, distâncias geográficas e

culturais, tutoria qualificada, entre outras variáveis.

Silva, Shitsuka e Morais (2013) investigaram as estratégias de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais no ensino de língua estrangeira EaD e presencial. Para tanto, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário em escala *Likert* para analisar as impressões dos estudantes em ambas as modalidades de ensino. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os alunos da EaD reconhecem tal modalidade e seus recursos de ensino e aprendizagem de modo positivo, em contraposição ao modelo tradicional. Destacou-se ainda o fato de os estudantes identificarem a interação como fator essencial para o aprendizado, sendo a mesma suprida na modalidade virtual por meio de ferramentas de áudio e vídeo. Em relação aos discentes dos cursos, constatou-se que os recursos de som e imagem são utilizados com frequência enquanto atrativos que buscam facilitar os processos de aprendizagem, principalmente em relação à modalidade EaD.

A pesquisa de Oliveira e Pombo (2016) pretendeu caracterizar as estratégias de ensino mediadas pelas tecnologias em uma escola na qual foi implementado o projeto piloto EduLabs (laboratórios de educação). Diante disso, a pesquisa visou compreender o impacto dessa implementação a partir das concepções e das práticas dos docentes envolvidos no projeto. Verificou-se que o projeto possibilitou o uso com maior frequência dos recursos disponibilizados para a realização de atividades de pesquisa, sendo esta uma das estratégias principais do EduLab. Além disso, foi observado o aumento no índice de trabalhos colaborativos permeados pelas tecnologias, apesar de não se sobressair a atividades realizadas individualmente e ainda a implementação da metodologia de *flipped classroom* (sala de aula invertida) em algumas aulas. No entanto, ressalta-se que apesar de os docentes identificarem os benefícios dessa estratégia inovadora, ainda existem dificuldades a serem superadas no que se refere aos primeiros anos de escolaridade.

Quanto à *flipped classroom*, ressaltada no estudo de Oliveira e Pombo (2016), considera-se pertinente explicitar que há um número crescente de estudos que dissertam sobre estratégias indicadas para mediar tal metodologia de ensino, que atende à modalidade educacional *blended learning*, ou seja, a educação realizada em contextos presenciais e semipresenciais (HERREID; SCHILLER, 2013; VALENTE, 2014). Segundo Valente (2014), a metodologia *flipped classroom* consiste em conteúdos curriculares ou em orientações/instruções de tarefas propostas pelo professor que são estudadas pelo estudante, com a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), antes da aula presencial. Para apresentar os conteúdos que serão previamente estudados, assim como para trabalhá-los em sala de aula, o professor faz uso de estratégias de ensino, mediadas

pelos TDIC (vídeos, *podcasts*, hipertextos, conferências *on-line* etc.) que priorizam a adoção de projetos, resolução de problemas, atividades para serem desenvolvidas colaborativamente, discussões, entre outras (VALENTE, 2014).

Dentre as publicações científicas levantadas neste estudo, há ainda por citar a pesquisa desenvolvida por Beluce e Oliveira (2016) que buscaram construir e levantar evidências de validade para a escala de estratégia de ensino, de aprendizagem e motivação para aprender em ambientes virtuais de aprendizagem (EEAM-AVA). O estudo foi realizado com 572 estudantes matriculados em cursos disponibilizados em AVA. O instrumento utilizado foi elaborado por Beluce e Oliveira (2012) e dispôs de 9 questões que trataram especificamente de estratégias para o ensino em AVA. Os resultados demonstraram que o uso de estratégias de ensino adequadas às especificidades pedagógicas da educação *on-line* está relacionado com o interesse e o engajamento do estudante em buscar novas aprendizagens.

Desse modo, evidencia-se que apesar de crescente na literatura nacional e internacional, a temática das estratégias de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ainda se mostra incipiente. Verificou-se, ainda, conforme já mencionado por Beluce e Oliveira (2012), que a maior parte das produções encontradas na literatura científica se refere aos cursos realizados em ambientes virtuais de aprendizagem ofertados no ensino superior. Nesse contexto, há que se considerar as recomendações apresentadas por Beluce e Oliveira (2016), Santos et al. (2016), concernentes à premência de estudos que investiguem as estratégias de ensino que de fato apresentam contribuições significativas ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno em condições educacionais *on-line*. Face ao exposto, o presente estudo objetivou identificar, junto aos professores e tutores, as ferramentas interativas consideradas eficazes na mediação de estratégias de ensino em AVAs. A descrição do público participante, assim como os procedimentos metodológicos e análise dos dados coletados são apresentados na sequência

## Método

### Participantes

Participaram 32 professores e tutores, sendo 31 dos atuantes em cursos/disciplinas do ensino superior e 1 como professor responsável pelo curso para formação continuada de uma rede municipal



de ensino. Os cursos/disciplinas referentes ao ensino superior foram ofertados por duas universidades públicas, uma do Estado de São Paulo e outra do Estado do Paraná e uma instituição municipal de ensino também paranaense.

A idade mínima apresentada foi 26 anos e a idade máxima 62; o gênero feminino representou 78,1% e gênero masculino 21,9% do total de participantes. Destaca-se que, a universidade paranaense e a instituição de ensino municipal utilizaram o ambiente virtual de aprendizagem Moodle para ofertar os cursos pesquisados e a universidade paulista fez uso da plataforma Teleduc.

Vale acrescentar que o Moodle é um AVA reconhecido como de fácil utilização e adaptabilidade, que resultou de um projeto de pesquisa de doutorado de Martin Dougiamas e de seu colaborador Peter Taylor (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2003). Conforme anteriormente relatado, o Moodle é o ambiente virtual de aprendizagem mais popular do mundo (PAIVA, 2010). O ambiente virtual Teleduc, produzido e distribuído pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), da Universidade Estadual de Campinas, proporciona aos seus usuários condições para escolher as ferramentas interativas que melhor atendam seus objetivos e necessidades educacionais.

## Instrumentos

O instrumento empregado foi composto por questões que solicitaram aos professores e tutores participantes respostas dissertativas. As três questões trataram tanto da compreensão dos participantes sobre ferramentas interativas e suas propriedades pedagógicas como buscaram levantar as estratégias de ensino que fazem uso destas ferramentas na mediação do processo educacional realizado em condições on-line.

Ressalta-se que a elaboração das referidas questões se fundamentou nos estudos anteriormente mencionados. Assim sendo, foram considerados os estudos de Alves (2009) e Onrubia, Colomina e Engel (2010) para estruturação da questão que tratou especificamente das propriedades pedagógicas das ferramentas interativas, isto é, a questão “Quais ferramentas interativas do ambiente virtual Moodle/Teleduc você considera que são eficazes para mediação do ensino on-line?”.

Por conseguinte, os questionamentos concernentes às estratégias de ensino direcionadas à educação on-line se fundamentaram nas pesquisas realizadas por autores como Behar (2009), Beluce e Oliveira (2012, 2015), Crawford-Ferre e Wiest (2012), Palloff e Pratt (2002) e Vovides et al. (2007) e subsidiaram a elaboração das seguintes proposições: “Indique os aspectos positivos das ferramentas

interativas disponibilizadas no ambiente virtual utilizado (Moodle/Teleduc) que favorecem a educação on-line” e “Indique/descreva as estratégias de ensino, mediadas pelas ferramentas interativas disponibilizadas pelo ambiente virtual (Moodle/Teleduc), que você adota para ensinar on-line”.

Há que se mencionar que as questões apresentaram ainda informações adicionais aos participantes. Tais informações esclareceram que não havia necessidade de preenchimento da questão caso o participante não considerasse como positivo ou relevante nenhum aspecto/propriedade das ferramentas interativas, que não reconhecesse nenhum desses recursos como eficazes e/ou que não buscava adotar estratégias pedagógicas para o ensino on-line.

## Procedimentos

O procedimento de coleta de dados foi realizado em três momentos. O primeiro momento ocorreu com a professora responsável por um curso de formação continuada para professores do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino. Na sequência, realizou-se a coleta com a participação de professores e tutores que atuavam em cursos/disciplinas ofertadas por universidades públicas. O segundo momento contou com participação dos educadores da universidade paranaense e no terceiro participaram os professores e tutores de um curso de extensão universitária ofertado pela instituição universitária paulista.

Em todos os momentos, o instrumento com as questões propostas aos participantes foi disponibilizado em um endereço eletrônico da *web*. O *link* para acessar o endereço foi enviado aos participantes via *e-mail*. Para o envio das mensagens, foram utilizados os serviços de correio eletrônico dos ambientes virtuais pesquisados. Esses procedimentos asseguraram que somente os professores e tutores dos cursos estudados tivessem acesso ao instrumento.

Relata-se ainda que, ao ativar o *link*, o participante foi direcionado primeiramente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, somente após confirmar a autorização para participar nesta pesquisa, o professor ou tutor teve acesso a uma nova tela na qual se encontrava o referido instrumento. Convém ainda salientar que a presente pesquisa se respaldou na Resolução nº 466/12 e nos complementos do Conselho Nacional de Saúde e que recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da universidade a qual estava vinculada sob o número de processo 30520/2011.

## Resultados

O presente estudo é do tipo descritivo com delineamento de levantamento. Os dados coletados foram organizados em planilha eletrônica e submetidos à estatística descritiva, visando ao atendimento do objetivo estabelecido. Assim, buscou-se identificar as ferramentas interativas que professores e tutores consideram eficazes na mediação de estratégias de ensino em AVAs.

Os dados foram categorizados e geraram resultados exploratórios e descritivos correspondentes à frequência de indicações realizadas pelos participantes com relação às ferramentas interativas e às estratégias de ensino. Esclarece-se que, para fins de organização, os resultados obtidos a partir dos referidos índices de frequência foram agrupados em três categorias. É válido ainda explicitar que a análise das respostas que resultou na categorização apresentada neste estudo, tanto para identificação das ferramentas interativas e seus aspectos/propriedades positivas como das estratégias de ensino que fazem uso destes recursos para a mediação da educação *on-line*, foi realizada à luz dos estudos de Alves (2009), Behar (2009), Beluce e Oliveira (2012, 2015), Crawford-Ferre e Wiest (2012), Onrubia, Colomina e Engel (2010), Palloff e Pratt (2002) e Vovides et al. (2007).

A primeira categoria, composta por 8 itens, apresentou as ferramentas interativas que os professores/tutores indicaram como eficazes para a mediação do ensino em AVA. A segunda categoria também integrou 8 itens e agrupou os aspectos educacionais positivos que os participantes citaram a respeito destas ferramentas. A última categoria agrupou 9 itens e elencou as estratégias de ensino que fazem uso das ferramentas interativas recomendadas pelos professores/tutores para a mediação do processo educacional realizado em meio *on-line*.

Ressalta-se ainda que, procedimentos adicionais foram realizados para fins de organização e análise. Esses procedimentos organizaram os dados coletados levando em consideração os ambientes virtuais de aprendizagem utilizados pelos participantes. Dessa forma, os participantes foram classificados de acordo com as seguintes situações: independente da plataforma utilizada, ou seja, considerando o número total de participantes; somente os participantes que atuaram no ambiente Moodle; apenas os participantes que utilizaram o Teleduc. É importante salientar também que todas as questões foram preenchidas, isto é, que todos os participantes apresentaram considerações acerca das suas percepções sobre as ferramentas interativas e sobre o seu uso para adoção e aplicação de estratégias para o ensino *on-line*.

Conforme explicitado anteriormente, os resultados agrupados na primeira categoria tratam das indicações que uma determinada ferramenta interativa obteve, junto ao total de participantes, como recurso eficaz para o ensino mediado por AVA. Os índices de frequência obtidos das indicações realizadas para essas ferramentas interativas são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1** - Ferramentas interativas indicadas pelo total de professores/tutores

Item	Ferramentas interativas	F	%
1	Fórum de discussão	24	33,3
2	Correio eletrônico – e-mail	17	23,6
3	Chat	14	19,4
4	Wiki	5	6,9
5	Perfil	5	6,9
6	Mural	4	5,6
7	Diário	2	2,8
8	Questionário	1	1,4

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A partir das respostas obtidas com o total de participantes, observou-se que o fórum de discussão foi a ferramenta interativa que recebeu o maior número de indicações. Destaca-se ainda que, a ferramenta questionário foi a menos lembrada entre o total de professores e tutores participantes.

O fórum de discussão também foi o mais indicado pelos participantes do ambiente Teleduc, dado que 28,2% das indicações realizadas mencionaram esta ferramenta. Do mesmo modo ocorreu com aqueles que fizeram o uso do Moodle, visto que o índice revelou que 33,3% das menções tratam do fórum de discussão, apresentando um valor percentual idêntico ao alcançado na análise realizada com o total de professores/tutores.

A segunda categoria traz os índices referentes às indicações dos participantes quanto aos aspectos positivos das ferramentas interativas que favorecem a mediação de estratégias de ensino em AVA. Os resultados obtidos são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2** - Aspectos positivos das ferramentas interativas que favorecem o ensino em AVA

Item	Aspectos positivos das ferramentas interativas	F	%
1	Favorecem a interação e viabilizam a comunicação (opiniões, análises, reflexões) e o trabalho entre aluno-professor e aluno-aluno.	25	43,1
2	Promovem condições e recursos para o atendimento (envio de <i>feedback</i> avaliativo; dúvidas) e acompanhamento da participação/desempenho do aluno.	12	20,7
3	Fortalecem a percepção de vínculo entre os alunos; aproximam alunos e professores.	8	13,8
4	Estimulam o aprendizado.	5	8,6
5	Ampliam o aumento e o acesso às informações.	1	1,7
6	Organizam os materiais, tarefas e atividades de forma integrada.	2	3,4
7	Favorecem a reflexão sobre a própria aprendizagem.	2	3,4
8	Oportunizam flexibilidade de horário para estudo - comunicação assíncrona.	3	5,2

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Observa-se diante na Tabela 2 que o item 1, relativo aos aspectos positivos relacionados à interação e à comunicação, obteve o maior índice de frequência entre as indicações levantadas com o total de participantes. Assim, também, ocorreu na análise que considerou os dados coletados somente com os participantes que atuaram no Moodle, posto que o referido item 1 obteve 40,9% da frequência de indicações, ou seja, o maior obtido para essa categoria entre os participantes desse ambiente. Resultados semelhantes foram alcançados entre os participantes do Teleduc, visto que 44,4% das indicações realizadas apontaram que as ferramentas deste ambiente favorecem a interação e viabilizam a comunicação (opiniões, análises, reflexões) e o trabalho entre aluno-professor e aluno-aluno.

A terceira categoria agrupou os resultados advindos da análise de dados que investigou a quantidade de vezes que os participantes indicaram determinada estratégia de ensino para a mediação do processo educacional realizado em AVA. Os dados obtidos são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3** - Indicações de estratégias de ensino mediadas pelo uso de ferramentas interativas de AVA

Item	Indicações de estratégias de ensino mediadas pelo uso de ferramentas interativas de AVA	F	%
1	Promover, por meio do fórum de discussão, análises e reflexões que articulem a realidade do aluno, seus conhecimentos e conteúdos propostos no curso/disciplina.	13	30,2
2	Oportunizar, por intermédio da ferramenta <i>chat</i> , a integração, o fortalecimento da percepção de vínculo, o trabalho entre pares e, ainda, o apoio às dúvidas dos estudantes.	7	16,3
3	Estabelecer, via <i>e-mail</i> (correio eletrônico), um canal de comunicação direto e privativo que oportunize ao aluno expor suas dúvidas, sugestões e percepções sem constrangimentos e de forma personalizada.	7	16,3
4	Considerar as especificidades pedagógicas das ferramentas e utilizá-las de forma integrada (em conjunto), articulando conteúdos e atividades propostas.	6	14,0
5	Convidar os estudantes a preencher os dados do perfil, visando ao fortalecimento do sentimento de pertencimento/vínculo com o grupo e, ainda, à obtenção de informações adicionais sobre o cursista.	3	7,0
6	Utilizar os recursos de edição e compartilhamento da ferramenta <i>wiki</i> para a produção de texto coletiva/cooperativa.	2	4,7
7	Oportunizar ao aluno, via registro no diário, um espaço para reflexão e acompanhamento da própria aprendizagem.	2	4,7
8	Organizar o acesso a avisos, recados e sugestões recorrendo ao uso da ferramenta mural.	2	4,7
9	Solicitar ao estudante que acompanhe os <i>feedbacks</i> avaliativos, pertinentes às atividades postadas, disponibilizados na ferramenta portfólio.	1	2,3

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A análise dos dados, coletados junto ao total de participantes, traz o índice de 30,2% para as estratégias de ensino que indicam o uso do fórum de discussão. Destaca-se que esse índice expressa o maior valor obtido, entre o total de participantes, para essa categoria.

A análise que diferenciou os índices advindos das respostas de participantes, a partir do AVA adotado, também apontou que 32,1% das recomendações trazem o fórum de discussão como o recurso mediador mais indicado para mediar estratégias de ensino no ambiente Teleduc. Destaca-se que, a estratégia de ensino que recebeu o menor índice de pontuação, 3,6%, sugere solicitar ao aluno que acompanhe os *feedbacks* avaliativos, realizados pelo professor, com o uso da ferramenta portfólio.

A análise que considerou os resultados obtidos com os participantes do ambiente Moodle traz o índice de 35,7%, representando a maior pontuação desta análise, para a estratégia de ensino que recomenda ao professor/tutor fazer uso das ferramentas interativas de forma integrada,

articulando os conteúdos e as atividades propostas. A estratégia de ensino direcionada à organização do tempo e da participação do aluno, que propõe a divulgação antecipada de encontros virtuais com o uso do *chat*, recebeu o menor índice de indicações, ou seja, 7,1%.

Os resultados expostos trouxeram informações para atender ao objetivo proposto para este estudo. Na continuidade do texto, discutem-se tais informações à luz das considerações, anteriormente apresentadas, de autores que tratam da temática investigada no presente estudo.

## Discussão

O presente estudo buscou identificar as ferramentas interativas consideradas eficazes na mediação de estratégias de ensino adotadas em ambientes virtuais de aprendizagem. A análise dos dados obtidos, junto aos participantes desta pesquisa, forneceu resultados que revelaram a frequência de indicações pertinentes às ferramentas interativas e às estratégias de ensino empregadas em AVAs. Salienta-se que os dados trazidos são exploratórios e descritivos.

Dessa forma, foram elaboradas três categorias que agruparam os resultados a partir das seguintes observações: frequência com que os participantes mencionaram determinada ferramenta interativa; número de vezes que os participantes indicaram aspectos positivos concernentes à uma ferramenta; frequência com que os professores/tutores indicaram certa estratégia de ensino, mediada por ferramentas interativas, para a educação em meio *on-line*. Resultados adicionais foram aferidos da análise dos dados que agrupou os participantes considerando a plataforma utilizada, ou seja, Moodle ou Teleduc.

Quanto ao preenchimento das questões apresentadas, vale salientar que houve a participação efetiva de todos participantes quanto à disponibilização das informações solicitadas. Tal fato sugere que os professores/tutores que responderam aos questionamentos deste estudo reconhecem ao menos uma ferramenta interativa com propriedades/aspectos positivos que possibilitam a realização de uma mediação pedagógica eficaz em AVA e, ainda, que estes profissionais fazem uso destes recursos para adoção e aplicação de estratégias de ensino para efetivar a educação *on-line*.

Com base nos índices estabelecidos para a primeira categoria, observou-se que o fórum de discussão foi a ferramenta interativa que obteve o maior número de indicações, tanto nos resultados coletados com o total de participantes como naqueles que consideraram somente os participantes de

cada uma das plataformas utilizadas, ou seja, Teleduc ( $F=11$ ; 28,2%) e Moodle ( $F=13$ ; 33,3%). Tais resultados encontram consonância nas considerações realizadas por pesquisadores como Alves (2009) e Palloff e Pratt (2002) que apontam essa ferramenta como uma das mais utilizadas pelos educadores em AVA, pois suas propriedades comunicacionais assíncronas oportunizam ao educador a utilização de diferentes estratégias de ensino. Nessa perspectiva, Oliveira (2005) ressalta que o fórum disponibiliza condições ao professor para incentivar e acompanhar opiniões e ideias que são analisadas e refletidas a partir de conhecimentos fundamentados, gerando um ambiente propício à aprendizagem colaborativa e à construção de novos conhecimentos.

Cabe destacar, ainda, mediante os resultados do fórum de discussão enquanto a ferramenta interativa que obteve o maior número de indicações, a pesquisa de Santos et al. (2016), por meio da qual verificou-se que essa ferramenta possui para os estudantes um nível de dificuldade considerado médio, enquanto outros recursos como o glossário e o *wiki* foram considerados com maior nível de dificuldade, quando comparados à primeira ferramenta. Desse modo, presume-se que os estudantes têm preferência pelo fórum pelo fato de compreenderem melhor seu funcionamento e possuírem menos dificuldades em seu manejo.

Ainda em relação à análise de dados correspondente à primeira categoria, que discriminou os resultados obtidos entre os participantes segundo as plataformas utilizadas, os menores índices obtidos foram para as ferramentas tarefa e glossário ( $F=1$ ; 2,8%) do Moodle e, portfólio ( $F=1$ ; 2,6%), do ambiente Teleduc. As ferramentas tarefa e portfólio apresentam algumas características funcionais semelhantes, visto que ambas são muito utilizadas para a postagem de atividades no ambiente virtual, realizadas pelos estudantes. Já a ferramenta glossário, como o próprio nome diz, oportuniza recursos para a construção, individual ou coletiva, de um banco de dados com vocábulos relacionados aos conteúdos propostos no curso (ALVES, 2009; SANTOS et al., 2016).

Observa-se que ferramentas como *e-mail*, *chat*, *wiki* e outras obtiveram maior índice de pontuação que as ferramentas tarefa, portfólio e glossário. Novamente, considera-se que tais resultados destacam a preferência dos participantes por ferramentas interativas que privilegiam o diálogo, a análise, a discussão de ideias, opiniões, a troca de experiência e informações e o trabalho colaborativo (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010; PALLOFF; PRATT, 2002; SALMON, 2004). Tal resultado vai ao encontro dos estudos de Silva, Shitsuka e Morais (2013), nos quais identificaram que os estudantes consideram a interação como fator essencial para o aprendizado, sendo a mesma suprida na modalidade virtual por meio de ferramentas que possibilitam o uso de áudio e vídeo.



A segunda categoria proposta neste estudo agrupou os índices concernentes à frequência de indicações, realizadas pelos participantes, que apontou aspectos positivos das ferramentas interativas na mediação das estratégias de ensino em AVA. Os índices advindos da pesquisa realizada com o número total de participantes, assim como na análise de dados que especificou os resultados provenientes dos professores/tutores de cada uma das plataformas, revelaram que o aspecto positivo que alcançou o maior número de indicações foi aquele relacionado à interatividade e à comunicação.

Tais resultados permitem supor que os professores e tutores participantes desta pesquisa tanto apresentam conhecimentos sobre os aspectos funcionais das ferramentas interativas como identificam as suas potencialidades interativas e dialógicas. Entretanto, é preciso destacar que uma das limitações deste estudo se expressa no fato de que não foram levantadas as especificidades e diferenças com que as ferramentas interativas de cada ambiente investigado (Moodle e Teleduc) oportunizaram recursos e condições para viabilizar o processo comunicacional. Considera-se tal situação relevante, posto que Onrubia, Colomina e Engel (2010) e Silva, Shitsuka e Morais (2013) ressaltam que um ambiente virtual revela na forma com que se apresenta e que disponibiliza suas ferramentas interativas as concepções de ensino e de aprendizagem que nortearam sua estruturação. Assim sendo, atribui-se como necessárias pesquisas futuras que exponham se essas características estruturais e funcionais com que as ferramentas interativas se apresentam em determinado ambiente virtual trazem implicações para o desenvolvimento do processo educacional *on-line*.

Convém ainda discutir sobre os resultados obtidos para a segunda categoria, quanto aos aspectos das ferramentas mencionadas neste estudo que favorecem a reflexão sobre a aprendizagem. Índices pouco expressivos ( $F=2$ ; 5,6%) revelaram que os participantes do ambiente Teleduc realizaram um número reduzido de indicações concernentes aos aspectos desta ferramenta que contribuem para que os alunos reflitam sobre a sua aprendizagem. Já, os participantes do Moodle sequer fizeram qualquer menção ao referido aspecto.

Esses resultados chamam a atenção, visto que, dentre as competências que devem ser desenvolvidas no aluno participante de cursos/disciplinas realizados em AVA, destacam-se o domínio e o uso de diferentes estratégias de aprendizagem, como as que se direcionam ao monitoramento e à regulação da aprendizagem e à gestão do tempo e de recursos. A importância atribuída às estratégias de aprendizagem no contexto da educação *on-line* ocorre devido ao fato de que tais estratégias oportunizam ao estudante desenvolver competências que o habilitem a reconhecer, superar e, até mesmo, utilizar, a seu favor, algumas das características da educação *on-line* como, por exemplo, a

distância geográfica entre os participantes, a flexibilidade de tempo e o acesso e a administração dos conteúdos a partir da utilização de diferentes recursos multimidiáticos (BADIA; MONEREO, 2010; VASCONCELOS; FRANÇA; SANTOS, 2013).

No que se refere à terceira categoria, foram agrupados resultados pertinentes às indicações de estratégias de ensino que utilizam ferramentas interativas na mediação do ensino em ambientes virtuais de aprendizagem. A análise de dados, realizada com o total de participantes, demonstrou que os maiores índices obtidos expressaram estratégias de ensino que fazem uso das ferramentas fórum de discussão e *chat* na mediação pedagógica em AVA.

Ações que busquem o fortalecimento de vínculo entre participantes e/ou que viabilizem discussões promotoras da análise e da reflexão articulando a realidade do aluno aos novos conhecimentos propostos compuseram a descrição das estratégias de ensino que fizeram uso das ferramentas fórum de discussão e do *chat*. No que tange ao número significativo de indicações recomendaram estratégias de ensino direcionadas à promoção do fortalecimento de vínculo entre os participantes (professores/tutores – estudantes e estudantes – estudantes), tal situação é possível de ser acompanhada na Tabela 3, com a leitura dos itens 2 e 5, que juntos representam mais de 20% dos resultados obtidos entre o total de participantes.

A importância de estratégias de ensino que priorizem o estreitamento de vínculos no processo educacional *on-line* é salientada por Palloff e Pratt (2002) e Reis (2009). Segundo os autores, para superar a ausência da presença física e maximar o processo comunicacional é essencial que os professores/tutores invistam em estratégias que busquem fortalecer nos estudantes a percepção de pertencer a uma “sala de aula”. É válido ainda mencionar que alunos que se sentem vinculados aos professores e/ou colegas demonstram maior envolvimento em situações de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2014; RYAN; DECI, 2000).

Nesse contexto, considera-se pertinente destacar os apontamentos realizados por Alves (2009) e Silva e Claro (2007) quanto às propriedades pedagógicas das ferramentas *chat* e perfil. Silva e Claro (2007) descrevem a ferramenta *chat* como um recurso mediador eficaz no desenvolvimento de estratégias de ensino que buscam promover/fortalecer o sentimento de pertencimento em estudantes que participam da educação *on-line*. Apontamentos semelhantes são realizados por Alves (2009) quanto à ferramenta perfil, que oportuniza adotar estratégias de ensino que conduzam os alunos a compartilhar interesses pessoais e profissionais e identificar afinidades, proporcionando condições

para a criação de vínculos entre os estudantes.

Recomendações de estratégias de ensino com o uso do fórum de discussão obtiveram o maior índice de indicações ( $F=9$ ; 32,1%) entre os participantes do Teleduc. Entre os participantes do Moodle, a estratégia de ensino que recebeu o maior índice referente à frequência de indicações ( $F=5$ ; 35,7%) recomendou a utilização integrada de diferentes ferramentas interativas para articulação dos conteúdos e atividades propostas no curso/disciplina *on-line*.

Por fim, cabe discutir que a análise dos índices agrupados para a terceira categoria possibilita averiguar que, também neste grupo, os resultados evidenciaram pontuações mínimas ( $F=1$ ; 2,3%) para estratégias de ensino que recomendam ações que busquem promover ao aluno o conhecimento necessário para a identificação e o uso de estratégias de aprendizagem na educação *on-line*. Salienta-se, novamente, a importância das estratégias de aprendizagem no ensino *on-line*, pois conforme destacam Vovides et al. (2007), os professores que não orientam e apoiam os alunos no desenvolvimento de habilidades metacognitivas, restringem suas possibilidades de aprendizagem em AVA.

Nessa perspectiva, Vovides et al. (2007) ressaltam a necessidade de adequações/implementações na formação docente que proporcionem os saberes concernentes às estratégias de aprendizagem e às propriedades pedagógicas das ferramentas interativas. Para os autores somente com o domínio de tais conhecimentos, o professor estará habilitado para adotar estratégias de ensino que favoreçam o aluno a compreender e a regular sua aprendizagem. De modo semelhante, Moraes et al. (2015) reiteram a importância de uma formação docente que auxilie o professor na reconstrução e ressignificação de suas práticas, apontando para a necessidade de apoio ao professor na implementação progressiva dessas práticas no contexto escolar. Nesse contexto, aponta-se a relevância de pesquisas que se direcionem a investigar com maior profundidade sobre a formação que tem sido ofertada aos professores e tutores atuantes na educação *on-line*.

É válido ainda ponderar que este estudo se limitou a levantar as estratégias de ensino adotadas pelos professores/tutores para o processo educacional *on-line*. Todavia, considera-se premente estudos posteriores que busquem identificar as relações que se estabelecem entre as estratégias de ensino apontadas pelos docentes e questões que indiquem sua efetivação na aprendizagem dos estudantes, isto é, que investiguem as implicações com seu desempenho acadêmico, estratégias de estudo, motivação para aprender, entre outras.

## Considerações Finais

A reconhecida utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, notadamente no ensino universitário, é intensa e tende a continuar em expansão. Esses ambientes, integradores de diferentes ferramentas interativas, atuam como um recurso mediador do processo educacional desenvolvido em condições exclusivamente *on-line* ou em condições de ensino semipresenciais, possibilitando ao professor complementar e/ou implementar as aulas realizadas presencialmente.

Diante desse cenário, identificar as ferramentas interativas que realmente atuam como recursos eficazes na mediação de estratégias de ensino em AVA tornou-se uma questão educacional cada vez mais necessária e urgente. Os resultados averiguados neste estudo permitiram constatar que o fórum de discussão é a ferramenta interativa apontada por professores e tutores como a mais eficaz para a mediação do processo educacional realizado em condições *on-line*.

Foi possível também identificar os aspectos positivos das ferramentas interativas que os professores consideram relevantes para a mediação de estratégias de ensino em ambientes virtuais. Dentre os aspectos positivos indicados para as referidas ferramentas sobressaíram as propriedades pedagógicas que favorecem a interatividade e a comunicação entre os participantes da educação subsidiada por AVA. Conforme já relatado, considera-se a necessidade de estudos posteriores que proporcionem dados adicionais que permitam analisar as justificativas e condições das indicações realizadas para as ferramentas interativas pesquisadas e, ainda, que possibilitem acompanhar e investigar a utilização efetiva destas ferramentas na mediação pedagógica *on-line*.

Estratégias de ensino mediadas por diferentes ferramentas interativas disponibilizadas em ambientes virtuais também foram identificadas neste estudo. Recomendações pedagógicas que buscam promover a articulação entre a realidade do aluno, os conteúdos apresentados e as atividades propostas e, ainda, que visam ao fortalecimento do sentimento de vínculo entre os participantes do curso *on-line* foram algumas das estratégias de ensino indicadas pelos professores.

O estudo permitiu ainda aferir que é incipiente o reconhecimento por parte dos professores referente às propriedades das ferramentas interativas e ao uso de estratégias de ensino que possibilitem auxiliar o estudante, participante de cursos *on-line*, na utilização de estratégias de aprendizagem em cursos/disciplinas realizados em AVA. Novamente, ressalta-se a relevância de estudos futuros que tragam mais informações sobre esse tema e, ainda, que busquem investigar a

formação que tem capacitado professores e tutores para compreender e atuar com as especificidades a docência *on-line*.

No geral, acredita-se que o estudo realizado alcançou o objetivo proposto, identificando as ferramentas interativas que os professores e tutores consideraram eficazes na mediação de estratégias de ensino adotadas em AVA. Espera-se que os resultados apresentados possam contribuir de forma efetiva com os educadores atuantes em ambientes virtuais de aprendizagem e que, ainda, incentivem pesquisadores na busca por novas investigações referentes à temática tratada neste estudo.

## Referências

- ALVES, L. R. G. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Orgs.), **Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB, 2009. p. 187-201. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129898/mod\\_resource/content/2/Moodle - 2009 livro Lynn Dani e Le 1 .pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129898/mod_resource/content/2/Moodle_-_2009_livro_Lynn_Dani_e_Le_1_.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2018.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.), **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004. p. 68 - 100.
- BADIA, A.; MONEREO, C. Ensino e aprendizado de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.), **Psicologia da Educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 311-328.
- BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Artmed, 2009.
- BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, K. L. As estratégias de ensino e de aprendizagem em condições de ensino online. **Hipertextus Revista Digital**, n. 9, p. 1-16, 2012. Disponível em: [http://www.hipertextus.net/volume9/06-Hipertextus-Vol9-Andrea-Carvalho-Beluce & Katya-Luciane-de-Oliveira.pdf](http://www.hipertextus.net/volume9/06-Hipertextus-Vol9-Andrea-Carvalho-Beluce_&_Katya-Luciane-de-Oliveira.pdf). Acesso em: 09 mar. 2018.
- BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, K. L. Students' Motivation for Learning in Virtual Learning Environments. **Paidéia**, v. 25, n. 60, p. 105-113, 2015.
- BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, K. L. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 593-610, 2016.
- BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014.
- BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs.), **Motivar para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-42.
- CASTELLS, M. O impacto da internet na sociedade: uma perspectiva global. **C@mbio**, v. 19, p. 9-24, 2014.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.), **Psicologia da Educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

CRAWFORD-FERRE, H. G.; WIEST, L. R. Effective online instruction in higher education. **Quarterly Review of Distance Education**, v. 13, n. 1, p. 11 - 14, 2012.

USADOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C. **Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System**. Proceedings of the EDMEDIA 2003. In: ED-MEDIA 2003 - WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL MULTIMEDIA, HYPERMEDIA & TELECOMMUNICATIONS, 2003, Honolulu, Hawaii, 2003. p. 1-16. Disponível em: <http://research.moodle.net/33/1/Moodle%20Using%20Learning%20Communities%20to%20Create.pdf>. Acesso em: 09 mar. de 2018.

HERREID, C. F.; SCHILLER, N. A. Case studies and the flipped classroom. **Journal of College Science Teaching**, v. 42, n. 5, p. 62-66, 2013.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, v. 7, p. 133-173, 2000.

MESKILL, C.; ANTHONY, N. Managing synchronous polyfocality in new media/new learning: Online language educators' instructional strategies. **System**, v. 42, p. 177-188, 2014.

MILL, D. et al. Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica. In: MACIEL, C. (Org.), **Educação a distância: ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 219-259.

MONEREO, C. F.; BADIA, A. G. Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. **Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, v. 14, n. 2, p. 15-41, 2013.

MOODLE. **Pedagogy**. 2014. Disponível em: <<https://docs.moodle.org/31/en/Pedagogy>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

MORAES, D. A. F. et al. O uso das tecnologias digitais por professores da escola básica: realidades do contexto educativo. **B. Tec. Senac**, v. 41, n. 2, p. 48-63, 2015.

MORAES, N. S. et al. Uma revisão de literatura sobre o uso das tecnologias da comunicação no ensino superior. **PRISMA.COM**, n. 24, p. 162-185, 2014.

OLIVEIRA, G. P. O Fórum em um Ambiente Virtual de Aprendizado Colaborativo. **Revista Digital de Tecnologia educacional e Educação a distância**, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2005.

OLIVEIRA, A.; POMBO, L. Estratégias de ensino mediadas pelas tecnologias no modelo EduLab. **Indagatio Didactica**, v. 8, n. 1, p. 926-945, 2016.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.), **Psicologia da Educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208-225.

PAIVA, V. M. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.

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

Artmed, 2002.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Estratégias em Educação a Distância: a plasticidade na prática pedagógica do professor. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.), **Formação de Educadores a distância e Integração de Mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 67-83.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SALMON, G. **E-moderating: The key to teaching and learning on-line**. London: Routledge Falmer, 2004.

SANTOS, S. A. et al. Uso pedagógico do ambiente virtual de aprendizagem Moodle como apoio a aula presencial. **Revista EDaPECI**, v. 16, n. 1, p. 78-94, 2016.

SILVA, M.; CLARO, T. A docência *on-line* e a pedagogia da transmissão. **Boletim técnico do SENAC**, v. 33, n. 2, p. 81 - 89, 2007.

SILVA, P. C. D.; SHITSUKA, R.; MORAIS, G. R. Estratégias de Ensino/Aprendizagem em Ambientes Virtuais: Estudo Comparativo do Ensino de Língua Estrangeira no Sistema EaD e Presencial. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 12, p. 11-25, 2013.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p.79-97, 2014.

VASCONCELOS, Y. L.; FRANÇA, S. M.; SANTOS, F. M. Estratégias de Ensino Aplicáveis na Educação a Distância. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, v. 14, n. 3, p. 183-188, 2013.

VOVIDES Y. et al. The use of e-learning course management system to support learning strategies and to improve self-regulated learning. **Educational Research Review**, v. 2, n. 1, p. 64-74, 2007.

YEN, C. et al. Learner self-regulation and web 2.0 tools management in personal learning environment. **International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies**, v. 8, n. 1, p. 46-65, 2013.

Recebido em: 20/09/2017

Aceito em: 24/12/2017

# TEORIA DE PIAGET: REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Nicássia Feliciano Novôa<sup>1</sup>

Simone Carla Delfino Franco<sup>2</sup>

Helder Antônio Silva<sup>3</sup>

*RESUMO:* Este estudo tem como objetivo a revisão sistemática da literatura brasileira acerca da Teoria de Piaget na área da Educação e Pesquisa Educacional na base de dados da *Scielo* no período de 2005 - 2014. Esse debate é necessário na medida em que se retrata a relevância dos estudos Piagetianos para a educação. A pesquisa evidenciou a existência de um campo vasto a ser explorado pelos pesquisadores para desenvolver estudos empíricos aplicando a Epistemologia Genética na sua totalidade, dentro dos limites do contexto a ser aplicado, para identificar peculiaridades da realidade dos fenômenos da aprendizagem nos vários contextos e ambientes educacionais no Brasil.

*Palavras chave:* Teoria de Piaget. Educação. Ensino-Aprendizagem. Revisão Sistemática.

*PIAGET'S THEORY: SYSTEMATIC REVIEW OF ACADEMIC PRODUCTION IN THE FIELD OF EDUCATION*

*ABSTRACT:* The study arrested by systematic review of Brazilian literature about Piaget's Theory in Education and Educational Research of the *Scielo* database from 2005-2014. This debate is necessary in that it portrays the significance of the Piagetian studies for education. The research showed that there is a vast field to be explored by researchers to develop empirical studies applying the Genetic Epistemology in its entirety, within the limits of the context to be applied to identify the reality of the peculiarities of learning phenomena in various contexts and educational settings in Brazil.

*Keywords:* Piaget's Theory. Education. Teaching-Learning. Systematic review.

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Profa. Ms. do Centro Universitário Newton Paiva - BH/MG.

<sup>3</sup> Professor Dr. do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas. E-mail: helder.silva@ifsudestemg.edu.br



*TEORÍA DE PIAGET: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN*

**RESUMEN:** Este estudio tiene como objetivo la revisión sistemática de la literatura brasileña acerca de la Teoría de Piaget en el área de la Educación e Investigación Educativa en la base de datos *Scielo* en el período 2005-2014. Este debate es necesario en la medida en que se retrata la relevancia de los estudios Piagetianos para la educación. La investigación evidenció la existencia de un campo vasto a ser explorado por los investigadores para desarrollar estudios empíricos aplicando la Epistemología Genética en su totalidad, dentro de los límites del contexto a ser aplicado, para identificar peculiaridades de la realidad de los fenómenos del aprendizaje en los diversos contextos y ambientes educativos en Brasil

**Palabras clave:** Teoría de Piaget. Educación. Enseñanza-aprendizaje. Revisión sistemática

## Introdução

A trajetória do debate que cerca a Teoria de Piaget no campo da Educação é vasta e complexa. A abrangência do tema torna delicado o trabalho de limitá-lo em campos de debates e ações, pois descrever todos os trabalhos e as teorias de Jean Piaget é uma tarefa bastante difícil (BATISTELLA; SILVA; GOMES, 2005; LIMA, 1980). Sua aplicação no campo da educação no Brasil é significativamente marcante, mas também bastante difusa (VASCONCELOS, 1996).

Desde o início dos seus trabalhos científicos e o surgimento do seu interesse por desvendar o fenômeno da aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência humana, Piaget trabalhou arduamente em seu objetivo, até a sua morte em 1980, em Genebra, aos oitenta e quatro anos, deixando escrito aproximadamente setenta e cinco livros e mais de quatrocentos artigos nas áreas de psicologia, pedagogia e filosofia.

Os trabalhos desse autor se sobressaíram por apresentar uma visão interacionista da aprendizagem, pois se defende que os indivíduos amadurecem por meio de uma relação interdependente entre o sujeito e o objeto do conhecimento, sendo que este processo ocorre por meio de movimentos contínuos de interação com o meio ambiente. A partir dessa base teórica surgiram reflexões sobre diversas perspectivas relacionadas com aprendizagem, conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo. Seguem alguns temas que foram abordados pela obra Piagetiana, como por exemplo: “Epistemologia Genética” (PIAGET, 1971a, 1974a, 1976); Estágio do Desenvolvimento Humano (PIAGET, 1961, 1968, 1971b, 1974b, 1978), o Juízo e o Julgamento Moral na Criança (PIAGET, 1977, 1994); A Afetividade e o Cognitivo (PIAGET, 1972a); Estudos Sociológicos (PIAGET, 1973a); Filosofia (PIAGET, 1969b); Criança, Significados, Linguagem, Conhecimento e Práxis (PIAGET 1959,

1967, 1970a, 1970b, 1971c, 1972b; PIAGET; INHELDER, 1985); Reflexões sobre Educação (PIAGET, 1973b), dentre outras questões sobre Psicologia genética tratada durante os trabalhos desenvolvidos na trajetória científica do autor.

Diante desse mosaico Teórico Piagetiano, emerge o seguinte questionamento: Como se encontra inserido o debate sobre a Teoria de Piaget, nos últimos dez anos, na área da Educação e Pesquisa Educacional, em estudos acadêmicos brasileiros? É na intenção de responder a essa questão e na tentativa de propor um esclarecimento maior acerca da aplicação da teoria piagetiana na área da educação que se dispõe o presente estudo.

Para tanto, foi realizada uma análise sistemática na base de dados da *Scientific Electronic Library Online – Scielo* – sobre a literatura piagetiana nacional, entre os anos 2005 até 2014, para ao final estabelecer relações e aproximações teóricas mais consistentes a respeito de como a literatura acadêmica da educação trabalha o tema no Brasil. Isso porque se observou uma grande polissemia dos estudos a respeito de conceitos e metodologias relacionados sobre essa teoria em décadas anteriores (FABRIL; CALSA, 2009; VASCONCELOS, 1996). O objetivo, portanto, é analisar a literatura nacional para mapear a Teoria de Piaget na educação, além de propor algumas categorias de classificação para identificação da forma como são aplicados os trabalhos deste autor neste campo a partir de elementos e incursões teórico-empíricas identificadas na literatura. Dessa forma, os objetivos específicos deste estudo são: **(i)** apresentar uma breve contextualização da Teoria de Piaget e suas maiores contribuições para a educação; **(ii)** desenvolver uma análise sistemática dos artigos selecionados por meio de uma base digital, de acesso livre; **(iii)** apresentar uma visão geral, ou um mapeamento, da aplicação da Teoria de Piaget na área de Educação e Pesquisa Educacional e; **(iv)** identificar categorias de classificação a partir desta análise.

O desenvolvimento do trabalho está dividido em quatro etapas: **(i)** uma breve contextualização da Teoria de Piaget para apresentar as principais correntes e contribuições à Educação; **(ii)** apresentação do método utilizado para a seleção e análise crítica dos dados levantados pela pesquisa; **(iii)** demonstração dos resultados da pesquisa por meio de uma visão geral dos artigos selecionados, mapeamento dos trabalhos de Piaget mais citados e o desenho da classificação de categorias oriundas das análises dos dados e; **(iv)** por último a discussão dos resultados da pesquisa.

O presente trabalho visa, portanto, a construção de um mapa genérico das pesquisas desenvolvidas no campo da educação que envolvem os conceitos da Teoria de Piaget, que podem

contribuir para o compartilhamento do conhecimento desenvolvido pelo presente trabalho que poderá colaborar para futuras pesquisas que tenham interesse sobre o tema. Assim, segue o desenvolvimento do estudo com intuito de mapear os principais eventos que ocorreram na vida pessoal e profissional de Piaget.

## Breve contextualização sobre os trabalhos de Piaget

Jean Piaget (1896-1980) pode ser identificado como “muitos” profissionais (LIMA, 1980, p. 12) desde psicólogo, lógico, sociólogo, mas não se pode negar a sua notoriedade como biólogo e epistemólogo suíço, que desenvolveu trabalhos, principalmente, no campo da psicologia devido ao desenvolvimento de pesquisas na área da inteligência infantil (BATISTELLA; SILVA; GOMES, 2005). Desde muito cedo, Piaget demonstrou grande capacidade de observação e seus trabalhos tiveram uma vasta cultura científica que marcaram suas obras com contribuições de diversas áreas da ciência, como a biologia, matemática, psicologia, filosofia e sociologia.

Com onze anos, ainda aluno da Escola de Primeiro Grau de Latim em Neuchâtel, publicou seu primeiro trabalho sobre observação de um pardal albino (BATISTELLA; SILVA; GOMES, 2005; VASCONCELOS, 1996). A sua formação em Biologia possibilitou a ampliação do seu interesse por pesquisas focadas no desenvolvimento do conhecimento nos seres humanos, além de identificar a importância da atividade do sujeito no meio em que vive considerando a interação entre indivíduo e ambiente como essencial na construção do psiquismo. Esse cenário foi a base que amparou o autor para a construção da Psicologia Genética, tendo a princípio a criança como sujeito de análise, para desenvolver reflexões sobre a representação do mundo (PIAGET, 1926); a linguagem e o pensamento (PIAGET, 1959), a construção do real na Criança (PIAGET, 1970); a gênese dos números na criança (PIAGET; SZEMINSKA, 1971), dentre outros temas relacionados com aprendizagem, conhecimento e evolução do indivíduo.

As teorias de Jean Piaget, portanto, tentam explicar como se desenvolve a inteligência nos seres humanos, sendo que sua maior indagação está relacionada em como “se dá o conhecimento” (COSTA, 2003, p. 7). Daí o nome dado a sua ciência de Epistemologia Genética, que é entendida como o estudo dos mecanismos do aumento dos conhecimentos. As Teorias de Piaget têm comprovação em bases científicas, desta forma, o autor não somente descreveu o processo de desenvolvimento da inteligência, mas, experimentalmente, comprovou suas teses.

Enfim, os pontos que se destacaram da vida pessoal e acadêmica de Piaget foram os seguintes: **(a)** aos 22 anos, Piaget já era doutor em Biologia e aos 27 anos obteve o grau de Ph D; **(b)** casou-se, em 1923, com uma de suas assistentes, Valentine Châtenay e teve três filhos com ela: Jacqueline em 1925, Lucienne em 1927 e Laurent em 1931; **(c)** observando seus filhos, desvendou muitos dos enigmas da inteligência infantil, que sustentaram os seus estudos; **(d)** recebeu o título de Doutor *Honoris* pela Universidade de Howard em 1936 e Doutor de “*Honoris Causa*” pela Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1949 e; **(e)** em 1950, além de diversos livros sobre psicologia e psicologia da criança, sozinho ou com colaboradores, Piaget já havia publicado a *Introdução à Epistemologia Genética* em três volumes e o *Tratado de Lógica* (BATISTELLA; SILVA; GOMES, 2005).

Ainda, segundo Ferracioli (1999), a obra de Piaget pode ser dividida em 4 etapas basicamente, sendo que a divisão temporal não pode ser vista como um marco preciso, já que estas etapas podem ser consideradas híbridas, uma vez que a vida acadêmica do autor foi intensa e diversificada em termos de pesquisas e teorias, sejam elas realizadas como autor principal ou coautoria com outros pesquisadores como Inhelder, Fraisse, Szeminska, Meylan, Bovet e Garcia, que contribuíram de forma significativa para o legado Piagetiano. Dessa forma, as etapas podem ser definidas como: **(i)** Psicologia Genética (1924-1983): a princípio emergiu como um método de pesquisa criado pelo autor que permitiu o desenvolvimento de diversos trabalhos experimentais direcionados para analisar a aprendizagem, o conhecimento e o desenvolvimento da inteligência em crianças, na sua maioria, e adolescentes por meio da relação interdependente entre o sujeito, o objeto do conhecimento e o meio ambiente (físico, natural e social), num processo contínuo de aprendizagem. Esse método permitiu o desenvolvimento de estudos estruturados numa visão interacionista da aprendizagem, forma esta diferente das existentes na época (FABRIL; CALSA, 2009). Devido ao aprofundamento dos estudos, a Psicologia Genética deixou de ser apenas um método passando a ser um conhecimento com status de Teoria; **(ii)** Lógica e Epistemologia Genética (1950-1971): estudos envolvendo a gênese de uma nova lógica para sustentar as bases teóricas da Epistemologia Genética, que se caracterizava pela formulação de um novo modo de inquirir com o intuito de buscar atender novos tipos de perguntas e problemas de pesquisas, por meio de um “trabalho interdisciplinar entre especialistas de diferentes países que, durante um determinado espaço de tempo, estudariam os mesmos problemas de epistemologia científica a partir do ponto de vista do desenvolvimento” (FABRIL; CALSA, 2009, p. 245); **(iii)** Estudos de Epistemologia Genética (1957-1977): nesta etapa foram ampliados os estudos sobre a Epistemologia Genética que geraram mais de trinta volumes que relatam

as pesquisas desenvolvidas por Piaget e colaboradores aplicando a nova lógica de questionamento de problemas relacionados à aprendizagem e o conhecimento, gerando assim um legado de trabalhos que problematizaram as estruturas cognitivas, o desenvolvimento do pensamento, dentre outras questões e; **(iv)** Textos sobre Temas Educacionais e Obras Síntese (1943-1972): reflexões sobre a relação entre a psicologia e a pedagogia e quais possíveis caminhos a serem trilhados pela educação envolvendo a aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência humana.

Mediante o contexto apresentado da evolução histórica da Teoria de Piaget, em síntese, percebe-se que a mesma colabora significativamente para a área da educação no que diz respeito à percepção das crianças sendo construtoras ativas do seu conhecimento, constantemente criando e testando suas suposições sobre o mundo. Devido aos diversos trabalhos escritos, o autor forneceu material sobre as crianças, por meio de uma teoria do conhecimento e não um método, que serve como base de muitas linhas educacionais atuais, mas deve-se ressaltar que os estudos de Jean Piaget não tinham, a princípio, um comprometimento com a educação e nem este autor lançou uma teoria pedagógica aplicável na educação escolar. Ainda assim, não se podem negar suas contribuições para as áreas da Psicologia e da Educação (BATISTELLA; SILVA; GOMES, 2005; COSTA, 2003).

A lógica e formas de pensar de uma criança são completamente distintas da lógica dos adolescentes e dos adultos. Piaget em sua teoria identifica quatro estágios de evolução mental de uma criança (Fase Sensório-motor - nascimento ao 18º mês de vida; Fase Pré-operatório - 18º mês aos 8 anos; Fase Operatório concreto - 8 aos 12 anos; Fase Operatório formal -12 a 15 anos), em que cada estágio é um período no qual o pensamento e comportamento infantil é caracterizado por uma forma específica de conhecimento e raciocínio. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como da relação do sujeito com o objeto. No entanto, esse processo de transformação vai depender sempre de como o indivíduo vai elaborar e assimilar as suas interações com o seu meio.

Uma das maiores contribuições dos trabalhos de Piaget foi apresentar que o pensamento não é inato ao homem, mas que ele precisa de condições físicas e neurológicas para o seu desenvolvimento e que o meio ambiente é uma variável que se deve considerar nos estudos (BATISTELLA; SILVA; GOMES, 2005), pois para o autor a inteligência é um processo adaptativo e que a sua função é estruturar o universo, da mesma forma que o organismo estrutura o meio ambiente. Não há, portanto, diferenças funcionais entre os seres vivos, mas somente diferenças estruturais de acordo com os níveis de organização. Assim, as estruturas da inteligência mudam no processo adaptativo em

decorrência das acomodações ou modificações dos esquemas ou estruturas de assimilação.

## Método da Pesquisa

O método aplicado no presente estudo é a revisão sistemática de um conjunto de artigos disponíveis em meio eletrônico acerca da utilização e aplicação da Teoria de Piaget. A revisão sistemática utilizada por este trabalho pode ser definida como um desenho de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre um tema específico. Ainda, esse tipo de investigação oferece como resultado uma síntese das evidências relacionadas a um recorte de intervenção, baseado na utilização de métodos explícitos e sistematizados de busca, análise crítica e sumário da informação elegida (LINDE; WILLICH, 2003).

As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (SILVA, 2012, p. 4).

A estrutura do método da revisão sistemática da presente pesquisa foi adaptada de Sampaio e Mancini (2007), conforme os passos apresentados a seguir: **(i)** Definição da pergunta científica, especificando população e intervenção de interesse; **(ii)** Identificação da base de dados a ser consultada; **(iii)** Definição das palavras-chave e estratégias de busca; **(iv)** Estabelecimento de critérios para a seleção dos artigos a partir da busca; **(v)** Condução da busca nas bases de dados escolhidas e com base na(s) estratégia(s) definida(s); **(vi)** Aplicação dos critérios na seleção dos artigos e justificar possíveis exclusões; **(vii)** Análise crítica e avaliação de todos os estudos incluídos na revisão; **(viii)** Preparação do resumo crítico, sintetizando as informações disponibilizadas pelo *corpus* de artigos que foram incluídos na revisão e; **(ix)** Apresentação da conclusão, informando a evidência sobre os efeitos da intervenção.

Com a estrutura da pesquisa definida, faz-se necessário apresentar as estratégias de busca, definindo a base de dados a ser realizada a pesquisa e os critérios de seleção para a construção do *corpus* a ser analisado no estudo. Assim sendo, as regras que constituíram a base de análise da revisão sistemática da Teoria de Piaget estão apresentadas no Quadro 1.

**Quadro1-** Estratégias de Busca e Critérios de Seleção do *Corpus* da Pesquisa

PASSOS	DESCRIÇÃO
<b>A Base de Dados Pesquisada</b>	Periódicos disponíveis em base do meio digital, de acesso livre e artigos que incorporam a base <i>Scielo</i> tendo como recorte as publicações de 2005 a 2014.
<b>Critérios de Busca</b>	Artigos que contenham a palavra “Piaget” no título, resumo e/ou palavras-chave, em português, na área temática Ciências Humanas, especificamente na área de Educação e Pesquisa Educacional.
<b>Critérios de Seleção e Exclusão de Artigos</b>	Artigos que contemplem a discussão sobre a Teoria de Piaget, direta ou indiretamente (apontando elementos de referência e que de fato trouxessem a discussão e não apenas a citação do termo). Os resultados encontrados foram, portanto de 32 publicações, sendo que 5 artigos foram excluídos por não terem um debate sobre a teoria de Piaget nos seus estudos. Logo, o <i>Corpus</i> da pesquisa possui 27 artigos selecionados para análise.
<b>Análise Crítica do Material</b>	Optou-se pela análise de conteúdo, considerando a categorização de informações que mais se destacaram em meio às publicações selecionadas (BARDIN, 2011).

Fonte: Adaptado de Silva (2012).

Conforme apresentado no Quadro 1, o procedimento de tratamento dos dados utilizados neste trabalho para a geração de categorias dos dados analisados foi a Técnica da Análise de Conteúdo que é definida por Bardin como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações. [...] A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2011, p. 37-42), ou seja, é uma técnica de investigação que visa. Por meio da “descrição objetiva, sistemática e quantitativa” (2011, p. 42) para interpretar e classificar o(s) conteúdo(s) de um determinado texto ou um conjunto de textos. Assim, após a descrição dos métodos, seguem os resultados da revisão sistemática.

## Apresentação dos resultados

A partir de uma análise sistemática sobre as publicações que utilizaram os trabalhos de Piaget como base norteadora, em síntese, pode-se verificar que nos trabalhos de Piaget há uma visão interacionista, em que o indivíduo é responsável pela construção ativa do seu conhecimento e do desenvolvimento da sua inteligência, sejam eles adultos, adolescentes e também as crianças. Ainda, foi encontrada, nos trabalhos analisados, a predominância da perspectiva construtivista, que vem, ainda, afetando toda a estrutura da educação moderna. O cenário tecnológico atual vem fomentar a emergência de um novo papel do professor dentro e fora da sala de aula e dos profissionais educadores para aplicar na gestão das instituições educacionais a busca por novas relações interativas e conectadas em ambientes, virtuais e presenciais, alternativos de aprendizagem com os alunos num novo modelo de ensino aprendizagem.

Diante desse contexto, esses artigos trabalharam questões de aprendizagem, tendo como base os trabalhos piagetianos, que forneceram uma percepção singular do desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, da inteligência e do cognitivo da criança, do adolescente e do adulto no processo de adaptação a novas realidades presentes na contemporaneidade, que estão exigindo um novo olhar sobre a compreensão dos fenômenos da educação. Piaget desenvolveu a teoria do conhecimento, que serve como base para vários estudos na área da educação, apesar de o resultado dos trabalhos deste autor precisarem de uma atenção e adequação ao contexto da área da Educação e da Pesquisa Educacional, pois, como foram apresentados anteriormente, os estudos de Piaget em questão foram direcionados a outras ciências e foram aplicados no campo da educação.

Dongo-Montoya (2009) afirma que, para Piaget, o conhecimento é decorrência da trajetória das ações e interações do indivíduo com o meio ambiente, ou seja, que para analisar os fatores determinantes que auxiliam na construção do conhecimento é necessário conhecer a trajetória histórica da sua formação, o que remete um caráter genético do conhecimento. Esse aspecto foi abordado pelos autores dos artigos analisados de forma mais indireta do que direta, pois dos 27 artigos analisados, havia 14 artigos que não tiveram uma aplicação empírica da teoria piagetiana no campo da educação. Com isso, percebe-se que, na maioria dos artigos selecionados, os aspectos da Teoria da Epistemologia Genética foram aplicados pelos autores, a despeito da preocupação com a importância aos métodos histórico-crítico e genético em epistemologia, na medida em que estes permitem explicar a passagem dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais complexos e mais acabados, que deveria ser o foco primordial dos trabalhos dos educadores. Assim, os mesmos foram aplicados de forma subestimada e superficial da potencialidade e profundidade da Teoria de Piaget.

Entretanto, os artigos apresentam a inteligência como um processo adaptativo cuja função é estruturar o universo, conforme defendido por Piaget, da mesma forma que o organismo estrutura o meio ambiente, ou seja, as estruturas da inteligência se adaptam em decorrência das acomodações ou modificações do contexto analisado. Talvez por essa razão essa perspectiva da Teoria Piagetiana seja tão aproveitada nas diversas áreas da educação e da pesquisa educacional.

Mas vale ressaltar que ainda prevalece, numa parte significativa dos autores analisados, como foi identificado por Fabril e Calsa (2009), que a teoria de Piaget ainda continua a ser tratada na área da Educação e da Pesquisa Educacional de maneira mais especulativa do que empírica, pois os autores “saltam da teoria à prática, sem passar pelo estágio da experimentação” (2009, p. 247). Assim, na tentativa de apurar os resultados dos dados, apresenta-se uma visão geral da análise dos 27



trabalhos que irão respaldar os argumentos aqui apresentados, para em seguida oferecer as categorias de classificação identificadas a partir dos trabalhos estudados

## Visão geral dos artigos selecionados

Dos 27 artigos analisados, a predominância da metodologia aplicada aos estudos foi dos Ensaio Teóricos com 14 artigos, sendo que os demais métodos aplicados foram: 04 Pesquisas Empíricas com aplicação de múltiplos métodos, 03 Estudos de Caso, 02 Experimentos, 01 Roteiro Pedagógico<sup>4</sup>, 01 Pesquisa Ação, 01 Análise do Discurso e 01 Entrevista (vide Quadro 2). Os dados apresentados demonstram que ainda prevalecem na área da Educação e Pesquisa Educacional estudos focados em discussões teóricas sendo que as pesquisas empíricas com aplicação de métodos e metodologias direcionadas à análise do fenômeno no campo não é uma prática dominante. Não apareceu nenhuma pesquisa utilizando o método quantitativo, apresentando a importância de se compreender os trabalhos de Piaget como um fenômeno dinâmico e qualitativo no campo da educação e que muitas das vezes são impregnados de subjetividade. O Quadro 2 apresenta o corpus da pesquisa.

**Quadro 2** - Relação dos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa e os seus principais temas abordados

ANO	AUTOR(ES)	MÉTODOS DAS PESQUISAS	TEMAS ABORDADOS
2005	COOPER	Ensaio Teórico	Apresenta a relevância da <b>História</b> do indivíduo como uma dimensão a ser considerada na educação dos anos iniciais, em que o ensino de história pode ser apresentado numa perspectiva construtivista para a evolução do raciocínio das crianças sobre o passado.
	CASTELLAR	Ensaio Teórico	Analisa uma nova leitura da didática no ensino de <b>geografia</b> à luz da teoria piagetiana.
2006	MAIA et al.	Pesquisa Ação	Analisa, durante um processo de capacitação, a evolução da relação de cooperação, na <b>educação à distância</b> , mediada por computadores por agentes do projeto Comunidade Saudável, baseado na perspectiva do desenvolvimento de Piaget para a capacitação dos agentes em dominar as entidades tangíveis e intangíveis de informática.
	TOGNETTA; ASSIS	Pesquisa Empírica	Analisa a construção da <b>solidariedade</b> em ambientes escolares por meio de aplicação das provas de diagnóstico do comportamento operatório de Piaget. A pesquisa fez investigação do julgamento de crianças de 6 a 7

<sup>4</sup> É um método que envolve um conjunto de observações, aplicação de atividades e entrevistas com alunos para acompanhar a evolução do seu processo de aprendizagem. A estrutura do Roteiro Pedagógico é realizada em quatro diferentes etapas com aplicação de atividades de aprendizagem (MANZINI, 2007, p. 131-132).

			anos por meio da Prova de Diagnóstico, ficha de observação e contagem de histórias adaptadas dos <b>dilemas morais</b> .
2007	BOVET; VOELIN	Experimento	Examina crianças de 6 a 7 anos sobre o efeito de aprendizagem figural na <b>resolução de problemas numéricos</b> e geométricos compreendidos habitualmente na idade de 10 ou 11 anos. O estudo teve como base inicial a teoria das imagens mentais de Piaget e Helder.
	MANZINI	Roteiro Pedagógico	Analisa as possibilidades e os limites da experiência do ensino aprendizagem de conteúdos de <b>física</b> , com alunos do curso de licenciatura em física por meio da “Epistemologia Genética” de Piaget.
	OLIVEIRA et al.	Análise do Discurso	Estudo sobre a internet <b>como espaço virtual de aprendizagem</b> , por meio da análise dos discursos dos fóruns, lista de discussão e e-mails, à luz das categorias retiradas da obra de Piaget.
	PARRAT-DAYAN	Ensaio Teórico	Analisa a discussão como uma ferramenta para o processo de <b>socialização</b> na construção do pensamento via a teoria piagetiana que afirma que a discussão é um dos elementos que pode levar o sujeito a evoluir do egocentrismo para a descentração.
	VALENTE	Ensaio Teórico	Apresenta entendimento dos aspectos figurativos e operativos, ou seja, o papel da imagem mental como suporte figurativo para a <b>construção dos conceitos científicos</b> baseados, principalmente, nos trabalhos teóricos de Piaget.
	VONÈCHE; STOLTZ	Ensaio Teórico	Analisa a ação como <b>solução ao problema mente e corpo</b> na perspectiva da teoria de Piaget.
2008	SOUZA; PLACCO	Pesquisa Empírica	Por meio de dados coletados em escola de observações e gravações, ou seja, análise de “cenas”, o estudo identifica os valores presentes na escola que favorecem interações baseadas nos <b>valores morais</b> e no <b>autorrespeito</b> . O enfoque do estudo foi na teoria da Psicologia Sociohistórica e nos autores Piaget e Taille.
	VALENTINI; BISOL	Estudo de Caso	Foi feita a análise do corpus e enunciados de um aprendiz que interagiu no <b>ambiente virtual de aprendizagem</b> para evidenciar como o sujeito interage diante de trocas realizadas nos diferentes cenários do ambiente virtual. A teoria da Equilibração de Piaget e a Biologia do Conhecimento de Maturana são as bases teóricas que sustentam a construção dos indicadores cognitivos e autopoieticos desse estudo.
2009	ALBERNAZ	Estudo de Caso	O estudo apresenta os resultados advindos das aprendizagens lógico-espaciais em atividades de construção de mapas realizados por crianças de 8 a 9 anos nos estudos de <b>geometria</b> . O estudo se baseou nas teorias da escola de Genebra representada por Piaget e Inhelder e da escola Russa representada por Vygostsky. Os mapas servem de orientação para os educadores, pois os mesmos apresentam dificuldades a serem superadas.
	CIRINO et al.	Experimento	Apresenta como os estudantes do Ensino Médio se apropriam de conceitos e elaboram certos modelos inseridos na <b>cinética química</b> numa reação de colisões de partículas. O estudo demonstrou, por meio de entrevistas, testes e análise de conteúdo e do discurso, que os alunos se basearam essencialmente na Gênese das Ideias Aleatórias de crianças e adultos dos trabalhos de Piaget.
	GOMES; BELLINI	Ensaio Teórico	Revisão teórica sobre os aspectos fundamentais da teoria de Piaget e suas implicações para o <b>ensino de física</b> .
2011	CARVALHO	Ensaio Teórico	Apresenta discussões sobre a relação entre a teoria e prática na <b>formação de professores</b> , na busca retórica de novas matrizes teóricas conceituais e práticas que venham contribuir. Piaget contribui essencialmente em dois pontos: apresentando a complexidade existente na escolha da “melhor” maneira e “como a criança representa o passado não vivido”, ou seja, reflexões sobre as representações espontâneas.
	MASSABNI	Pesquisa Empírica	Demonstra o entendimento de como se constrói a profissionalidade docente no momento dos <b>estágios em licenciatura</b> , profissionalidade manifestada na forma de conceber e desempenhar a função de professor

			durante a prática supervisionada. O estudo aplicou questionários e entrevistas para analisar como os formandos concebem e resolvem os conflitos que emergem no momento do estágio. Os estudos de Piaget foram a base teórica aplicada para analisar a percepção da causa da perturbação das estruturas mentais dos sujeitos na tomada de consciência para ação, tanto no êxito como no fracasso.
	NOGUEIRA	Ensaio Teórico	Apresenta a importância do papel da <b>contagem</b> , nas pesquisas atuais, sobre a <b>construção de números</b> segundo a Epistemologia Genética. O estudo verifica alguns resultados encontrados acerca da contagem e das capacidades numéricas precoces em crianças que estariam, teoricamente, na incrível fecundidade heurística, baseada no trabalho de Piaget e Szemiska.
	SILVA; FREZZA	Ensaio Teórico	Apresenta os <b>aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento</b> do adulto por meio dos pesquisadores da Epistemologia Genética da Escola de Genebra e desta forma, faz presente os trabalhos de Piaget.
2012	CAMARGO; BECKER	Ensaio Teórico	Apresenta o conceito de <b>cooperação</b> na Epistemologia Genética ao longo dos diferentes períodos da obra piagetiana.
	SOUZA; DONANGELO	Ensaio Teórico	Abordam alternativas à proposta na maioria dos livros didáticos para os conceitos de <b>velocidade média e instantânea</b> no <b>Ensino Médio</b> pautada no construtivismo do Piaget e no ensino por investigação.
	SOUZA; FRANCO	Entrevista	Reflete sobre os conhecimentos de <b>geometria</b> do professor da <b>educação infantil</b> e as concepções epistemológicas que fundamentam sua conduta pedagógica por meio da análise da metodologia aplicada com 6 docentes. As bases teóricas para a reflexão da atuação dos professores foram da epistemologia genética de Piaget.
2013	DONGO- MONTROYA	Ensaio Teórico	Analisa a <b>resposta de Piaget às críticas de Vygotsky</b> , apresentando as convergências e divergências teóricas básicas existentes entre os autores.
2014	BARTELMÉBS	Ensaio Teórico	Busca compreender os mecanismos de evolução das ideias pré-científicas nas crianças por meio da Epistemologia Genética. A Epistemologia Construtivista serve de base para a compreensão do ensino de ciências, contribuindo para <b>reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem</b> em sala de aula.
	CONSONI; MELLO	Ensaio Teórico	O estudo foi baseado em <b>análise sistemática</b> de artigos no período de 1980 a 2012, que pertenciam a correntes teóricas da psicologia, ou temáticas relacionadas ao ensino de conteúdos escolares por diversos autores, incluindo Piaget, para sistematizar 10 categorias de classificação conforme os procedimentos do método da análise de conteúdo de Bardin.
	PINHEIRO; BECKER	Estudo de Caso Múltiplo	Apresenta elementos que se relacionam tanto aos processos gerais de desenvolvimento cognitivo como à construção de coerência em narrativas-conto como conhecimento específico de <b>linguagem escrita</b> , à luz do poder explicativo da Epistemologia Genética de Piaget. O artigo demonstra como os alunos expressam as suas operações mentais e, a partir delas, constroem suas narrativas por meio da escrita.
	SCHERER; BRITO	Pesquisa Empírica	Analisa as possibilidades de aprendizagem cooperativa em <b>ambientes virtuais de aprendizagem</b> de disciplinas de cursos na modalidade de <b>Educação a Distância</b> . Foram utilizados registros dos Fóruns virtuais de disciplinas e cursos oferecidos à distância e seus dados foram analisados pelos estudos de cooperação e aprendizagem de Piaget.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à incidência de artigos publicados sobre o tema por ano, a Tabela 1 mostra a frequência. Pode-se notar que, nos anos de 2007, 2011 e 2014, as publicações de artigos relacionados ao tema tiveram um nível considerável comparando com os demais anos. No ano de 2010 não houve

nenhuma produção sobre o assunto.

**Tabela 1** - Relação de Artigos Publicados Anualmente Sobre o Tema

ANO	ARTIGOS
2005	2
2006	2
2007	6
2008	2
2009	3
2010	0
2011	4
2012	3
2013	1
2014	4
<b>Total de artigos</b>	<b>27</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

## Mapeamento dos trabalhos mais citados de Piaget no campo da educação

Pode-se entender, a partir dos dados apresentados, que, ainda, o foco dos pesquisadores em educação com relação à teoria piagetiana se concentra em aplicá-la para compreender o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, principalmente da criança. De acordo com o contexto da pesquisa, a teoria vai sendo aplicada para analisar e entender a criança (sujeito) no seu processo de construção do conhecimento e como as diversas variáveis e o meio (objeto) podem afetar o processo de ensino e aprendizagem e a formação do seu caráter e valores morais.

À medida que esse meio se modifica, como na diversidade apresentada nos artigos, ou seja, quando a escola entra em cena na vida dos sujeitos, sejam crianças, adolescentes ou adultos, novos estímulos passam a exigir-lhes mudanças ou aprendizados, tirando-os do estado de equilíbrio cognitivo

a que estavam acostumados. Portanto, os artigos apresentaram os diversos tipos de espaços e tempos de aprendizagem, sejam eles direcionados ao ambiente de aprendizagem (tradicional como o ambiente escolar físico e presencial ou novos conceitos do ambiente virtual de aprendizagem da educação a distância), conteúdos, disciplinas, valores morais, comportamentos, discussões e reflexões teóricas.

Na era da sociedade do conhecimento, busca-se a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, seja de conteúdos, conhecimentos, habilidades, atitudes ou valores. Esse cenário fomenta na academia a utilização de novos métodos de pesquisas, reflexões sobre a construção de aprendizagem significativa a partir da perspectiva Psico-Socioistórica dos alunos, para que o discente amplie a sua capacidade de analisar reflexivamente os fenômenos da sua realidade, além da busca por novos aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento para auxiliar o processo de desenvolvimento do conhecimento de forma ativa e contínua.

Dessa forma, de acordo com os artigos, nota-se que os estudos de Piaget propõem uma teoria do conhecimento que possibilita desenvolver várias vertentes de investigações cujos resultados são utilizados por educadores, o que assegura a complexidade, amplitude e profundidade do seu trabalho, que pode ser constatado no mapa da aplicação da Teoria de Piaget nos artigos selecionados no campo da Educação e Pesquisa em Educação, conforme o Quadro 3. Vale ressaltar que foram inseridos no quadro os estudos de Piaget que foram citados por pelo menos quatro artigos que compõem o corpus de análise da revisão sistemática.

**Quadro 3** - Relação dos Trabalhos mais Citados de Piaget

TRABALHOS DE PIAGET CITADOS NOS ARTIGOS	ARTIGOS QUE CITARAM PIAGET
PIAGET, J. <b>A formação do símbolo na criança</b> . Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1951. PIAGET, J. <b>A formação do símbolo na criança</b> . Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.	COOPER, 2005 VALENTE, 2007 CIRINO et al., 2009 NOGUEIRA, 2011 SILVA; FREZZA, 2011
PIAGET, J.; INHELDER, B. <b>A representação no espaço da criança</b> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. PIAGET, J.; INHELDER, B. <b>La représentation de l'espace chez l'enfant</b> . Paris: PUF, 1947.	CASTELLAR, 2005 VALENTE, 2007 ALBERNAZ, 2009 SOUZA; FRANCO, 2012 DONGO-MONTOYA, 2013
PIAGET, J. <b>O juízo moral na criança</b> . 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. PIAGET, J. <b>O juízo moral na criança</b> . São Paulo: Summus Editorial, 1994.	MAIA et al., 2006 TOGNETTA; ASSIS, 2006 SOUZA; PLACCO, 2008 CAMARGO; BECKER, 2012; DONGO-MONTOYA, 2013
PIAGET, J. <b>O nascimento da inteligência na criança</b> . 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. Original em francês: <i>La naissance de l'intelligence chez infant</i> . Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1936.	VONÈCHE; STOLTZ, 2007 NOGUEIRA, 2011 SILVA; FREZZA, 2011 CAMARGO; BECKER, 2012 DONGO-MONTOYA, 2013
PIAGET, J. <b>The construction of reality in the child</b> . London: Routledge and Kegan Paul, 1955. PIAGET, J. <b>A construção do real na criança</b> . 3. ed. Tradução R. A. Vasquez. São Paulo: Ática, 1996. PIAGET, J. <b>A construção do real na criança</b> . Rio de Janeiro: Zahar, 1970.	VONÈCHE; STOLTZ, 2007 CIRINO et al., 2009 NOGUEIRA, 2011 SILVA; FREZZA, 2011 CAMARGO; BECKER, 2012 SCHERER; BRITO, 2014

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Realizando uma análise em maior profundidade, podem ser identificados alguns trabalhos de Piaget, no Quadro 3, que foram a base norteadora para um número significativo dos artigos selecionados, que são: **(a)** Piaget (1971c), *A formação do símbolo na criança*; **(b)** Piaget (2003), *Biologia e conhecimento*; **(c)** Piaget e Inhelder (1985), *A representação no espaço da criança*; **(d)** Piaget (1994), *O juízo moral na criança*; **(e)** Piaget (1987), *O nascimento da inteligência na criança*; **(f)** Piaget (1996), *A construção do real na criança*. Vale ressaltar que um tema específico esteve presente na maioria dos trabalhos analisados que é a questão da “Epistemologia Genética”, a qual estava ligada às diversas discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem na área escolar.

Mediante esses resultados, observa-se, segundo a classificação de Ferracioli (1999), que as pesquisas com aplicação dos trabalhos de Piaget na área da Educação e Pesquisa Educacional se concentram na linha da Psicologia Genética, que visa auxiliar os estudos que envolvem questões de aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento da inteligência no ambiente escolar. Mas diante dos

novos desafios que a educação vem sofrendo diante da (re) estruturação dos valores das instituições e da sociedade, das inovações tecnológicas de aprendizagem, mudanças do papel da escola e dos educadores, não seria diferente a “Epistemologia Genética” continuar a contribuir com pesquisas interdisciplinares envolvendo diversos especialistas para o entendimento destes fenômenos na área da educação. Contudo, observa-se que a questão da “Epistemologia Genética” seja subutilizada e não aplicada de forma apropriada, como será apresentado com maior aprofundamento adiante. Entretanto, esses dados servem de base para o processo de classificação de categorias dos artigos selecionados, que serão apresentados no próximo item.

## Identificação da classificação das categorias dos artigos selecionados

Analisando os artigos, foi possível identificar quatro grupos de padrões gerais de significados, que direcionaram os 27 artigos a uma determinada categoria de fragmentação. As categorias temáticas foram selecionadas de acordo com a homogeneidade dos conteúdos adequados pertinentes a cada grupo, sendo que os elementos que os diferenciam não poderiam pertencer a outra categoria distinta. A construção das categorias foi feita a partir dos estudos dos trabalhos selecionados.

Os temas mais abordados da teoria piagetiana apresentaram algumas elucidações que nortearam a identificação de algumas categorias, pois os temas demonstraram uma preocupação com: a origem e a construção do conhecimento; símbolos e representações no espaço da criança; questões do juízo moral e valores; a construção do real na criança e; busca por novos aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento em ambientes escolares tradicionais e alternativos. Assim, diante da análise dos conteúdos dos artigos, pode-se chegar a identificar as seguintes categorias, como apresentado no Quadro 4: **(a)** Educação a Distância e o Ambiente Virtual de Aprendizagem; **(b)** Formação do Caráter e Valores Morais; **(c)** Reflexões sobre as Teorias de Piaget na Educação e; **(d)** Processos de Ensino e Aprendizagem no Ambiente Escolar.

**Quadro 4** - Distribuição dos Artigos nas Categorias Identificadas

CATEGORIAS IDENTIFICADAS	ARTIGOS RELACIONADOS A CADA CATEGORIA
Formação do Caráter e Valores Morais	TOGNETTA; ASSIS, 2006; SOUZA; PLACCO, 2008; CAMARGO; BECKER, 2012
Educação a Distância e o Ambiente Virtual de Aprendizagem	MAIA et al., 2006; OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007; VALENTINI; BISOL, 2008; SCHERER; BRITO, 2014
Reflexões sobre as Teorias de Piaget na Educação	VONÈCHE; STOLTZ, 2007; VALENTE, 2007; SILVA; FREZZA, 2011; DONGO-MONTOYA, 2013; CONSONI; MELLO, 2014; BARTELMEBS, 2014
Processos de Ensino e Aprendizagem no Ambiente Escolar	COOPER, 2005; CASTELLAR, 2005; BOVET; VOELIN, 2007; MANZINI, 2007; CIRINI et al., 2009; GOMES; BELLINI, 2009; ALBERNAZ, 2009; CARVALHO, 2011; MASSABNI, 2011; NOGUEIRA, 2011; SOUZA; DONANGELO, 2012; SOUZA; FRANCO, 2012; PINHEIRO; BECKER, 2014

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

Conforme se observa no Quadro 4, a primeira categoria se refere à “Educação a Distância e o Ambiente Virtual de Aprendizagem” que trabalha com questões ligadas ao tema da educação a distância e seu ambiente virtual de aprendizagem, apresentando suas possibilidades e desafios no campo da educação no que se refere, basicamente, ao processo ensino aprendizagem. Nos artigos dessa categoria foram discutidas questões de comportamento cooperativo na educação a distância (MAIA et al., 2006; SCHERER; BRITO, 2014), análise das interações dos alunos com as novas tecnologias e suas ferramentas (OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007), análise dos processos cognitivos autopoieticos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA - VALENTINI; BISOL, 2008), formação de professores e o processo de construção do conhecimento por meio do ambiente virtual (OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007). As Teorias de Piaget contribuíram para as reflexões do entendimento dos ambientes virtuais de aprendizagem por meio da Teoria da Equilibração e a Teoria da Biologia do Conhecimento que serviram de base para a construção do conceito de cooperação em seus três níveis de estágio provenientes da obra “Juízo moral na criança”. Também, essas e outras teorias piagetianas serviram de base para criação de categorias na análise dos discursos de professores em processo de formação para entendimento de atitudes em ambientes virtuais de aprendizagem para a promoção da aprendizagem cooperativa.

A segunda categoria se refere à “Formação do Caráter e Valores Morais”, sendo que os artigos analisados promovem discussões sobre a evolução dos indivíduos do “egocentrismo para a descentralização” (PARRAT-DAYAN, 2007, p. 13). Nesses artigos foram analisadas questões sobre cidadania, socialização (PARRAT-DAYAN, 2007), valores morais, formação do caráter, autorrespeito



(SOUZA; PLACCO, 2008), cooperação (CAMARGO; BECKER, 2012), solidariedade, razão, e afetividade (TOGNETTA; ASSIS, 2006) no ambiente escolar. A Teoria de Piaget contribuiu com a Psicologia Socioistórica, com a Epistemologia Genética, pois para o autor existe um “postulado interacionista que tende a pensar a moral como uma indissociabilidade entre razão e energia” (TOGNETTA; ASSIS, 2006, p. 52), que norteou os estudos que aplicaram essa teoria piagetiana para embasar o tema da moral na educação. A maioria desses artigos demonstrou como resultado uma “evolução na disposição dos sujeitos para serem solidários, ligada a uma perspectiva de vivenciarem as experiências de respeito mútuo, de reciprocidade e da possibilidade de manifestarem seus sentimentos” (TOGNETTA; ASSIS, 2006, 2006, p. 57).

A terceira categoria se refere às “Reflexões sobre as Teorias de Piaget na Educação” e foi a mais delicada para se chegar a um consenso na sua denominação, devido à discussão de diversos temas. Todos os artigos dessa categoria se referem a ensaios teóricos que visam dialogar com as teorias piagetianas, de forma mais densa e teórica, dentro de questões que envolvem assuntos relacionados com a educação. Os temas trabalhados foram direcionados para as seguintes questões: a psicogênese e história das ciências numa perspectiva construtivista (BARTELMÉBS, 2014), o ensino e aprendizagem escolar (CONSONI; MELLO, 2014), respostas de Piaget às críticas de Vygotsky (DONGO-MONTOYA, 2013), aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento (SILVA; FREZZA, 2011), aspectos figurativos e operativos envolvidos na construção dos conceitos científicos, o papel da imagem mental para suporte figurativo nas relações lógicas na construção de conceitos (VALENTE, 2007) e ação como solução ao problema mente e corpo na Teoria Piaget (VONÈCHE; STOLTZ, 2007). A Teoria de Piaget contribui para desenvolver reflexões sobre uma epistemologia construtivista em que o conhecimento não é desenvolvido de forma linear. Outra base dos estudos foi a psicogenética de Piaget para estudar a evolução intelectual a partir da criança, bem como estudos comparativos dos trabalhos de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento. E, finalmente, as contribuições dos trabalhos de biologia e conhecimento para apresentar discussões sobre a perspectiva genética do desenvolvimento do corpo e da mente.

Por último, mas não menos importante e sim o foco da maioria dos artigos, é apresentada a categoria dos “Processos de Ensino e Aprendizagem no Ambiente Escolar” direcionada para as diversas áreas do conhecimento da educação. Nessa categoria foram apresentadas questões de saber pedagógico, formação e educação, nas seguintes áreas do conhecimento: geografia (CASTELLAR, 2005), história (COOPER, 2005), resolução de problemas numéricos (BOVET; VOELIN, 2007), física

(GOMES; BELLINI, 2009; MANZINI, 2007), cinética química (CIRINO et al., 2009), geometria (ALBERNAZ, 2009); formação de professores de filosofia (CARVALHO, 2011), prática educativa de profissionais em licenciatura (MASSABNI, 2011), construção de números (NOGUEIRA, 2011), velocidade média e instantânea no ensino médio (SOUZA; DONANGELO, 2012), geometria na educação infantil (SOUZA; FRANCO, 2012) e narrativas e escritas escolares (PINHEIRO; BECKER, 2014).

Os trabalhos de Piaget, devido às condições constitutivas dos conhecimentos, particularmente as partes respectivas do sujeito e do objeto na relação cognitiva, contribuem nas discussões e reflexões do processo da sua formação (dimensão diacrônica ou histórica), o que conduz ao caráter necessariamente genético do conhecimento. Esse fato leva o autor a ser tão utilizado no campo da educação, devido a sua atribuição de importância aos métodos histórico-crítico e genético em epistemologia, na medida em que estes permitem explicar a passagem dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais complexos e mais acabados dos alunos, que foram a essência dos questionamentos apresentados nos artigos desta categoria

## Discussão dos resultados

Apesar de os dados obtidos não serem oriundos de um número expressivo de artigos, ainda se pode afirmar que os 27 artigos analisados possibilitaram obter dados relevantes que geraram material significativo e suficiente para o desenvolvimento de reflexões importantes sobre o tema da Teoria Piagetiana na área da Educação. Portanto, os estudos apresentados no campo da educação demonstram uma preocupação com a formação de sujeitos autônomos, responsáveis, conscientes do seu papel, criativos, inventivos e descobridores, pessoas críticas e ativas, na busca constante da construção do seu conhecimento e aprimoramento pessoal. Por isso, foi possível identificar discussões e debates nos trabalhos que buscavam novas metodologias e soluções de problemas, a partir da perspectiva construtivista do conhecimento, em que se encontram os trabalhos de Piaget.

Por isso, o resultado da análise dos artigos reflete, na sua maioria, o seu posicionamento na categoria dos “Processos de Ensino-Aprendizagem no Ambiente Escolar”, analisando questões relacionadas com o processo ensino-aprendizagem e as ações que buscam uma educação focada no aluno, apoiada na autonomia responsável para a formação não só do conhecimento, mas também do caráter e dos valores morais desse indivíduo preparando-o tanto para a vida quanto para o mercado de trabalho. Esse posicionamento remete à intensificação da utilização da Psicologia Genética do

Piaget, que se concentra em analisar essas questões.

Existe, no entanto, uma preocupação quanto aos resultados dos dados analisados, pois a Teoria de Piaget é complexa e densa, o que permite um aprofundamento em termos de aplicação de estudos empíricos, já que o autor possui uma lista significativa de trabalhos com aplicação de pesquisas experimentais. Esses trabalhos poderiam fornecer dados para aplicação de pesquisas de campo que aprovisionariam dados para o desenvolvimento de trabalhos nacionais que permitissem análises comparativas e, conseqüentemente, auxiliassem os pesquisadores a compreender melhor a realidade da área da educação brasileira, identificando as suas peculiaridades em termos de aproximação e distanciamento dos estudos originários piagetianos para, assim, mapear a aplicação dessa teoria de forma mais sólida e consistente em termos de rigor científico.

Os artigos apresentam uma nova realidade que vem se consolidando no ambiente escolar, pois se percebeu que cabe à escola e a sua equipe de educadores ter consciência para desenvolver ações pedagógicas para preparar seus alunos a se adaptarem às mudanças do mercado de trabalho e do mundo, tendo a difícil tarefa de oferecer ao aluno condições favoráveis de aprendizagem em ambientes tradicionais e inovadores, como os propostos pela educação a distância. A Epistemologia Genética pode contribuir para que pesquisas futuras possam desenvolver estudos nos quais a aprendizagem não seja mais reduzida aos espaços tradicionais e formais das escolas, organizados de forma linear.

As práticas educacionais precisam ser concebidas durante todo o processo formal e informal do ensino, utilizando diversos tempos e espaços para a reflexão sobre o próprio mundo simbólico e real dos alunos e, dentro dessa filosofia, as Teorias de Piaget podem trazer relevantes contribuições para oferecer este tipo de debate sobre novas alternativas para a área da Educação e Pesquisa Educacional nas mais diversas áreas do conhecimento, como apresentado nos trabalhos aqui estudados, já que Piaget proporcionou novas maneiras de inquirir para atender novos tipos de perguntas e problemas de pesquisas na área educacional.

O autor promoveu alternativas de pesquisa por meio de métodos e metodologias que favoreciam a interdisciplinaridade das diversas ciências que podem contribuir epistemologicamente para compreender os fenômenos da educação e da aprendizagem que emergem da realidade estabelecida. Os dados analisados demonstram que ainda estamos distantes de aplicar investigações que estejam verdadeiramente auxiliadas pela abrangência da epistemologia genética, com intuito de

fornecer densidade e aprofundamento das pesquisas nacionais no que se refere à teoria de Piaget. Esse cenário que exige um rigor maior na aplicação da Obra Piagetiana na área da educação já vem sendo anunciado há quase três décadas (FABRIL; CALSA, 2009) e, mesmo assim, ainda é uma inquietação a ser trabalhada.

Com isso, a pesquisa é essencial para a busca de novas formas de se trabalhar a realidade vivida no ambiente escolar, pois “O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer novas coisas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram – pessoas criativas, inventivas e descobridores” (PIAGET, 1969, p. 182). Assim, para que a inovação ocorra é necessário desenvolver mais estudos empíricos para a aplicação de métodos criativos, que venham agregar valor aos processos de ensino e aprendizagem, além de aumentar estudos focados para a Educação a Distância e os novos ambientes virtuais de aprendizagem. Nessa nova perspectiva de um contexto educacional inovador, as teorias piagetianas, devido a sua amplitude, rigor científico e profundidade, podem ainda contribuir muito para reflexões a respeito das relações que estão emergindo nesse contexto virtual de aprendizagem e seus desafios.

## Considerações Finais

Percebe-se a influência das Teorias de Piaget pelas discussões dos trabalhos analisados no campo da educação. As contribuições das discussões foram nas mais diversas áreas, desde ambiente escolar apropriado para o desenvolvimento do conhecimento, como reflexões sobre a perspectiva construtivista, e a necessidade de maior geração de pesquisas. Mas, ainda assim, é preciso verificar que as discussões da Teoria piagetiana na área da Educação e Pesquisa Educacional se concentram na linha da Psicologia Genética, já que os debates ocorreram de maneira polissêmica, aplicada em diversas áreas da educação, sendo na sua maioria em discussões teóricas e não em pesquisa empírica.

Essa polissemia é justificada, uma vez que as teorias de Jean Piaget tentam explicar como se desenvolve a inteligência nos seres humanos, a partir de várias teorias, como a Epistemologia Genética, que é entendida como o estudo dos mecanismos do aumento dos conhecimentos, o que foi o foco da maioria dos trabalhos analisados bem como das Teorias da construção do conhecimento, do desenvolvimento cognitivo e da inteligência, dentre outras questões Piagetianas. Mas vale ressaltar, que a teoria da Epistemológica de Piaget foi realizada de forma indireta, ou seja, não foi aplicado em pesquisa empírica, no campo da educação, e sim por meio de discussões teóricas, o que não permitiu

aos estudos usufruírem da densidade da teoria de Piaget, já, pode-se inferir, que a mesma ainda continua a ser tratada sem um rigor minudenciado do caráter científico, pois os dados corroboram que os estudos palpitam da teoria à prática, sem um estágio consolidado na experimentação.

Por isso, vale resgatar que as teorias desse autor possuem uma vantagem, já que as mesmas têm comprovação em bases científicas, ou seja, Piaget não só descreveu o processo de desenvolvimento da inteligência, mas evidenciou experimentalmente suas teses, o que facilita no momento de replicação de novos estudos e garante confiabilidade na utilização de suas teorias, o que foi pouco explorado pelos estudos analisados. Em consequência, muitos trabalhos foram superficiais e não geraram novas alternativas de debates na academia sobre a Teoria Piagetiana, talvez este ponto possa ser a justificativa de um número não expressivo de artigos encontrados na base de dados *Scielo* sobre o tema, pois a mesma ainda é subestimada.

Ainda, a visão de Piaget, de que as crianças são as próprias construtoras ativas do conhecimento, constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo, forneceram a base para diversas discussões analisadas nos artigos sobre o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Apesar da riqueza da obra de Piaget nos debates sobre questões do desenvolvimento da inteligência, por meio de uma teoria do conhecimento, que poderia servir de base para muitas linhas educacionais apresentadas neste estudo, deve-se levar em consideração que os estudos Piagetianos não tinham um comprometimento relacionado diretamente com a educação e nem este autor lançou uma teoria aplicável na pedagogia ou na educação escolar, o que remete a uma atenção maior na aplicação dos seus estudos na área da pesquisa em educação.

Entretanto, existe um campo vasto a ser explorado pelos pesquisadores da área da Educação e Pesquisas Educacionais brasileiros em desenvolver estudos empíricos aplicando a Epistemologia Genética na sua totalidade, dentro dos limites do contexto a ser aplicado, para identificar as peculiaridades da realidade dos fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos, para examinar as aproximações e os distanciamentos deste cenário nacional com as pressuposições apresentados na Obra Piagetiana e, assim, conseguir compreender os caminhos percorridos e, ainda, serem traçados para os processos de aquisição do conhecimento em diversas áreas educacionais, nos mais diversos contextos e ambientes educacionais.

## Referências

- ALBERNAZ, J. M. Mapas de um percurso construído por crianças de 8 anos: interações e aprendizagens lógico - espaciais. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 103-122, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S010246982009000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S010246982009000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTELMÉBS, R. C. Psicogênese e História das Ciências: Elementos Para Uma Epistemologia Construtivista. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 147-166, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172014000100147&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172014000100147&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.
- BATISTELLA, A. F. F.; SILVA, E. P.; GOMES, L. R. A noção de vida em crianças brasileiras em 2004 em comparação com as de Genebra em 1926. **Ciências & Cognição**, v. 04, p. 61-72, 2005. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/m31534.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.
- BOVET, M.; VOELIN, D. O papel da imagem mental no raciocínio operatório: auxiliar ou estruturante? **Educ. rev.**, Curitiba, n. 30, p. 107-130, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.
- CAMARGO, L. S.; BECKER, M. L. R. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362012000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- CARVALHO, J. S. F. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 307-322, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782011000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782011000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 de jun. 2015.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622005000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- CIRINO, M. M. et al. A intermediação da noção de probabilidade na construção de conceitos relacionados à cinética química. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 15, n. 1, p. 189-219, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132009000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132009000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 de jun. 2015.
- CONSONI, J. B.; MELLO, R. R. Cadernos de Pesquisa: psicologia e educação no ensino e aprendizagem escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1070-1092, dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000401070&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000401070&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educ. rev.** Curitiba, n. especial, p. 01-15, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

COSTA, M. L. A. **Piaget e a Intervenção Psicopedagógica**. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Teoria da aprendizagem na obra de Piaget**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Resposta de Piaget a Vygotsky: convergências e divergências teóricas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 271-292, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FABRIL, F. R.; CALSA, G. C. A Obra Piagetiana no Brasil: Fecundidade e Distorções na Educação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 2, p. 243-250, maio/ago. 2009.

FERRACIOLI, L. Aspectos da Construção do Conhecimento e da Aprendizagem na Obra de Piaget. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 16, n. 2: p. 180-194, ago. 1999.

GOMES, L. C.; BELLINI, L. M. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 2301.1-2301.10, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-11172009000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172009000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

LIMA, L. O. **Piaget para Principiantes**. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

LINDE, K.; WILLICH, S. N. How objective are systematic reviews? Differences between reviews on complementary medicine. **J R Soc. Med.**, n. 96, p. 17-22, 2003.

MAIA, I. F. et al. Desenvolvimento da relação de cooperação mediada por computador em ambiente de educação à distância. **Interface**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 427-441, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832006000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MANZINI, N. I. J. Roteiro pedagógico: um instrumento para a aprendizagem de conceitos de física. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 13, n. 1, p. 127-138, abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132007000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132007000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

NOGUEIRA, C. M. I. Pesquisas atuais sobre a construção do conceito de número: para além de Piaget? **Educ. Rev.**, Curitiba, n. especial, p. 109-124, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

OLIVEIRA, E. S. G.; REGO, M. C. L. C.; VILLARDI, R. M. Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada à distância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1413-1434, dez. 2007. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 de jun. 2015.

PARRAT-DAYAN, S. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 45, p. 13-23, jun. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.

PIAGET, J. *La Représentation du Monde chez L Enfant*. Paris: PUF, 1926.

\_\_\_\_\_. *A Linguagem e o Pensamento na Criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

\_\_\_\_\_. *Les Mécanismes Perceptifs*. Paris: PUF, 1961.

\_\_\_\_\_. *O Raciocínio da Criança*. Rio de Janeiro: Record, 1967.

\_\_\_\_\_. *Mémoire et Intelligence*. Paris: PUF, 1968. [Memória e Inteligência. Rio de Janeiro: Arte Nova, s.d.]

\_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1969a.

\_\_\_\_\_. *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*. Tradução Zilda A. Daeir. São Paulo: Difusão Européia, 1969b.

\_\_\_\_\_. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970a.

\_\_\_\_\_. *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970b.

\_\_\_\_\_. *A Epistemologia Genética*. Tradução Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971a.

\_\_\_\_\_. *A Gênese das Estruturas Lógicas e Elementares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971b.

\_\_\_\_\_. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971c.

\_\_\_\_\_. *Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo*. Rio de Janeiro: Forense, 1972a.

\_\_\_\_\_. *A Práxis na Criança*. Rio de Janeiro: Forense, 1972b.

\_\_\_\_\_. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973a.

\_\_\_\_\_. *Para Onde Vai a Educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973b.

\_\_\_\_\_. *A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974a.

\_\_\_\_\_. *A Tomada de Consciência*. São Paulo: EDUSP - Melhoramentos, 1974b.

\_\_\_\_\_. *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas: Problema central do desenvolvimento*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

\_\_\_\_\_. *Fazer e Compreender*. São Paulo: EDUSP - Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. *A construção do real na criança*. 3. ed. Tradução R. A. Vasquez, São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.



- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Representação do Espaço na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A Gênese do Número na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PINHEIRO, F. I.; BECKER, M. L. R. A coerência em narrativas escritas escolares: uma análise piagetiana. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 53, p. 217-231, set. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000300014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.
- SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudo de Revisão Sistemática: Um Guia Para Síntese Criteriosa da Evidência. **Científica. Rev. Bras. Fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.
- SCHERER, S.; BRITO, G. S. Educação à distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 4, p. 53-77, 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000800053&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800053&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.
- SILVA, F. M. O que sabemos sobre competências coletivas? In: **Encontro da ANPAD**, 26, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2012. p. 1-14.
- SILVA, J. A.; FREZZA, J. S. Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, p. 191-205, abr. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.
- SOUZA, P.V.S.; DONANGELO, R. Velocidades média e instantânea no Ensino Médio: uma possível abordagem. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 1-6, set. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-11172012000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172012000300017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.
- SOUZA, S.; FRANCO, V. S. Geometria na educação infantil: da manipulação empirista ao concreto piagetiano. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 18, n. 4, p. 951-964, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132012000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000400013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.
- SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. O auto-respeito na escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 729-755, dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.
- TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, abr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.
- VALENT, T. S. Entendeu, ou quer que eu desenhe? **Educ. rev.**, Curitiba, n. 30, p. 131-144, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.
- VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A. Análise dos processos cognitivos e autopoieticos em um ambiente virtual de aprendizagem. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 32, p. 181-197, 2008. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VONÈCHE, J.; STOLTZ, T. Ação como solução ao problema mente e corpo na teoria de Piaget. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 30, p. 17-43, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2015.

Recebido em: 01/09/2017

Aceito em: 28/01/2018

# CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES COORDENADORES SOBRE ESTUDANTES COM AUTISMO

Cintia Souza Borges de Carvalho<sup>1</sup>

Gabriely Cabestré Amorim<sup>2</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa analisa as concepções de professores coordenadores (PC) atuantes no Ensino Fundamental (EF) - anos iniciais, sobre a inclusão de estudantes com autismo. Objetivou-se descrever, sob a ótica desses profissionais, as concepções a respeito de estudantes com autismo, refletindo sobre como estas podem influenciar na formação continuada dos professores e, conseqüentemente, na inclusão destes alunos. Trata-se de pesquisa qualitativa, em que foram realizadas entrevistas durante os meses de setembro e outubro de 2015, com cinco PC responsáveis pelo EF. Os dados indicam que, embora conheçam as definições sobre o autismo, ainda possuem uma visão médica sobre seus estudantes, a qual exerce influência na inclusão no ensino regular, na relação com as famílias e, sobretudo, na formação dos educadores. Assim sendo, considera-se fundamental uma formação sistemática aos PC sob uma perspectiva reflexiva e inclusiva, para que se possa articular o trabalho pedagógico com os professores, possibilitando real inclusão do estudante com autismo.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão. Autismo. Formação Continuada. Coordenação Pedagógica.

## *CONCEPTIONS OF COORDINATORS TEACHERS ABOUT STUDENTS WITH AUTISM*

**ABSTRACT:** The present research analyzes the conceptions of coordinating teachers (PC) in Elementary School (EF) - initial years, on the inclusion of students with autism. The objective was to describe, from the perspective of these professionals, the conceptions about students with autism, reflecting on how these can influence the continued formation of the teachers and, consequently, the inclusion of these students. It is a qualitative research in that interviews were conducted during the months of September and October 2015, with five PC responsible for EF. The data indicate that, although they know the definitions about autism, they still have a medical vision about their students, which influences inclusion in regular education, relationships with families and, above all, the education of educators. Thus, it is considered fundamental to systematically train the PC in a reflective and inclusive perspective, so that the pedagogical work can be articulated with the teachers, thus enabling the student to be truly included with autism.

**Keywords:** Special Education. Inclusion. Autism. Continuing Education. Pedagogical

---

<sup>1</sup> Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília. E-mail: gcabestre@gmail.com

Coordination.

### *CONCEPCIONES DE PROFESORES COORDINADORES SOBRE ESTUDIANTES CON AUTISMO*

**RESUMEN:** La presente investigación analiza las concepciones de profesores coordinadores (PC) actuantes en la Educación Primaria, sobre la inclusión de estudiantes con autismo. Se objetivó describir, bajo la óptica de esos profesionales, las concepciones acerca de estudiantes con autismo, reflexionando sobre cómo éstas pueden influenciar en la formación continuada del profesorado y, consecuentemente, en la inclusión de estos alumnos. Se trata de una investigación cualitativa en la que se realizaron entrevistas durante los meses de septiembre y octubre de 2015, con cinco PC responsables de EF. Los datos indican que, aunque conozcan las definiciones sobre el autismo, todavía poseen una visión médica sobre sus estudiantes, la cual influye en la inclusión en la enseñanza regular, en la relación con las familias y sobre todo en la formación de los educadores. Por lo tanto, se considera fundamental una formación sistemática a los PC desde una perspectiva reflexiva e inclusiva, para que se pueda articular el trabajo pedagógico con los profesores, posibilitando una verdadera inclusión del estudiante con autismo.

**Palabras clave:** Educación Especial. Inclusión. Autismo. Formación continuada. Coordinación pedagógica.

## Introdução

Desde 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, considerando as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, passou a contar com um posto de trabalho de professor coordenador - doravante identificado como PC - designado especificamente para exercer a função pedagógica neste segmento, sendo observadas, dentre as suas atribuições, a função de

[...] III- assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

[...] V- organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem (SÃO PAULO, 2007, art. 2º).

Ao assumir o papel de formador de outros formadores, expresso em suas atribuições, torna-se fundamental que o PC considere a atual perspectiva de educação para todos, na qual se insere o processo de inclusão das escolas estaduais de ensino de São Paulo. Ela tem como foco a garantia de uma educação eficaz, "em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (BRASIL, 2008, p. 1). Assim sendo, cabe ao PC apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes de seu segmento para responderem à crescente

diversidade na sala de aula, incluindo indiscriminadamente todos os estudantes, ou seja, também aqueles que são público-alvo da Educação Especial - estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (SÃO PAULO, 2014).

Esse processo é extremamente árduo por diversas circunstâncias, tais como a fragmentação do tempo destinado à formação nas escolas, ou ainda as dificuldades na sistematização dos estudos nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), mas em se tratando da inclusão de estudantes com autismo, os desafios com relação à inclusão efetiva e à formação continuada são ainda mais complexos. Primeiramente, essa complexidade se dá, segundo Belisário Filho e Cunha (2010), devido às constantes mudanças nos conceitos de autismo e por ainda ser recente. A contínua profusão de nomenclaturas e a dificuldade de se chegar a um consenso para além das terminologias têm provocado entraves entre profissionais das áreas da educação e saúde na adoção de uma mesma linguagem no que se refere ao autismo (LAGO, 2007). Como resultado desse processo, observa-se que:

[...] a influência dos modelos explicativos sobre o autismo, ao longo da história, determinou as primeiras iniciativas de intervenção no ensino que, entretanto, foram muito específicas e distanciadas daquelas desenvolvidas no meio social inerente à escola como a conhecemos hoje (BRASIL, 1999, p. 8).

Assim sendo, pôde-se perceber que à medida que a sociedade delineava as limitações causadas pelo autismo, gastando grande parte do tempo uma abordagem patológica, clínica, reforçava-se a descrença de que a educação regular de crianças com autismo fosse possível, mediante estas mesmas limitações. Esse "descrédito educacional" do autista foi e ainda é tão marcante na sociedade brasileira que, mesmo com a crescente busca de superação do processo de integração escolar e a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), continuam a existir diversos centros especializados e substitutivos ao ensino regular destinados especificamente para autistas, baseando-se, em sua grande maioria, em objetivos integradores, assistencialistas e "normalizadores".

Camargo e Bosa (2012) destacam ainda que, nesse contexto de integração e normalização, muitos mitos foram criados, principalmente em relação à impossibilidade do desenvolvimento social do indivíduo com autismo, tardando assim cada vez mais a construção de uma visão inclusiva, em que a educação regular fosse reconhecida como benéfica e viável. Essas dificuldades e inconsistências são tão aparentes, não somente no âmbito educacional, mas também em outras esferas sociais, que tornou-se necessária a criação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012),

estabelecendo especificamente uma política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Dentre outras propostas e sanções, esse meio legal veda a recusa de matrícula aos autistas e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório, fato necessário, ainda que anos após implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Mediante toda essa problemática, é muito comum que, por parte dos professores, a vivência dos primeiros momentos em contato com esses alunos seja “carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 22).

Nessa perspectiva, Duk (2006) ressalta a importância do PC, ao afirmar que para que tenham condições de enfrentar esse desafio, os professores "precisam contar com ajuda e apoio em caráter permanente que possibilitem a participação contínua em atividades de formação bem como de assessoramento ao desenvolvimento da prática docente (DUK, 2006, p. 15). A autora ressalta ainda que esses momentos de formação dependam, sobremaneira, da cultura escolar, ou seja, do “conjunto de crenças e convicções básicas mantidas por professore(a)s e comunidade escolar em relação ao ensino, à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da escola” (DUK, 2006, p. 116), fatores estes que se relacionam à atuação da equipe gestora, mas sobretudo, do PC frente às intervenções pedagógicas.

Vale ressaltar que, embora a aprendizagem do estudante com autismo seja diferente entre si, estudos apontam benefícios quando há inclusão efetiva na classe comum (BERETA; VIANA, 2014; CAMARGO, 2007; SERRA, 2004). Porém, muitos mitos, principalmente com relação aos comportamentos estereotipados, ainda permanecem, fazendo-se necessário então investir na formação continuada, considerando as possibilidades de aprendizagem e não a visão clínica dos transtornos.

Nesse contexto, diversos questionamentos nos inquietam: quais conceitos o PC possui com relação ao autismo? Existem fatos baseados no senso comum a respeito do comportamento do aluno com autismo que ainda permeiam a prática desses profissionais? De que forma essas reflexões e posturas influenciam os docentes durante as ações de formação continuada? Considerando a relevância desses questionamentos para a efetiva inclusão do estudante com autismo, justifica-se esta pesquisa, sabendo que a cada reflexão aqui levantada, novas possibilidades e novas dúvidas são colocadas, o que é próprio do processo de construção da aprendizagem.

Espera-se assim que este trabalho possa contribuir para o estabelecimento de novas convicções referentes a esses estudantes e, sobretudo, de novas questões que possam mobilizar a busca de práticas de formação continuada que levem a uma real inclusão acreditada de que "incluir significa oferecer aos estudantes uma escola adaptada as suas diferenças individuais, que contemple suas necessidades educativas especiais, de fato e não só na promessa ou no texto constitucional" (PAULA, 2004, p. 13). Este estudo tem, portanto, como objetivo geral descrever sob a ótica dos PC atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental as concepções a respeito da inclusão de estudantes com autismo, trazendo como objetivo específico refletir sobre como estas ideias e concepções podem influenciar na formação continuada dos professores e, conseqüentemente, na inclusão destes estudantes.

## Caminho metodológico percorrido

A pesquisa foi realizada em 2015, com professores coordenadores atuantes em escolas estaduais de São Paulo, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da Região de Itaquaquecetuba. Essa Diretoria atende dois municípios da grande São Paulo e conta com 60 escolas estaduais nos níveis de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio, sendo uma delas de ensino integral e um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA. Cumpre saber ainda que, de acordo com levantamento de agosto de 2015, do Centro de Informações Educacionais da Diretoria de Ensino, essas escolas totalizavam 57.332 estudantes matriculados, dos quais 827 são do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A Diretoria de Ensino possuía, no ano da pesquisa, nove PC atuantes nos anos iniciais, sendo que todos foram convidados a participar da pesquisa, porém cinco aceitaram responder a entrevista. Foi utilizado, para a coleta de dados, um roteiro de entrevista semiestruturada (MANZINI, 2003) que abordou questões sobre experiência profissional e formação dos participantes, visando delinear um perfil do grupo, além das questões referentes ao conhecimento e experiência que os participantes já tiveram com o autismo, bem como suas concepções a respeito deste transtorno, a inclusão e o atendimento educacional especializado a ser ofertado a estes estudantes, a relação com suas famílias e o papel dos professores coordenadores frente à formação dos docentes para atuação pedagógica nesta área.

As entrevistas foram realizadas individualmente, nos meses de setembro e outubro de 2015, nas próprias unidades escolares onde os PC atuavam em dia e horário definidos pelos participantes. O

registro dos dados ocorreu por meio da gravação de áudio. Os participantes foram identificados com as siglas PC1, PC2, PC3, PC4 e PC5.

Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, o tratamento dos dados coletados foi realizado pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), sendo categorizadas como: 1) Concepções sobre autismo 2) Atendimento educacional aos estudantes com autismo; 3) Relação entre escola e família; 4) Papel do professor coordenador frente à inclusão de estudantes com autismo. A pesquisa está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 632.386 é datado de 09 de maio de 2014.

## Resultados e discussões

Inicialmente, apresentamos um sucinto perfil do grupo de PC entrevistados, detalhado no Quadro 1.

**Quadro 1** - Perfil dos entrevistados

Professor	Sexo	Idade	Formação Inicial	Experiência Coordenação Pedagógica	Atuante no segmento
PC1	Feminino	42	História	10 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais
PC2	Feminino	39	História	11 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais
PC3	Feminino	32	Artes Plásticas	06 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais; Ensino Médio
PC4	Feminino	52	Pedagogia	20 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais
PC5	Masculino	45	Pedagogia	05 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais

**Fonte:** Os próprios autores.

Nenhum dos entrevistados concluiu cursos na área de Educação Especial, a PC4 afirmou ter iniciado um curso de Libras, porém, não finalizou, enquanto a PC1 mencionou ter participado de seminários de curta duração na área de deficiência auditiva, oferecidos pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pois a escola onde atuava anteriormente possuía Sala de Recursos nesta área. Somente PC1 e PC2 tiveram ou ainda têm contato com autistas - em ambos os casos, estudantes incluídos no ensino regular. A PC1



destaca que a experiência tem sido uma novidade, porém, que os alunos PAEE, em geral, estão tão integrados na escola em que atua que não há distinção imediata dos demais. A PC2 relata que, no primeiro momento, foi assustador, devido à falta de experiência, porém, enfatiza que buscou informações e que hoje já não acredita ser "um bicho de sete cabeças".

## Concepções sobre autismo

As primeiras impressões relatadas pelos participantes acerca das concepções do que é o autismo e como ele se apresenta, centram-se, em sua totalidade, em uma ideia de enclausuramento em um mundo próprio, de total isolamento, reserva e limitação, como observado nos relatos de PC1 e PC4.

Diz que eles ficam isolados, que a pessoa fica muito na dela [...] O autismo, a ideia que eu tenho dele... é a de que ele [o autista] vive mais no mundinho dele, que é centrado, limitado [...] (PC1, 2015).

Eu acredito que é aquele estudante que fica no mundo dele, não é? Não se relacionará nunca com as outras crianças [...] (PC4, 2015).

Na sequência, a PC3 e o PC5 enfatizaram a ausência ou extrema dificuldade na comunicação dos autistas. Já as PC1 e PC2 retrataram as persistentes restrições quanto ao contato físico. Em todas as citações, os entrevistados demonstraram acreditar que esses comportamentos são voluntários, ou seja, uma opção ou escolha para o autista, como relatado a seguir.

Ele [o autista] não quer ter contato físico (PC1, 2015).

Eles [os estudantes autistas] evitam aproximação (PC2, 2015).

Ele preferia assim, sempre ficava reservado e quieto (PC3, 2015).

Eles não são de muita conversa (PC5, 2015).

Tratando ainda da definição do autismo, a PC2 enfatizou que existem momentos de agressividade e hiperatividade, enquanto as PC1 e PC4 destacaram a presença dos comportamentos estereotipados, ainda destacando, mesmo que implicitamente, certa voluntariedade nestes atos, como se pode observar em seus relatos.

Ela [a aluna autista] faz movimentos [agita as mãos] pra chamar a nossa atenção só pra ela (PC1, 2015).

[...] e tem aquele estudante [autista] que quer chamar a atenção, sabe? Eu vejo assim, que eles têm momentos de agressividade, de hiperatividade, parece que eles ficam agressivos assim, do nada (PC2, 2015).

Ele faz muito movimento, assim, com as mãos [bate as mãos uma na outra] (PC4, 2015).

Essas impressões foram acrescidas ainda de uma imensa insegurança e receio por parte de todos os PC entrevistados ao tentar discorrer sobre o que é o autismo. A maior parte iniciou a fala dizendo que essa é uma questão muito difícil, que não há como defini-la precisamente ou alegando que não possuíam experiência ou conhecimento suficiente para afirmar com certeza. Faziam pausas durante a fala e buscavam a confirmação da entrevistadora ("não é isso?", "estou certa?", "eu acho que é assim...").

Segundo Gadotti (2001, p. 3), "o projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia de seus agentes"; assim sendo, faz-se necessário refletir se, de fato, esses professores coordenadores terão a "ousadia" esperada para construir um espaço pedagógico e formativo, de fato inclusivo para os estudantes com autismo. Nessa perspectiva, podemos perceber que a maioria dos entrevistados possui as principais informações associadas ao conceito atual do TEA, ou seja, reconhecem os prejuízos na comunicação e interação social, além dos padrões restritos e repetitivos de comportamento. Conforme a definição adotada por esta pesquisa, pode-se perceber que ainda persiste uma visão bastante clínica e epidemiológica, "que "encaixa" as pessoas em transtornos e diagnósticos, como se todos os recebedores daquele laudo médico fossem acometidos por uma doença, um problema com diversas características iguais" (LOPES, 2011, p. 9), como no relato de PC2.

Quando se fala em autismo, nós achamos que é tudo um só, a gente desconhece aquela classificação, não é? Nível I, nível II, nível III... [refere-se ao Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM V)<sup>3</sup>]. Eu estou conhecendo hoje porque tem uma professora daqui, que o filho dela é autista e ela me passa as informações. Mas, antes eu desconhecia que têm diferenças entre eles, eu não sabia disso! Pra mim era tudo o mesmo grau, a mesma coisa, mas ela estava me explicando... Tem pessoas que nem apresentam assim, "fisicamente" que tem autismo, mas têm várias características e tudo isso eu nem sabia! (PC2, 2015).

A PC1, que possui contato recente com uma estudante com autismo regularmente matriculada em sua Unidade Escolar relata que

Ela não tem esta questão da distância, como eu lia, como eu acompanhei, de ficar naquele mundinho dela, ela tem outras dificuldades... Muito pelo

---

<sup>3</sup> American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

contrário, toda pessoa que ela gosta, que ela vê sempre, aquela que recebeu ela primeiro, que tem acompanhado ela aqui na escola, ela tem um contato maior, então ela gosta de pegar, ela gosta de conversar, [...] então, eu até observo... Então que, talvez, ela nem seria autista, nesta situação, talvez [...] (PC1, 2015).

Essa perspectiva se traduz diretamente na maneira com que a escola acolhe a criança com autismo, "muito mais enxergando-a como ela deveria ser, de acordo com padrões pré-estabelecidos e esperados, do que a vendo e respeitando em suas possibilidades e limites" (LOPES, 2011, p. 10).

Além disso, essa centralização no prognóstico médico traz à tona outra dificuldade, os entrevistados demonstram acreditar nas limitações do autista como algo voluntário, permanente e não passível de evolução ou mudanças. Nenhum dos relatos se traduziu em detalhar as dificuldades do estudante com autismo, enfatizando as suas possibilidades, potencialidades e especificidades, para além do diagnóstico recebido, o que pode dificultar ou até inviabilizar abordagens pedagógicas possíveis de serem realizadas no ensino regular. De acordo com Lopes (2011, p. 10): "O diagnóstico de autismo tende a reduzir as expectativas dos professores sobre o aprendizado da criança ou do adolescente, [...] praticamente inviabiliza o reconhecimento daquilo que cada sujeito efetivamente pode alcançar em sua vivência escolar

## Atendimento educacional aos estudantes com autismo

Com relação ao atendimento educacional a ser ofertado aos estudantes com autismo, todos os entrevistados fizeram menção, de alguma forma, à inclusão na rede regular de ensino como ação pedagógica principal. Todavia, pode-se perceber que as abordagens dadas à inclusão escolar não se traduzem em aplicação prática, mas somente de discurso, já que não houve ênfase na totalidade dos reais benefícios do processo inclusivo, como observado no relato de PC1.

Na sala de aula, eu acho que ele [o autista] tem que estar inserido, de acordo... Tem que estar inserido! [...] A partir do momento que a lei foi lançada e que vieram todos, eles não apareceram do nada, não é? Não fez um "pirlipimpim" e todo mundo apareceu, não! Eles estavam aí, só que cada um no seu cantinho, não é? E agora que todos têm oportunidade, a escola não pode falar não pra eles dentro da própria escola, entende? Tem que fazer a matrícula! Então, não é que eles apareceram, eles já existiam e agora eles estão conosco! E eu sou a favor, acho que tem que incluir, sim (PC1, 2015).

Verificou-se, por exemplo, nas afirmações da PC1, uma preocupação em apontar como um caminho a inclusão do autista no ensino regular, contudo, atrelada à questão da obrigatoriedade legal

de matrícula. Nesse contexto, a abordagem vai ao encontro da afirmação de Lago (2007, p. 22), destacando que "somente a legislação não é suficiente para garantir uma prática inclusiva nas escolas, que, historicamente, desenvolvem uma rotina que se pode chamar de excludente". A PC2 traz a questão da inclusão escolar, porém, abordando outro viés.

Na escola, quando incluímos, tem que ter carinho, atenção, olhar no olho dele [do estudante autista], acalmar... Ser bem calmo tem que ser bem calmo mesmo [ênfatisa este trecho], sempre com tranquilidade, a gente tem que passar tranquilidade e segurança pra esses estudantes. É um processo de conquista, não é? E quando a gente conversa com ele, a primeira coisa que a gente fala é que ele está bonito, não é? Que ele está cheiroso... Pra aumentar a autoestima dele... Ele ficou assim tão acessível quando nós começamos a... aumentar a autoestima dele, que agora todo dia ele passa aqui e fala: "tchau"! (PC2, 2015).

Nesse caso, percebe-se que há um reducionismo do processo inclusivo, associando-o somente às questões sociais: seriam os autistas, nesta perspectiva, crianças que necessitariam somente de "amor" para obter sucesso em sua escolarização. Essa visão é associada à crença de que o estudante com autismo está incluído na escola somente para socializar, devendo assim somente ser preparado para circular socialmente no meio de forma adequada. Concordamos com Camargo e Bosa (2012), que acredita que ao

[...] proporcionar aos estudantes com autismo oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas e o desenvolvimento da competência social, fornecendo modelos de interação e evitando o isolamento contínuo (CAMARGO; BOSA, 2012, p. 316).

Entretanto, a inclusão escolar de estudantes com autismo não deve estar centrada somente na ideia de fornecer esses contatos sociais - que favorecem não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que aprendem com as diferenças - mas, devem pretender o desenvolvimento de uma série de outras habilidades cognitivas. Assim sendo, o PC, em um contexto inclusivo, deve estar ciente de que "[...] todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar [...] seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, [...] um mero espaço de socialização" (MANTOAN, 2001, p. 60).

Somente o PC5 citou a aprendizagem como fator predominante para a socialização, destacando a importância do atendimento pedagógico especializado no contraturno. Contudo, percebe-se que, ainda que implicitamente, persiste uma visão desse atendimento como substitutivo e

não complementar ao ensino regular.

Esta criança [autista] poderia estar, no contraturno, frequentando uma escola, ou melhor, uma sala com mais recursos, com pessoas que tenham mais condições de trabalhar com ela. Porém, a escola regular é fundamental para que essa criança venha a se socializar, para que ela possa também adquirir novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, contribuir para o crescimento das outras pessoas (PC5, 2015).

Cumprido saber que PC1 e PC3 destacaram ainda a importância de atendimentos com equipes multidisciplinares, neste caso, estabelecendo um trabalho paralelo ao da Unidade Escolar, porém, colaborativo com os educadores

[...] a criança deve ter atendimentos, as instâncias da saúde têm que estar atendendo ele paralelamente à educação (PC1, 2015).

Eu acho que deveria ter psicólogo, um acompanhamento de psicólogo paralelo ao da escola, somado aos relatórios dos professores, para a verdadeira inclusão (PC3, 2015).

Essas concepções são reforçadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 13), que recomenda uma ampla parceria e a construção de uma sólida rede de apoio aos sistemas inclusivos.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Embora afirmem acreditar que a inclusão no ensino regular seja a alternativa de atendimento mais adequada aos estudantes com autismo, os PC entrevistados destacaram dificuldades práticas na execução dessa política pública, tais como a ausência de suporte pedagógico, informação e formação nesta área, apontando estas como causadoras de inseguranças e até mesmo preconceitos entre os professores.

Eu não discordo da inclusão, mas tem professor que... Eu tenho sentido muito na pele, é... Agora até que diminuiu bastante [...] mas o professor reclama muito da questão de não estar capacitado para isso, não é? Mas é mais medo (PC1, 2015).

Eu acredito que deva ter mais formação para os professores e mais informação, porque ainda tem muito preconceito [...] Parte dos professores ainda tem também muito preconceito, não preconceito por aceitação, mas o preconceito por não conhecimento (PC2, 2015).

Porque às vezes é uma coisa até simples, mas pela falta de conhecimento se torna uma coisa muito complexa! É difícil, às vezes a gente fala: Nossa, o que é que eu faço? Porque não tenho suporte, não é? Mas, mesmo não sendo a nossa especialidade, temos que trabalhar com todos! (PC3, 2015).

Essas barreiras também podem ser consideradas frutos da ausência de uma formação de professores, inicial e continuada, numa perspectiva de educação inclusiva. Nessa perspectiva, persiste a necessidade de rever a concepção da formação pedagógica, superando os delineamentos clínicos e reabilitadores, bem como orientando os professores a partir de enfoques mais interativos do processo de aprendizagem, para as diretrizes educacionais e curriculares do ensino regular (AINSCOW; BLANCO, 1997 apud BRUNO, 2007).

## Relação entre escola e família

Tratando-se do relacionamento entre a escola e a família dos estudantes com autismo, todos os entrevistados afirmaram ser a parceria um elemento primordial, enfatizando ainda a necessidade do fortalecimento do elo de confiança e apoio mútuo entre ambas as instâncias sociais. O relato dos PC2, PC3 e PC4 trazem essa confirmação.

Primeiro: a família tem que entender que a escola não é inimiga! Nós somos parceiros! Nós precisamos deles [os pais] e eles precisam da gente, porque o estudante tem que ser o nosso público alvo [...] Eles precisam sentir na gente a segurança de que o filho deles não vai ser excluído. Eles precisam sentir na gente que há uma aceitação, um respeito (PC2, 2015).

Eu acho essencial! A escola tem que ir atrás dos pais, dessa parceria... E eu acho que pra qualquer um, não só pro autismo, porque qualquer diagnóstico, qualquer informação contribui, ajuda em um relatório, ajuda se precisar de um apoio específico em algum assunto... Eu acho que tem que estar junto, não só do estudante especial, mas pra qualquer estudante, essa é uma relação essencial! Não tem como: a gente tem que falar a mesma língua, saber como está em casa, como é o desenvolvimento na escola (PC3, 2015).

A gente tem que ter um relacionamento muito aberto com os pais, de diálogo, nós precisamos muito da ajuda deles (PC4, 2015).

Santos (1999 apud UCHÔA, 2015) corrobora essas colocações, ressaltando que

[...] a participação da família é de suma importância no movimento da inclusão. Seja de forma individualizada ou por meio de organizações, é imprescindível a sua participação para que a continuidade histórica da luta por sociedades mais justas para seus filhos seja garantida. É importante a sua participação, pois a família irá exercer a sua cidadania e funcionará como um veículo por meio do qual seus filhos possam aprender a ser (SANTOS, 1999 apud UCHÔA, 2015, p. 31).

Foram citados como fatores relacionados à família e que geram dificuldades para a plena inclusão do autista no ensino regular, primeiramente, a insegurança sentida pelos pais com relação à escolarização de seus filhos. O relato de PC2 mostra isso.

Muitas vezes tem o preconceito, eles [os pais] acham que se for diagnosticado que o estudante tem autismo, nós vamos excluí-los. Então as mães têm esse receio, de pensar: "Se meu filho tiver autismo, ele vai ser excluído na escola" e isso, às vezes, gera a não aceitação [...] A família se assusta: "O meu filho vai ser "o diferente" da sala", "Meu filho vai ser "o excluído"! (PC2, 2015).

Considerando que, segundo Silva (2003 apud CÉLIO SOBRINHO; ALVES, 2013), os pais consideram o corpo docente como o principal interlocutor da relação família e escola, pode-se concluir que o acolhimento e intervenção pedagógica do professor frente ao estudante com autismo influencia sobremaneira a visão do pai com relação à inclusão escolar de seu filho, gerando assim a segurança/insegurança dos mesmos.

Em um segundo momento, os entrevistados citam como elementos dificultadores o distanciamento familiar do acompanhamento escolar, bem como a negligência de informações sobre o estudante com autismo. O PC5 e o PC3 relatam esse fato.

Geralmente quando a criança está nos anos iniciais, há um melhor acompanhamento por parte das famílias, porém, quando as crianças vão ficando mais velhas e vão para os anos finais e médio, a gente vê esse distanciamento. Aí começa, tanto a escola quanto a família, um a culpar o outro, quando na verdade teria que ter um trabalho coletivo né? Porque o objetivo maior tem que ser ajudar a criança (PC5, 2015).

Também tem que sentir como é com a família! Se não tiver esse contato, de falar: "Pai, como foi no médico? Tem documentação?". O nosso relatório também é feito a partir dessa documentação, das informações que o pai trás, senão eu acho que a gente vai só prejudicar o estudante, vai perder tempo! O pai tem que estar presente e também a escola tem que se amparar, se o pai não der esse *feedback*, a escola também tem que relatar, porque senão fica como se a gente tivesse culpa também, deixando a desejar em alguma coisa que a gente poderia estar ajudando (PC3, 2015).

Apesar das dificuldades apresentadas, é evidente a necessidade de superar os obstáculos, em busca da efetivação de uma parceria sólida entre família e profissionais envolvidos no ambiente escolar. Dessa forma, "[...] a família seria mais bem informada em relação aos seus direitos, responsabilidades e recursos [...]. No caso dos profissionais, estes poderiam adquirir mais conhecimento sobre as características positivas e as necessidades da família e da criança" (SILVA, 2007, p. 20).

## Papel do professor coordenador frente à inclusão de estudantes com autismo

A abordagem a respeito do papel do PC frente à inclusão dos estudantes com autismo centrou-se apenas em uma vertente: a formação de professores. Esse fator é extremamente relevante, já que indica o envolvimento e comprometimento dos entrevistados com suas atribuições, sobretudo, a de "orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo [...]", bem como assegurar "a participação proativa de todos os professores [...], promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas" (SÃO PAULO, 2014, Art. 5º). Em consonância com essas ideias, apresenta-se a análise da PC1 e do PC5 sobre o papel do PC mediante a inclusão do estudante com autismo.

O que a gente pode fazer, enquanto coordenador é contribuir nas formações, nas ATPC, e depois acompanhar e dar suporte para o professor fazer o seu trabalho em sala de aula... E também buscar atendimentos, as instâncias da saúde têm que estar atendendo ele [o estudante autista] paralelamente, eu acredito (PC1, 2015).

A gente tem obrigação de ajudar como coordenador, não é? Trabalhando este assunto nas próprias formações de ATPC, procurando alguns materiais que podem estar nos auxiliando a mostrar para o professor que ele é capaz de trabalhar com essas crianças, que ele não está sozinho... [...] A nossa função é estar ali, em parceria com o professor e procurando mecanismos, meios que possam estar ajudando a sua prática (PC5, 2015).

Percebe-se que esses PC já compreendem a formação continuada em educação inclusiva como um processo que envolve reflexão e mudanças de postura, mas também ação e acompanhamento em sala de aula, além da busca por outros apoios e suportes - internos e externos - que se fizerem necessários. Nessa perspectiva, Lima e Cavalcante (2009, p. 8) afirmam que "A formação na inclusão não fornece respostas prontas, não é uma múltipla habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis em sala de aula, mas é uma formação que trabalha o olhar do educador sobre seu estudante [...]".

Em um discurso de similaridade e complementaridade, a PC3 apresenta suas concepções sobre o apoio do PC ao professor, enfatizando ainda a necessidade de considerar o repertório de cada docente na troca de experiências durante as formações, além da construção de um plano de atendimento às necessidades individuais do estudante com autismo.



Eu poderia auxiliar com as orientações para o professor, elaborando ATPC voltadas para o tema, pesquisando e trazendo pra eles vídeos, materiais para lermos e discutirmos... Eles também poderiam trazer contribuições sobre o tema, dividirmos o assunto, trocarmos experiências nesta área. Depois, é preciso verificar o rendimento do estudante na sala de aula, também o comportamento dele com os colegas, não só na sala de aula, mas na escola, em todas as atividades: recreio, Educação Física, em tudo! Só depois desse diagnóstico inicial, poderíamos criar um plano de trabalho, indicando de onde partir e se vamos precisar ir atrás de ajuda, de outros encaminhamentos e apoios (PC3, 2015).

#### Corroborando com essa concepção, Lima e Cavalcante (2009) propõem

A criação de espaços para a formação contínua do professor no seu cotidiano escolar, por meio do diálogo, discussão e debates e do conhecimento implícito que os atores internos e externos desenvolvem no espaço escolar e fora dele podem ser uma possibilidade, um foco irradiador para a reconstrução do projeto político-pedagógico da escola e da educação, da construção de uma escola aberta para todos (LIMA; CAVALCANTE, 2009, p. 11).

Todavia, essa visão ampla do processo formativo não mostrou ser um consenso do grupo de entrevistados, fator que pode ser percebido na análise da resposta dada, primeiramente, pela PC2.

Primeiro, acho que temos que conhecer a família do estudante, ver se a família tem aceitação ou não! Daí, tentar conscientizar o professor, em ATPC, de que tem que trabalhar com esses estudantes, mostrar que ele tem que dar atenção... Porque tudo que esses estudantes precisam é de carinho, se ele [o autista] ver que é excluído, ele vai se afastando... Então, é importante conscientizar os professores [...] (PC2, 2015).

Pode-se perceber que, embora a PC2 reconheça a importância da formação continuada como ferramenta de conscientização e superação das barreiras invisíveis, tais como rótulos, estigmas e preconceitos, há em sua fala um reducionismo do processo inclusivo, traduzindo-se na necessidade de um atendimento pedagógico somente focado no carinho e na atenção. Essa perspectiva afasta a construção do entendimento da escola inclusiva, ou seja, um espaço onde todos têm direito e são capazes de aprender, e acaba reforçando a hipótese de que os estudantes com autismo incluídos no ensino regular só terão benefícios nos aspectos sociais.

Na sequência, a PC4 apresenta suas ideias.

Eu nunca tive um estudante com autismo e nunca fiz nenhum curso sobre isso, então acho difícil poder ajudar... Eu acredito que eu só teria condições se eu fosse preparada antes, participasse de uma capacitação! Mas, se não

tivesse condições e eu soubesse que iria receber um estudante assim, eu iria estudar um pouquinho sobre o autismo né? Para passar pros professores... Fazendo algum curso, acho que teria mais sucesso (PC4, 2015).

Por fim, embora tenham algumas divergências entre si, já apresentadas aqui, todos os cinco entrevistados têm um ponto em comum quando se trata da formação continuada em educação inclusiva: só se iniciam as discussões quando há, de fato, um estudante com autismo ou com deficiência matriculado em sua Unidade Escolar. Percebe-se assim que ainda não há uma cultura inclusiva nas escolas: ao invés de se estabelecer uma prática formativa que vise o atendimento de todos os estudantes, inclusive público-alvo da Educação Especial, se continua desenvolvendo ações isoladas e ocasionais, na tentativa de instrumentalizar o professor para lidar especificamente com as deficiências ou transtornos. Diferente dessa prática, em uma perspectiva inclusiva

[...] a formação vai além dos aspectos instrumentais, pois há o exercício constante de reflexão, do questionamento da própria prática em busca de caminhos pedagógicos da inclusão e, ainda, de ações das experiências concretas que são a matéria prima para a mudança [...] (LIMA; CAVALCANTE, 2009, p.10).

## Considerações Finais

A partir deste estudo percebeu-se que os professores coordenadores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental aqui entrevistados possuem conhecimento a respeito da definição de autismo, contudo, enfatizam as limitações apresentadas pelos mesmos como não passíveis de evolução ou, até mesmo, em alguns momentos, voluntárias. Essa visão, tida como clínica e "medicalizada", que talvez se dê em virtude do difícil e contraditório processo de construção conceitual de autismo influencia nas concepções pedagógicas desses profissionais sobre os estudantes com autismo: percebe-se uma ênfase demasiada nas dificuldades e problemas, e pouca crença nas possibilidades e potencialidades. Assim sendo, os mesmos não demonstram possuir uma visão integrada do estudante, como uma pessoa completa e capaz de aprender, mas sim a percepção de um diagnóstico que se sobrepõe ao indivíduo, tardando assim a construção de uma perspectiva inclusiva no ambiente escolar.

Essa concepção se reflete diretamente na relação com as famílias que, por vezes, se mostram inseguras e distantes, por não acreditarem na escolarização de seus filhos, com base nos comportamentos e afirmações dos próprios professores e também da equipe gestora, mas sobretudo no processo de formação continuada dos professores. Embora reconheçam a formação continuada

como ferramenta principal de apoio à inclusão do estudante com autismo, os PC entrevistados ainda enxergam como um processo instrumentalizador e técnico e, desta forma, centram-se somente nas definições do que é o autismo, sem dar continuidade a este processo de construção de valores inclusivos nos demais âmbitos e conteúdos curriculares, independente de possuir ou não um estudante com autismo matriculado em suas Unidades Escolares.

Fica claro, assim, que há a urgência na implementação de uma política pública sistematizada e concreta de formação continuada destinada aos PC, visando uma mudança significativa de valores em uma perspectiva inclusiva, para que se possa atingir o professor em sala de aula. É preciso que o próprio PC se sinta seguro e capaz em suas atuações, o que só será possível com base em uma formação sólida e contínua no que se refere não só a concepções e definições, mas também a procedimentos e práticas pedagógicas inclusivas. Sob essa ótica, o PC necessita tanto de refletir sobre conteúdos, métodos e técnicas de ensino para a formação dos estudantes quanto se preparar para subsidiar a prática cotidiana de seus professores durante a ação pedagógica em sala de aula.

Somente estando em constante formação é que o professor coordenador conduzirá o processo formativo nas escolas possibilitando que seus professores intervenham pedagogicamente mediante as mais diversas diferenças, entre elas, os estudantes com autismo que tenham sido inseridos no processo educativo regular. Dessa forma, conquista-se o que de fato vem a ser a inclusão.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Vol. 9 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BERETA, M. S.; VIANA, P. B. M. Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. **Revista Pós Graduação: Desafios Contemporâneos**. Cachoeirinha, v. 1, n. 1, p. 115-129, jun. 2014.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 26 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 30 out. 2017.

BRUNO, M. M. G. Educação Inclusiva: Componente da Formação de Educadores. **Revista Benjamin Constant**. São Paulo, ano 13, n. 38, dez. 2007. Disponível em: [http://www.abc.gov.br/media/common/Nossos Meios RBC RevDez2007 Artigo 2.doc](http://www.abc.gov.br/media/common/Nossos%20Meios%20RBC%20RevDez2007%20Artigo%202.doc). Acesso em: 10 jan. 2016.

CAMARGO, S. P. H. **Competência social, inclusão escolar e autismo**: um estudo de caso comparativo. 2007. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <http://www.msmedia.com/pospsico/producao2.asp?orientador=Cleonice%20Bosa>. Acesso em: 28 out. 2017.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: um estudo de caso comparativo. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 28, n. 13, jul/set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a07v28n3.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

CÉLIO SOBRINHO, R.; ALVES, E. P. A Relação entre Família e Escola em um Contexto de Escolarização do Aluno com Deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 323-338, jul/set., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n49/a18n49.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

DUK, C. (Org.). **Educar na Diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Nota de palestra, São Paulo: 2001. Disponível em: [http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/457/AMG PUB 03 026.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/457/AMG_PUB_03_026.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 out. 2017.

LAGO, M. **Autismo na Escola**: ação e reflexão do professor. 2007. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13077/000638908.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

LIMA, H. S.; CAVALCANTE, T. C. F. **A Formação Continuada do Professor para Educação Inclusiva na Rede Municipal do Recife**. Pernambuco, 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/10509912-A-formacao-continuada-do-professor-para-educacao-inclusiva-na-rede-municipal-do-recife-resumo.html>. Acesso em: 13 dez. 2015.

LOPES, J. C. **A Formação de Professores para a Inclusão Escolar de Estudantes Autistas**: contribuições psicopedagógicas. 2011. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) - Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3523/1/2011\\_%20JulianaCrespoLopes.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3523/1/2011_%20JulianaCrespoLopes.pdf). Acesso em: 29 out. 2017.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.), **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Edue, 2003. p. 11-25.

MANTOAN, M. T. E. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos**. Núcleo Temático: Escola, Diversidade e Inclusão. Programa de Apoio Didático. Universidade de Campinas, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PAULA, J. **Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social**. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 88, de 19 de dezembro de 2007**. Disponível em: <[http://www.siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88\\_07.htm](http://www.siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014**. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61\\_14.HTM?Time=04/05/2015%202](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_14.HTM?Time=04/05/2015%202). Acesso em: 30 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 75, de 30 de dezembro de 2014**. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75\\_14.HTM?Time=30/10/2017%2021:59:31](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=30/10/2017%2021:59:31). Acesso em: 12 jan. 2016.

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 2004. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.pdf). Acesso em: 28 out 2017.

SILVA, A. M. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre famílias de crianças com deficiência e profissionais**. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2957/1272.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 out. 2017.

UCHÔA, Y. F. **A Criança Autista na Educação Infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva**. 2015. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/7959/1/PDF%20-%20Yasmim%20Figueiredo%20Uch%C3%B4a.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

Recebido em: 24/08/2017

Aceito em: 31/10/2017

# CONTRIBUIÇÕES DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS PARA O DESEMPENHO ACADÊMICO

Claudia Adriana Silva de Mello Carvalho<sup>1</sup>

Débora Cecílio Fernandes<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo teve o objetivo de explorar as relações entre as funções executivas e o desempenho acadêmico. Participaram da pesquisa 142 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas do sul de Minas Gerais, no Brasil, com idade média de 8,15 (DP=0,36), sendo que 79 eram meninos. Foram aplicados o Teste de *Stroop* Computadorizado, o Teste de Trilhas – parte B, a Torre de Londres e o Teste de Memória de Trabalho Auditiva e Visual. O desempenho foi verificado por meio das notas bimestrais liberadas pela escola. Foram obtidas correlações entre o Teste de Trilhas-B e todas as disciplinas, menos Religião, entre a Torre de Londres e Matemática, Artes e Literatura, entre Memória de Trabalho Auditiva e Ciências e Literatura, entre os grupos de alto e baixo desempenho e o Teste de Trilhas-B, Memória de Trabalho Auditiva e Visual. A regressão logística binária mostrou que a flexibilidade cognitiva explicou significativamente 29,6% da variância do desempenho. Os resultados colaboram com as discussões sobre a importância das funções executivas para o desempenho acadêmico.

**Palavras-Chave:** Funções executivas. Avaliação da aprendizagem. Flexibilidade cognitiva. Memória de trabalho.

## *CONTRIBUTIONS FROM EXECUTIVE FUNCTIONS TO ACADEMIC PERFORMANCE*

**ABSTRACT:** This study aims of exploring the relations between the executive functions and the academic performance. 142 students from the third year of Elementary school coming from 3 different public schools at the south of Minas Gerais, with an average age of 8,15 (DP=0,36), from which 79 were boys, had participated as subjects in this research. The Computerized Stroop Test, the Test of Trails – part B, The Tower of London and the Test for Auditory and Visual Working Memory were all used. Some correlations have been obtained between the Test of Trails-B and all the disciplines, except Religion, between the Tower of London and Mathematics, Arts and Literature, between Auditory Working Memory, Sciences and Literature, between the groups of high and low performance and the Test of Trails-B, Auditory and Visual Working Memory. The binary logistic regression demonstrated that the cognitive flexibility had explained significantly 29,6% of the performance variance. The results collaborate with the discussions regarding the importance of executive functions to the academic performance.

**Keywords:** Executive functions. Academic performance. Cognitive flexibility. Working memory.

---

<sup>1</sup> Profa. Ms. na E.M. Isaura Pereira dos Santos - Itajubá - MG. Doutoranda em Educação pela USF - Campinas.

<sup>2</sup> Profa. Dra. da Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR.

### *CONTRIBUCIONES DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS PARA EL DESEMPEÑO ACADÉMICO*

**RESUMEN:** Este estudio tuvo el objetivo de explorar las relaciones entre las funciones ejecutivas y el rendimiento académico. Participaron 142 alumnos del tercer curso de la Enseñanza Básica de tres escuelas públicas del sur de Minas Gerais, con promedio de edad de 8,15 (DP=0,36), siendo que 79 eran varones. Se aplicaron el Teste de Stroop Computadorizado, Teste de Trilhas–parte B, Torre de Londres y el Teste de Memória de Trabalho Auditiva y Visual. Se obtuvieron correlaciones entre el Teste de Trilhas-B y todas las asignaturas, excepto Religión, entre Torre de Londres y Matemáticas, Artes y Literatura, entre Memória de Trabalho Auditiva y Ciencias y Literatura, entre los grupos de alto y bajo rendimiento y el Teste de Trilhas-B, Memória de Trabalho Auditiva y Visual. La regresión logística binaria mostró que la flexibilidad cognitiva explicó significativamente el 29,6% de la varianza del rendimiento. Los resultados colaboran con las discusiones acerca de la importancia de las funciones ejecutivas para el rendimiento académico.

**Palabras clave:** Funciones ejecutivas. Rendimiento académico. Flexibilidad cognitiva. Memoria de trabajo.

## Introdução

Entre os aspectos mais complexos da cognição humana estão as Funções Executivas (FE), que abarcam um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos recrutados sempre que as pessoas precisam realizar atividades que exijam esforço cognitivo, que não sejam automáticas e que precisam ser planejadas e bem pensadas (DIAMOND, 2013). As FE permitem ao indivíduo exercer controle e regular seu comportamento frente às exigências e demandas do meio e ao seu processamento de informação, possibilitando seu envolvimento em comportamentos adaptativos, auto-organizados e direcionados a metas (SULLIVAN; RICCIO; CASTILLO, 2009).

Existe certo acordo geral, baseado em investigações, de que as funções executivas incluem processos inibitórios, como o controle inibitório (controle comportamental) e o controle sobre as interferências (atenção seletiva e inibição cognitiva), a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva (ABREU *et al.*; 2014; DIAMOND, 2013; LEHTO *et al.*, 2003; MIYAKE *et al.*, 2000). Além desses processos, outros são frequentemente considerados como funções executivas, como é o caso do planejamento (BEST; MILLER; JONES, 2009; LIMA; TRAVAINI; CIASCA, 2009). Esse processo é indicado por Diamond (2013) como uma das funções executivas de nível superior, junto com o raciocínio e a resolução de problemas. No presente estudo, serão abordados os processos de memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e o planejamento.

A memória de trabalho é um sistema ativo de armazenamento de informações, de curto

prazo e de capacidade limitada, que possibilita a manutenção ativa e manipulação dessa informação enquanto é útil para desempenhar tarefas cognitivas complexas, tais como raciocínio, compreensão e aprendizagem (BADDELEY, 2012). A memória de trabalho recupera informações necessárias dos sistemas de memória de longo prazo para o seu uso no momento. Possui como componentes a central executiva, o *buffer* episódico, alça fonológica e o esboço visuoespacial.

Brevemente, a central executiva é o sistema mais complexo da memória de trabalho e é responsável pelo controle atencional das tarefas em curso. O *buffer* episódico é um sistema capaz de armazenar episódios integrados compostos por informações multidimensionais. Atua como um armazém de capacidade limitada dos subcomponentes da memória de trabalho (alça fonológica e o esboço visuoespacial) e liga a memória de trabalho à percepção e à memória de longo prazo. A alça fonológica é responsável pelo armazenamento de informações fonológicas e pela aprendizagem de novas palavras. Está diretamente ligada à memória de longo prazo, especificamente às informações de linguagem. O esboço visuoespacial é responsável pelo armazenamento e manipulação de informações visuais e espaciais (BADDELEY, 2012). O controle inibitório é o processo que controla as informações relevantes durante a execução de uma tarefa. De forma geral, permite o controle da atenção, do comportamento e emoções para ignorar predisposições internas ou atrativos externos para atuar de forma mais apropriada (DIAMOND, 2013). Diversos estudos vêm mostrando que há diferentes subprocessos envolvidos no controle inibitório (FRIEDMAN; MIYAKE, 2004; HASHER; ZACKS; MAY, 1999).

Nesse contexto, a pesquisa de Friedman e Miyake (2004) investigou três funções inibitórias. A primeira delas se refere à inibição de respostas prepotentes, que são aquelas que a pessoa tem maior probabilidade de emitir. A inibição desse tipo de resposta significa suprimir as respostas mais fortes ou mais prováveis, o que possibilita que outros pensamentos e ações menos prováveis possam ser considerados. Os autores utilizaram o Teste de *Stroop* para avaliar esse tipo de inibição de resposta preponderante. A segunda função permite a resistência à interferência dos distratores, que se referem à capacidade de selecionar informações não relevantes à tarefa. Finalmente, a terceira função inibitória é a resistência à interferência proativa. Diz respeito à capacidade de não permitir a intrusão de informações que, previamente, eram relevantes para a tarefa, mas deixaram de ser. Os autores observaram que há relação entre a inibição de respostas prepotentes e a resistência à interferência dos distratores, mas estas duas funções não se relacionaram com a resistência à interferência proativa.

Em termos de inibição e controle de interferência, os processos de inibição podem atuar de



três maneiras diferentes. Uma das atuações pode ser prevenindo a entrada na memória de trabalho de informações ativas e irrelevantes para o objetivo da tarefa. Outra alternativa é o controle do conteúdo que já está na memória de trabalho, mediante a eliminação ou supressão de informações irrelevantes. Finalmente, o controle inibitório evita que respostas muito fortes ou muito prováveis sejam emitidas rapidamente. Dessa forma, o controle inibitório possibilita comportamentos mais ponderados e menos impulsivos, pois permite a reflexão antes de uma ação, constituindo, assim, a base para um funcionamento executivo preciso (BARKLEY, 1997).

A flexibilidade cognitiva compreende a mudança de perspectivas ou enfoques a um problema, a adaptação flexível às novas demandas, regras ou prioridades. A flexibilidade tem como base o controle inibitório e a memória de trabalho. Para alterar um ponto de vista, é necessário inibir ou desativar perspectivas anteriores e atualizar na memória de trabalho diferentes perspectivas. É fundamental quando o plano inicial não ocorre conforme o planejado ou a maneira para resolver um problema não funciona. Nesses casos, são necessárias novas formas de atuação ou de compreender a situação (DIAMOND, 2013).

Por sua vez, o planejamento consiste na capacidade de estabelecer a melhor forma para alcançar um objetivo proposto, levando em consideração o percurso e a utilização de instrumentos essenciais para a conquista da meta. Refere-se à habilidade de planejar adequadamente uma sequência de ações via efetivação final de um objetivo (PHILIPS *et al.*, 2001). Sobretudo no ambiente escolar, a habilidade de planejamento é necessária, já que esta habilidade pressupõe pensar antes e durante a realização de uma tarefa acadêmica para obter bom desempenho.

Diversos estudos apoiam a importância das funções executivas para a aquisição das habilidades escolares, tais como leitura (ABREU *et al.*, 2014; LATZMAN *et al.*, 2010; SWANSON; BERINGER, 1995), escrita (SWANSON; BERINGER, 1996) e matemática (ABREU *et al.*, 2014; CORSO; DORNELES, 2012; LATZMAN *et al.*, 2010) e, conseqüentemente, para o desempenho acadêmico de forma geral. Essas pesquisas têm mostrado a relação das funções executivas com o desempenho acadêmico de indivíduos de várias idades, com (LIMA; SALGADO-AZONI; CIASCA, 2011) e sem dificuldades de aprendizagem (BEST; MILLER; JONES, 2009) e em diferentes domínios acadêmicos. É o caso do estudo de Latzman *et al.* (2010), que revelou que a flexibilidade previu o desempenho em leitura e ciências e a inibição previu o desempenho em matemática e ciências.

A título de exemplo de estudos realizados no Brasil, Abreu *et al.* (2014) mostraram que o fator memória de trabalho/flexibilidade cognitiva, obtido por meio de análise fatorial, foi o melhor

preditor do desempenho em leitura em comparação com os outros fatores das funções executivas. Esse mesmo fator também se relacionou fortemente com o desempenho em matemática. Por sua vez, Capovilla e Dias (2008) investigaram a relação entre as habilidades atencionais, a flexibilidade cognitiva e o desempenho escolar, representado pelas notas nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Foram reveladas correlações significativas e positivas entre as medidas de atenção, flexibilidade e o desempenho escolar geral.

Estudos longitudinais também sugerem que as funções executivas contribuem para o desempenho acadêmico, como os resultados de Bull, Espy e Wiebe (2008) que mostraram que o desempenho em *span* de dígitos e diferentes tarefas de FE previu o desempenho em matemática e leitura. Os desempenhos nas tarefas de *span* visual e visuoespacial foram preditores da habilidade em matemática. Além disso, as funções executivas foram preditoras da aprendizagem em geral, e não da aprendizagem de algum domínio específico.

Por sua vez, Fuhs *et al.* (2014) encontraram relação longitudinal entre as funções executivas avaliadas na pré-escola e o desempenho acadêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram observadas associações entre as FE e o desempenho em matemática e, de forma mais fraca, e a compreensão oral. Ressalta-se que as FE continuaram contribuindo para a matemática ao longo dos anos iniciais. Esse estudo não encontrou relação entre as FE e as aquisições relacionadas com a alfabetização, como uma tarefa de identificação de letras. Nota-se, portanto, que diversas pesquisas sustentam a contribuição dos diferentes processos executivos para a aprendizagem e o desempenho escolares.

Assim, aventa-se a hipótese de que deve haver diferenças no funcionamento executivo de alunos com bom desempenho acadêmico e alunos com desempenho mais baixo, de forma que alunos com bom desempenho apresentem um funcionamento executivo mais eficiente. Além disso, o presente estudo é inédito no que diz respeito a explorar se algumas disciplinas que podem estar mais relacionadas com determinados processos executivos do que com outros. Levando em consideração essas hipóteses, o presente estudo teve como objetivo principal explorar as relações entre as funções executivas e o desempenho acadêmico, de forma específica, dos alunos com conceitos ou notas mais altos e mais baixos e os processos executivos de controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e planejamento.

## Método

### Participantes

Participaram do estudo 142 alunos que frequentavam o terceiro ano do Ensino Fundamental, que corresponde ao primeiro de um segundo ciclo, de acordo com o sistema brasileiro. No terceiro ano, diferentemente dos dois anos iniciais, os estudantes podem sofrer retenção no nível escolar, dependendo dos conceitos conquistados no final de quatro bimestres. Por isso, torna-se interessante verificar se os desempenhos estão sendo satisfatórios ao longo do ano letivo. Os estudantes estavam matriculados em três escolas públicas do interior do Sul de Minas Gerais, sendo que 79 eram meninos (55,6%). Os escolares tinham 8 (84,5%) e 9 anos (15,5%), com média de 8,15 (DP = 0,36).

Todos os alunos foram convidados a participar do experimento, desde que não fossem impedidos à realização dos testes devido às deficiências sensoriais ou físicas e apresentassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por um dos pais ou responsável.

### Materiais

Como medidas do desempenho acadêmico, foram recolhidos os conceitos bimestrais dos alunos, correspondendo ao período de coleta de dados. Os conceitos são representações do desempenho dos alunos atribuídos pelos professores em cada disciplina. Podem ser A, B ou C, sendo o conceito A o mais alto de todos. Os conceitos foram convertidos em números para facilitar as análises estatísticas, então A passou a ser 1, B se converteu em 2; e C, em 3.

Os instrumentos utilizados foram o Teste de *Stroop* Computadorizado (CAPOVILLA *et al.*, 2005), o Teste de Trilhas – parte B (MONTIEL; SEABRA, 2012), a Torre de Londres (SEABRA *et al.*, 2012) e o Teste de Memória de Trabalho Auditiva e Visual (PRIMI, 2005).

### Teste de stroop computadorizado

Para avaliar o controle inibitório, foi utilizado o Teste de *stroop* computadorizado, desenvolvido por Capovilla *et al.* (2005). O teste de *Stroop* avalia a capacidade de um indivíduo em modificar sua perspectiva perceptual segundo a regra e inibir uma resposta preponderante em favor de outra menos habitual (STRAUSS; SHERMAN; SPREEN, 2006). Esse instrumento possui três partes. Na primeira delas, aparecem escritos na tela os nomes de quatro cores (amarelo, azul, verde e vermelho). As crianças devem lê-los o mais rápido possível. Na segunda parte, na tela aparecem

círculos coloridos com as quatro cores e expostos por 40 milésimos de segundo. Nesse momento, a tarefa da criança é nomear as cores dos círculos. Na terceira parte, um de cada vez, aparecerem os nomes das quatro cores sempre impressos com cores diferentes. Por exemplo, a palavra escrita azul que aparece impressa em vermelho. Essa é a tarefa de interferência na qual as crianças devem inibir a resposta de leitura (que já está automatizada) para nomear a cor impressa das palavras escritas. Essa tarefa pode ser entendida como uma avaliação do controle inibitório, devido à inibição de uma resposta preponderante (no caso, a leitura), para a emissão de outra resposta, que seria a nomeação da cor da tinta (FRIEDMAN; MIYAKE, 2004; MIYAKE *et al.*, 2000).

### **Teste de Trilhas - parte B**

Para a avaliação da flexibilidade cognitiva, foi utilizada a versão brasileira do Teste de Trilhas - parte B desenvolvida por Montiel e Seabra (2012). O instrumento é composto por uma folha que contém a apresentação de letras e números randomicamente. No total, são 24 itens, sendo 12 letras (de A a M) e 12 números (de 1 a 12). Para a execução da tarefa, o participante deve ligar os itens, seguindo, alternadamente, as sequências de letras e de números, durante 1 minuto.

Em relação à correção do instrumento, para o presente estudo, foi utilizado o escore sequência, que se refere à pontuação atribuída ao número de itens ligados corretamente em sequência, por exemplo, a resposta 1 – A – 2 – B – 3 – C – 4 – D – 5 corresponde a 9 pontos. A pontuação máxima é de 24 pontos. O Teste de Trilhas – parte B pode ser aplicado coletivamente. Possui diversas evidências de validade, como os estudos de Dias (2009) e Menezes (2013).

### **Teste de Torre de Londres (ToL)**

Foi utilizada a versão desenvolvida por Seabra *et al.* (2012). A ToL avalia a capacidade de planejamento. Contém níveis progressivos de dificuldade e que apresenta problemas diversificados (BATISTA *et al.*, 2007). O instrumento é composto por uma base de madeira e contém três hastes verticais e três esferas coloridas, de cores vermelha, verde e azul. Para a realização da tarefa, a pessoa deve atingir diferentes disposições das esferas nas hastes a partir de uma posição inicial fixa. O participante deve reorganizar as esferas de acordo com a posição alvo apresentada em um caderno de aplicação.

Seabra *et al.* (2012) adotaram o procedimento de aplicação e correção de Krikorian, Bartok e Gay (1994). São 12 itens cujo grau de dificuldade cresce em função do número de passos necessários

para se alcançar a posição final, que varia de dois a cinco movimentos. Para a correção, são consideradas respostas corretas quando a posição final for alcançada com o mínimo de movimentos. As respostas podem ser pontuadas com 1, 2 ou 3 pontos, dependendo se foram alcançadas na terceira, segunda ou primeira tentativa, respectivamente. Se a pessoa não atingir a posição final, é atribuída pontuação zero. A pontuação no teste pode variar de zero a 36.

## Teste de memória de trabalho auditiva e visual

Os Testes de Memória de Trabalho Auditiva e Visual (MTA) integram a Bateria Informatizada de Capacidades Cognitivas desenvolvida por Primi (2005). O teste de MTA avalia a alça fonológica. Durante o teste, são apresentadas, em voz digitalizada, sequências de dois a dez itens, que são palavras e números. A pessoa deve repetir primeiro as palavras, na mesma sequência em que foram ouvidas. Posteriormente, devem repetir os números, em ordem crescente. São apresentadas três sequências para cada comprimento de itens, ou seja, três sequências com dois itens, três com três itens e, assim, sucessivamente, até um total de 27 sequências. A aplicação é interrompida após cinco erros consecutivos. O aplicador manipula o *software* e registra, na própria tela da tarefa, os itens pronunciados pelo sujeito, bem como a ordem em que eles foram emitidos. São calculados o total de itens lembrados adequadamente (escore itens) e o total de sequências corretas (escore sequência). O instrumento é de aplicação individual, com duração aproximada de 10 minutos.

Por sua vez, o teste de Memória de Trabalho Visual (MTV) avalia o esboço visoespacial (PRIMI, 2005). São apresentadas visualmente de uma a quatro matrizes 3 x 3, com um estímulo em cada matriz. Em seguida, aparecem na tela flechas que indicam a direção do movimento que a pessoa deve realizar com o estímulo. A pessoa deve averiguar mentalmente qual é a posição final do estímulo e indicar essa posição com o mouse. É calculado o escore de sequências, além do escore de matrizes, que representa o total de matrizes corretas. O instrumento é de aplicação individual, com duração aproximada de 20 minutos.

## Procedimentos

Inicialmente, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade (CAAE: 655.550). Todos os pais ou responsáveis pelos participantes assinaram os TCLE, autorizando a participação dos escolares.

A coleta de dados foi realizada em três etapas similares em cada uma das três escolas. Na

primeira etapa, foi aplicado o Teste Trilhas-parte B, de forma coletiva e na própria sala de aula dos alunos. Demorou aproximadamente 5 minutos. Em uma segunda etapa de aplicação individual, foi aplicada, inicialmente, a Torre de Londres e depois o teste de Memória de Trabalho Auditiva e Visual, em sala disponibilizada para a pesquisadora na escola. Esse segundo momento da coleta, durou aproximadamente 30 minutos. Finalmente, na terceira etapa, foi aplicado de modo individual o Teste de *Stroop*, sendo que cada sessão demorou aproximadamente 10 minutos.

Os conceitos dos componentes curriculares foram obtidos junto à diretoria da escola. Os conceitos se referiam ao bimestre anterior à coleta de dados. Os conceitos foram transformados em números para possibilitar as análises.

Para análise dos dados, utilizou-se o Programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, IBM-21). Primeiramente, foi realizada a estatística descritiva do desempenho dos alunos nos instrumentos e disciplinas. Após, foi levada a cabo análise de correlação de *Pearson* entre as pontuações nos instrumentos e o desempenho em todas as disciplinas. Dando continuidade, os participantes foram agrupados em função de seus conceitos. Formaram-se quatro grupos, sendo que o primeiro era composto por alunos com as pontuações mais baixas (até 2,125), o segundo com conceitos intermediários baixo (entre 2,125 e 2,49), o terceiro com conceitos intermediários altos (de 2,50 a 2,875) e o quarto grupo com pontuações altas (a partir de 2,876). O segundo e o terceiro grupos foram eliminados e permaneceram apenas os grupos extremos, com baixo e alto desempenho. Foi averiguado o desempenho nos testes para cada grupo e foi realizada a correlação ordinal de *Spearman* entre os grupos e as pontuações nos instrumentos e finalmente foi levada a cabo a análise de regressão logística binária, considerando como variável dependente os grupos de desempenho acadêmico.

## Resultados

Inicialmente, são apresentados os resultados de todos os alunos e, posteriormente, os resultados dos grupos extremos de alunos com notas mais altas e mais baixas nas medidas avaliadas e ao seu desempenho acadêmico. A Tabela 1 exibe o desempenho dos alunos nos instrumentos aplicados. Também são apresentadas as pontuações mínimas e máximas dos alunos.

**Tabela 1** - Desempenho na Torre de Londres, Teste de Trilhas – parte B e Memória de Trabalho Auditiva e Visual e *Stoop*

N	Testes	Média	DP	Mín.	Máx.
142	Torre de Londres	27,43	4,21	10	35
140	Trilhas- B	6,05	5,53	0	24
142	MTA	9,97	3,53	0	26
142	MTV	11,78	3,01	0	19
142	SINTER	0,68	3,15	-9	8,00
142	TRINTER	39,88	288,42	-17,57	3,11

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

**Legenda:** MTA – Memória de Trabalho Auditiva; MTV – Memória de Trabalho Visual; SINTER – *Stroop* Interferência; TRINTER – *Stroop* Tempo de Resposta da Etapa Interferência

Em relação à pontuação na Torre de Londres, verifica-se que a média foi de 27,43, acima do ponto médio da escala. A média obtida pelos alunos no Teste de Trilhas-B foi de 6,05, abaixo da média da escala. No Teste de Memória de Trabalho Auditiva e no Teste de Memória de Trabalho Visual, as médias obtidas pelos participantes foram, respectivamente, de 9,97 e 11,78. No caso da fase de Interferência do *Stroop*, a média foi 0,68, com pontuações que oscilaram de -9 a 8. Em relação ao tempo de resposta dessa fase, a média em milissegundos foi de 39,88ms.

A Tabela 2 mostra as representações numéricas do desempenho acadêmico dos alunos nos diferentes componentes curriculares. As representações variam de 3 a 1, sendo 3 a possibilidade mais alta.

**Tabela 2** - Desempenho acadêmico

Componentes Curriculares	Desempenho Acadêmico	
	Média	DP
Português	2,18	0,73
Matemática	2,15	0,75
História	2,30	0,68
Geografia	2,42	0,69
Ciências	2,33	0,77
Artes	2,83	0,38
Literatura	2,51	0,69
Religião	2,85	0,38

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

Em geral, a média do desempenho acadêmico dos participantes indica um desempenho acima da média, com destaque para Religião e Artes. As médias mais baixas foram nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A Tabela 3 exibe as correlações de Pearson ( $r$ ) e entre parênteses os valores de  $p$ .

Tabela 3 - Correlações entre os processos executivos e os componentes curriculares

	ToL	Trilhas-B	MTA	MTV	SINTER	TRINTER
Port	0,14 (0,18)	0,31** (0,00)	0,13 (0,12)	0,02 (0,98)	0,53 (0,53)	0,05 (0,55)
Mat	0,28** (0,06)	0,34** (0,00)	0,12 (0,14)	0,05 (0,51)	0,02 (0,78)	0,05 (0,53)
Hist	0,03 (0,96)	0,32** (0,32)	0,07 (0,40)	0,03 (0,68)	-0,03 (0,68)	0,030 (0,73)
Geo	0,45 (0,6)	0,30** (0,00)	0,07 (0,20)	0,12 (0,15)	-0,06 (0,46)	0,00 (0,95)
Ciêñ	0,02 (0,3)	0,37** (0,00)	0,18 * (0,03)	0,07 (0,40)	-0,01 (0,90)	0,02 (0,82)
Artes	0,21** (0,01)	0,20* (0,01)	0,12 (0,13)	0,01 (0,83)	0,00 (0,93)	-0,14 (0,09)
Lit	0,03* (0,01)	0,35** (0,00)	0,19* (0,02)	0,09 (0,24)	0,10 (0,22)	-0,01 (0,87)
Relig	0,090 (0,20)	0,14 (0,10)	0,10 (0,19)	0,06 (0,44)	-0,01 (0,90)	0,05 (0,52)

Fonte: Elaborada pelas autoras. \* $p < 0,005$ ; \*\* $p < 0,001$ ;

Legenda: Port=Português; Mat=Matemática; Hist=História; Geo=Geografia; Ciêñ=Ciências; Lit=Literatura; Relig=Religião; ToL=Torre de Londres;

Observa-se que houve correlação positiva, significativa e com magnitude baixa entre a Torre de Londres e os desempenhos em Matemática, Artes e Literatura. O teste de Trilhas – parte B correlacionou, com magnitude baixa, positiva e significativamente com Artes e com magnitude moderada com Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Literatura. Em relação ao Teste de Memória de Trabalho Auditiva, foram encontradas correlações significativas, positivas e baixas com Ciências e Literatura.

A seguir, são apresentados os resultados das análises dos grupos de alunos com os conceitos mais altos e mais baixos. A Tabela 4 exhibe a média, valores mínimos e máximos das funções executivas avaliadas desses grupos.

Tabela 4 - Desempenho dos grupos com baixo e alto desempenho

	DA	Trilhas-B	ToL	MTA	MTV	SINTER	TRINTER
Baixo desempenho							
Válidos	31	30	31	31	31	31	31
Média	1,67	3,50	26,77	9,06	11,29	0,00	0,50
DP	0,26	3,05	4,54	2,39	2,44	3,09	2,19
Mínimo	1,13	0	15,0	3,0	2,00	-9,00	-4,27
Máximo	2,00	12	34,0	16,0	14,00	5,00	4,74
Alto desempenho							
Válidos	42	42	42	42	42	42	42
Média	2,97	8,55	28,64	10,52	11,83	0,78	59,55
DP	0,05	5,87	3,14	3,96	3,29	3,62	227,41
Mínimo	2,88	0	18,0	0,0	1,00	-8,00	-17,57
Máximo	3,00	21	35,0	22,0	17,00	8,00	1178,72

Fonte: Elaborada pelas autoras. Legenda: DA=média do desempenho escolar

Observa-se, na Tabela 4, que o grupo com alto desempenho obteve pontuações destacadamente mais altas no Teste de Trilhas-B. Na Torre de Londres, também se constata certa



diferença. Nos demais instrumentos, as diferenças não foram tão pronunciadas. A continuação, são apresentados os resultados da correlação ordinal de Spearman entre as variáveis medidas e os grupos de baixo e alto desempenho e a análise de regressão logística, considerando como variável dependente os grupos e como variáveis independentes, os processos avaliados.

**Tabela 5** - Correlação de Spearman entre os grupos e os processos

		ToL	Trilhas-B	MTA	MTV	SINTER	TRINTER
<b>Grupo</b>	Rho de Spearman	0,219	0,451**	0,320**	0,247*	0,069	-0,013
	p	0,062	0,000	0,006	0,035	0,562	0,913
	N	73	72	73	73	73	73

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A Tabela 5 indica que há correlações significativas e positivas entre o grupo de desempenho, o Teste de Trilhas – B, a memória de trabalho auditiva e a memória de trabalho visual. As correlações do grupo com as tarefas de memória de trabalho foram baixas, enquanto que a correlação com o Teste de Trilhas – B foi moderada. A seguir, é apresentada a análise de regressão logística realizada pelo método de passos sucessivos (Verossimilhança).

Os resultados da análise de regressão logística indicaram que foram realizadas três iterações para chegar ao modelo final. No passo zero do modelo, no qual é incluída apenas a variável dependente, a classificação dos grupos, em função da variável dependente foi de 58% de prognóstico correto. A classificação dos alunos com desempenho alto no grupo de desempenho alto foi 100%, no entanto a classificação dos alunos com desempenho baixo foi incorreta em todos os casos. A Tabela 6 mostra o passo 0 da análise.

**Tabela 6** - Variáveis na equação no passo zero

	B	E.E.	Wald	gl	p	Exp(B)
<b>Constante</b>	0,336	0,239	1,981	1	0,159	1,400

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Observam-se o valor de B da constante, seu erro estandarizado, a significação estatística mediante o teste de Wald e a estimação da odds ratio (Exp(B)). O nível de significância indica que o valor de B da constante não foi significativamente diferente de zero. A Tabela 7 mostra as variáveis que não foram incluídas na análise nesse primeiro passo.

Tabela 7 - Variáveis não incluídas na equação no passo zero

	Pontuação	gl	P
ToL	4,08	1	0,043
TrilhasB	15,07	1	0,000
Variáveis	MTA	1	0,064
	MTV	1	0,422
	SINTER	1	0,806
	TRINTER	1	0,155
	Estatísticos globais	6	0,009

Fonte: Elaborada pelas autoras

A Tabela 7 aponta que as variáveis Torre de Londres e Trilhas B e os estatísticos globais apresentam valor de  $p$  significativo. Isso indica que ambas as variáveis serão introduzidas no modelo de regressão. A significância dos estatísticos globais sugere que, ainda, há variáveis que devam ser introduzidas no modelo, pois rejeita a hipótese nula de que os coeficientes são iguais a zero.

A seguir, são apresentados os resultados do Bloco 1 da análise, na Tabela 8. Indica-se que foi utilizado o método automático passos sucessivos e o critério da Razão da Verossimilhança para determinar as novas variáveis que devem ser introduzidas e eliminadas do modelo de regressão

Tabela 8 - Histórico de iterações

Iteração	-2 log da verossimilhança*	Coeficientes	
		Constante	Trilhas-B
1	81,324	-0,736	0,166
2	79,986	-0,951	0,224
3	79,941	-0,993	0,237
4	79,941	-0,995	0,238
5	79,941	-0,995	0,238

Fonte: Elaborada pelas autoras. \*-2 log da verossimilhança: 97,804; a estimação finalizou após 5 iterações, porque as estimações dos parâmetros mudaram menos de 0,001.

Foram necessárias cinco iterações para atingir o valor mais baixo de -2 log da verossimilhança. Na última iteração, o valor do coeficiente constante foi -0,995 e do coeficiente correspondente ao Teste de Trilhas – B foi 0,238. O coeficiente B dessa variável independente foi o único que se diferenciou significativamente de zero e exerce influência sobre a variável dependente, no caso alto ou baixo desempenho acadêmico. A Tabela 9 informa sobre o ajuste do modelo atual.

**Tabela 9** - Teste omnibus dos coeficientes do modelo

		Quiquadrado	gl	p
<b>Passo 1</b>	Passo	17,86	1	0,000
	Bloco	17,86	1	0,000
	Modelo	17,86	1	0,000

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

Os dados da Tabela 9 indicam que o ajuste melhorou de forma significativa com a inclusão da variável Trilhas B em comparação com o modelo inicial do passo zero. Outro teste de bondade de ajuste da regressão logística realizado foi o teste de Hosmer e Lemeshow, que parte do princípio de que se o ajuste do modelo é bom, um valor alto da probabilidade prevista deveria se associar ao valor 1 da variável dependente, no caso, pertencer ao grupo com alto desempenho acadêmico.

**Tabela 10** - Teste de ajuste de Hosmer e Lemeshow

Passo	Quiquadrado	gl	p
1	8,164	7	0,318

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

Ressalta-se que nessa análise, para que o ajuste seja adequado, não deve haver significância estatística, já que a mesma indica que não há diferença significativa entre as frequências esperadas e observadas dos sujeitos pertencentes aos dois grupos da variável dependente. Para os dados da presente pesquisa, houve ajuste. A Tabela 11 apresenta o resumo do modelo de regressão logística.

**Tabela 11** - Resumo do modelo

Passo	-2 log da verossimilhança	R quadrado de Cox e Snell	R quadrado de Nagelkerke
1	79,941*	0,220	0,296

**Fonte:** Elaborada pelas autoras. \*A estimação finalizou após cinco iterações, porque as estimações dos parâmetros mudaram menos de 0,001

A Tabela 11 aporta informações adicionais sobre a validade global do modelo. O valor de -2 log da verossimilhança mede quão bem o modelo se ajusta aos dados. Quanto menor esse valor, melhor o ajuste. Os valores dos R quadrados são os coeficientes de determinação que estimam a proporção da variância da variável dependente que pode ser explicada pelas variáveis independentes.

O R quadrado de *Nagelkerke* é o valor corrigido do coeficiente e mostra que aproximadamente 29% da variação da variável dependente é explicada pela pontuação no Teste de Trilhas - B. A Tabela 12 informa sobre os coeficientes do modelo (com seus respectivos erros), o teste de significância de Wald e o valor exponencial de B.

**Tabela 12** - Variáveis na equação do modelo de regressão logística

		B	E.E.	Wald	gl	p	Exp(B)
<b>Paso 1</b>	Trilhas-B	0,238	0,069	12,009	1	0,001	1,268
	Constante	-0,995	0,425	5,494	1	0,019	0,370

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na Tabela 12, podem ser observados os coeficientes da regressão. O teste de Wald indica que a contribuição do Teste de Trilhas para a explicação da variável dependente (desempenho acadêmico) é significativa. O valor do Exp (B) é a média do odds ratio para cada mudança em uma unidade na variável independente, ou seja, o *odds ratio* é a chance de 1,268 de uma criança pertencer ao grupo de alto desempenho em comparação com outra criança que possui uma unidade a menos na pontuação do Teste de Trilhas-B. Essa possibilidade é constante para cada par de valores na pontuação do teste.

Finalmente, o modelo obteve uma porcentagem de 70,8% de classificação global correta dos alunos aos grupos em função da pontuação no Teste de Trilhas-B. O modelo classifica corretamente 76,7% dos alunos com desempenho baixo como pertencentes ao grupo de baixo desempenho. Do mesmo modo, o modelo classifica corretamente 66,7% dos alunos com alto desempenho como pertencentes a esse grupo.

## Discussão

O objetivo deste estudo foi explorar as relações entre as funções executivas e o alto e baixo desempenho acadêmico. Para tal, foram realizadas análises de correlação e regressão logística binária. No que se refere ao desempenho dos alunos nos instrumentos, observou-se que eles obtiveram, em média, pontuações muito baixas no Teste de Trilhas-B, no de Memória Visual Auditiva e, principalmente, no *Stroop* Interferência. Dias (2009) também observou desempenhos muito baixos no *Stroop* em crianças desse período de escolarização. No que diz respeito ao desempenho acadêmico dos alunos, pode-se observar que as médias foram altas, com destaque para Artes e Religião.

A primeira análise de correlação desta pesquisa indicou que a habilidade de planejamento

correlacionou significativamente com a Matemática, Artes e Literatura. Entende-se que antecipar os passos para atingir um objetivo é importante para um bom desempenho nessas disciplinas (PHILIPS *et al.*, 2001), seja em termos de organização dos estudos ou na realização dos exercícios propostos pelos professores em sala de aula ou nas avaliações.

No caso da flexibilidade cognitiva, avaliada pelo Teste de Trilhas-B, evidenciaram-se correlações significativas, positivas e que oscilaram de baixas a moderadas com todas as disciplinas, com exceção da Religião. Esse resultado indica que as crianças capazes de modificar sua maneira de atuar ou pensar, quando sua forma de se comportar não está funcionando e que alteram sua perspectiva ou ponto de vista conforme as demandas do ambiente, obtêm notas ou conceitos mais altos (DIAMOND, 2013).

Este estudo de correlação mostrou que a flexibilidade cognitiva foi o processo executivo mais importante para o desempenho acadêmico, corroborando os resultados de Capovilla e Dias (2008), que observaram correlação significativa entre a média do desempenho acadêmico geral dos alunos e a flexibilidade cognitiva. Igualmente, Abreu *et al.* (2014) mostraram que o fator memória de trabalho/flexibilidade cognitiva previu o desempenho em leitura e matemática, sendo a leitura uma capacidade necessária em todas as disciplinas. É compreensível que uma criança que tenha dificuldades em leitura apresente dificuldades em disciplinas como História, Geografia, Ciências, enfim, disciplinas que requerem certa capacidade de compreensão leitora.

Observou-se, ainda, que a memória de trabalho auditiva correlacionou de forma positiva e baixa com Ciências e Literatura. É possível que essas disciplinas requeiram mais armazenamento e processamento das informações auditivas, realizados em partes pela memória de trabalho e pela alça fonológica. Talvez a importância da linguagem verbal para as disciplinas seja o fator que requer o uso da memória de trabalho auditiva, já que, conforme sugerido por Abreu *et al.* (2014), quanto mais recursos disponíveis na memória de trabalho, maior é a facilidade da manutenção ativa da informação e a manipulação da mesma.

Essa análise não revelou a importância da memória de trabalho para a aprendizagem de forma geral, mas sim de conteúdos escolares específicos, o que a diferenciou dos resultados apresentados por Abreu *et al.* (2014). Também não mostrou sua relevância para capacidades escolares básicas como leitura, escrita ou matemática, que, por sua vez, deveriam influenciar a aprendizagem dos outros componentes curriculares. Assim, não corroborou com resultados de pesquisas que indicaram a importância da memória de trabalho para a leitura (ABREU *et al.*, 2014), LATZMAN *et al.*

(2010) e para a escrita (SWANSON; BERINGER, 1996), cuja importância seria indicada pela correlação com português e para matemática (ABREU *et al.*, 2014; CORSO; DORNELES, 2012; LATZMAN *et al.*, 2010).

No entanto, o estudo correlacional considerando os grupos com baixo e alto desempenho acadêmico geral mostrou resultados um pouco diferentes. Nesse caso, foram observadas correlações positivas e moderadas com a flexibilidade cognitiva e positivas e baixas com a memória de trabalho auditiva e visual. Quer dizer, as crianças com desempenho mais alto apresentaram desempenhos superiores nessas três funções executivas e crianças com desempenho mais baixo obtiveram pontuações mais baixas nessas funções. Ao contrário do estudo de correlação anterior, esses resultados revelam a importância da memória de trabalho, além da flexibilidade cognitiva para o alto desempenho acadêmico geral, apoiando, de certo modo, os achados da literatura que sugerem a importância desses processos para a aprendizagem escolar, como nos estudos de Bull, Espy e Wiebe (2008), Fuhs *et al.* (2014) ou a pesquisa com crianças brasileiras de Abreu *et al.* (2014), que mostrou que o fator memória de trabalho/flexibilidade cognitiva diferenciou significativamente entre bons e maus leitores.

Por sua vez, a análise de regressão logística mostrou que o modelo de regressão com a inclusão do Teste de Trilhas-B como variável independente foi o modelo que mais se ajustou e melhor explicou o desempenho acadêmico dos alunos. Assim, a flexibilidade cognitiva explicou 29% da variância do desempenho acadêmico. Além disso, a chance de uma criança pertencer ao grupo de alto desempenho aumenta em 1,268 em comparação com uma criança que obteve uma unidade a menos na pontuação do Teste de Trilhas-B.

Esse é um modelo razoável que, com apenas uma variável independente, faz mais de 70% de classificações corretas dos alunos em função de sua flexibilidade cognitiva. Outras variáveis significativas devem ser incluídas no modelo para aumentar a precisão dessa classificação. De todas as variáveis consideradas no presente estudo, tanto pela importância teórica, como pelo respaldo empírico de sua relação com a aprendizagem acadêmica, a única variável que, significativamente, contribuiu para explicar a variância do alto e baixo desempenho foi a flexibilidade cognitiva.

Como os outros processos executivos avaliados não contribuíram significativamente para a explicação da variância do desempenho dos alunos e não corroboraram para pesquisas da literatura (DIAMOND, 2013), pode-se pensar que, talvez, o uso de outros instrumentos leve a resultados diferentes ou que as idades semelhantes das crianças tenham produzido pouca variabilidade de

resposta nos instrumentos, o que pode ter interferido nos resultados. Claramente, o Teste de *Stroop* foi muito difícil para as crianças e suas pontuações baixas podem ter prejudicado as análises. Não obstante, aparentemente, os outros instrumentos foram adequados para a amostra. Assim, como hipótese, é interessante levantar outras possibilidades de processos que auxiliem na explicação e previsão do desempenho acadêmico de crianças do terceiro ano escolar. Nesse sentido, é possível que os processos cristalizados (BADDELEY, 2012) estejam mais diretamente relacionados com o desempenho acadêmico, assim como variáveis relacionadas com o nível socioeconômico ou variáveis de cunho emocional, como os processos executivos quentes (DIAMOND, 2013).

## Considerações Finais

Este estudo cumpriu, parcialmente, com os seus objetivos, pois se entende que não foi possível explorar de fato as relações entre o controle inibitório/atenção seletiva avaliada pelo Teste de *Stroop*, devido ao efeito chão. No entanto, a pesquisa acrescentou novas informações à compreensão da relação entre as funções executivas e o desempenho acadêmico. Foi possível observar que a flexibilidade tem um papel muito importante no desempenho acadêmico de crianças do terceiro ano. Além disso, é interessante ressaltar que não se obteve correlação entre os dois tipos de memória de trabalho avaliados e o desempenho dos alunos nas disciplinas, no entanto, quando foram considerados apenas os grupos extremos de desempenho mais alto e mais baixo, ambos os tipos de memória de trabalho mostraram correlações baixas com os desempenhos.

Como limitação desta pesquisa, cita-se a restrição da amostra que foi composta apenas por crianças do terceiro ano. Não foi possível compreender a relação das funções executivas e o desempenho de crianças em anos anteriores ou posteriores e, devido ao trajeto de desenvolvimento destes processos, não se pode extrapolar os dados da presente pesquisa para outros anos escolares.

## Referências

ABREU, P. M. J. E. *et al.* Executive functioning and reading achievement in school: a study of Brazilian children assessed by their teachers as "Poor Readers." **Frontiers in Psychology**, v. 5, n. 550, jun., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00550>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BADDELEY, A. Working memory: theories, models, and controversies. **Annual Review of Psychology**, v. 63, p. 1-29, 2012. Disponível em: <<http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-120710-100422>>. Acesso em: 5 maio, 2017.

- BARKLEY, R. A. Behavioral inhibition, sustained attention and executive function: constructing a unifying theory of ADHI. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 121, p. 65-94, 1997. Disponível em: <<http://web.calstatela.edu/faculty/meisen/ADHD.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2017.
- BATISTA, A. X. *et al.* Torre de Londres e Torre de Hanói: contribuições distintas para avaliação do funcionamento executivo. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 134-139, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0047-20852007000200010>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- BEST, J. R.; MILLER, P. H.; JONES, L. L. **Executive functions after age 5: changes and correlates. Developmental Review**, v. 29, n. 3, p. 180-200, set., 2009. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2792574/>>. Acesso em: 8 mar. 2017.
- BULL, R.; ESPY, K. A.; WIEBE, S. A. Short - term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. **Developmental Neuropsychology**, v. 33, n. 3, p. 205-228, 2008. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2729141/>>. Acesso em: 23 out. 2016.
- CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Desenvolvimento de habilidades atencionais em estudantes da 1ª a 4ª série do ensino fundamental e relação com rendimento escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 198-211, 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000300003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000300003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- CAPOVILLA, A. G. S. *et al.* **Teste stroop computadorizado**. Software desenvolvido, Universidade São Francisco, no prelo, 2005.
- CORSO, L. V.; DORNELES, B. V. Qual o papel que a memória de trabalho exerce na aprendizagem da matemática? **Bolema**, v. 26, n. 42b, p. 627-647, abr., 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2012000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2012000200011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 23 jan. 2017.
- DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, jan. 2013.
- DIAS, M. N. **Avaliação neuropsicológica das funções executivas: tendências desenvolvimentais e evidências de validade de instrumentos**. 250f. 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1746/1/Natalia%20Martins%20Dias.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- FRIEDMAN, N. P.; MIYAKE, U. M. A. As relações entre as funções de controle de inibição e interferência: uma análise de variáveis latentes. **J Exp Psychol Gen**, v. 133, n. 1, p. 101-135, 2004. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14979754>>. Acesso em: 29 jan. 2017.
- FUHS, M. W. *et al.* Associações longitudinais entre o funcionamento executivo e habilidades acadêmicas em áreas de conteúdo. **Dev Psychol**, v. 50, n. 6, p. 1698-1709, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24749550>>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- HASHER, L.; ZACKS, R. T.; MAY, C. P. Inhibitory control, circadian arousal, and age. In: GOPHE, D.; KORIAT, A. (Orgs.), **Attention and performance XVII: Cognitive regulation of performance: interaction of theory and application**. Cambridge: MIT Press, 1999, p. 653-675.
- KRIKORIAN, R.; BARTOK, J.; GAY, N. Tower of London procedure: a standard method and developmental data. **Journal of clinical and Experimental Neuropsychology**, v. 16, n. 6, p. 840-850, dez. 1994. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7890819>>. Acesso em: 30 mar. 2017.



LATZMAN, R. D. *et al.* The contribution of executive functioning to academic achievement among male adolescents. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, v. 32, n. 5, p. 455-462, 2010. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19813129>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

LEHTO, J. E. *et al.* Dimensions of executive functioning: evidence from children. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 21, p. 59-80, 2003. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/026151003321164627/pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

LIMA, R. F.; SALGADO - AZONI, C. A.; CIASCA, S. M. Attentional performance and executive functions in children with learning difficulties. **Psicologia: Reflexão e Crítica (Psychology)**, v. 24, p. 685-691, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000400008>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LIMA, R. F.; TRAVAINI, P. P.; CIASCA, S. M. Amostra de desempenho de estudantes do ensino fundamental em testes de atenção e funções executivas. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 80, p. 188-99, 2009. Disponível em: <[http://www.revistapsicopedagogia.com.br/80/file\\_80/edicao80.pdf](http://www.revistapsicopedagogia.com.br/80/file_80/edicao80.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2015.

MENEZES, A. *et al.* Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Orgs.), **Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas**. v. 1. São Paulo: Memnon; 2013, p. 34-41.

MIYAKE, A. *et al.* The Unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. **Cognitive Psychology**, v. 41, p. 49-100, 2000. Disponível em: <[http://wagerlab.colorado.edu/files/papers/Miyake\\_2000\\_Cogn%20Psychol.pdf](http://wagerlab.colorado.edu/files/papers/Miyake_2000_Cogn%20Psychol.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2015.

MONTIEL, J. M.; SEABRA, A. G. Teste de trilhas - partes A e B. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Orgs.), **Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas**. v. 1, São Paulo: Memnon, 2012, p. 69-75.

PHILIPS, L. H. *et al.* Mental planning and the Tower of London task. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, v. 54, n. 2, p. 579-597, 2001. Disponível em: <[http://homepages.abdn.ac.uk/louise.phillips/pages/dept/research%20bits/aging\\_website\\_files/papers/TOL%20plan.pdf](http://homepages.abdn.ac.uk/louise.phillips/pages/dept/research%20bits/aging_website_files/papers/TOL%20plan.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2015.

PRIMI, R. **Bateria informatizada de capacidades cognitivas**. Software desenvolvido, Universidade São Francisco, 2005. Não publicado.

SEABRA, A. G. *et al.* Teste da Torre de Londres. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Orgs.), **Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas**. vol. 1, São Paulo: Memnon, 2012. p.102-112.

STRAUSS, E.; SHERMAN, E. M. S.; SPREEN, O. **A compendium of neuropsychological tests: administration, norms and commentary**. New York: Oxford University Press, 2006.

SULLIVAN, J.; RICCIO, C. A.; CASTILLO, C. R. Concurrent validity of the Tower Tasks as Measure of Executive Function in Adults: a meta-Analysis. **Applied Neuropsychology**, v. 16, n. 1, p. 62-75, 2009. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/23996632\\_Concurrent\\_validity\\_of\\_the\\_tower\\_tasks\\_as\\_measures\\_of\\_executive\\_function\\_in\\_adults\\_a\\_meta-analysis](http://www.researchgate.net/publication/23996632_Concurrent_validity_of_the_tower_tasks_as_measures_of_executive_function_in_adults_a_meta-analysis)>. Acesso em: 12 fev. 2015.

SWANSON, H. L.; BERNINGER, V. W. Individual differences in children's working memory and writing skill. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 63, p. 358-385, 1996. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8923751>>. Acesso em: 13 maio 2017.

\_\_\_\_\_. The role of working memory in skilled and less skilled readers' comprehension. **Intelligence**, v. 21, n. 1, p. 83-108, 1995. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0160289695900403>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

Recebido em 25/10/2017

Aceito em: 03/01/2018

## ESPECIAL

# A PROFISSÃO DOCENTE E O CUIDADO COM A VIDA

Antônio Joaquim Severino<sup>1</sup>

**RESUMO:** O ensaio desenvolve o argumento de que a profissão docente se justifica e se legitima, em última instância, pela sua condição de prática de cuidado com a vida<sup>2</sup>. Partindo da premissa de que toda prática profissional tem seu sentido último no cuidado com a vida humana, defende a ideia de que, a prática docente é, em máximo grau, compromissada e responsável por esse cuidar, uma vez que a educação, por ela mediada, tem por destinação intrínseca a implementação do projeto antropológico de constituição do humano no homem. Ao investir no esclarecimento do sentido e na consolidação das relações práticas construtivas do sujeito humano com a natureza, com a sociedade e com a cultura simbólica, a educação, em todas as suas formas e particularmente em sua modalidade institucionalizada, visa contribuir de modo intencional e sistemático, para a formação do homem que emerge, incompleto e frágil, em sua condição de ser imanente à natureza. Por isso, a prática profissional do educador, assim como todas as práticas de outras carreiras profissionais, significa empenho em propiciar, no espaço social e no tempo histórico, cuidado com a vida dos educandos, ao investir em sua formação integral de modo que possam ter uma existência com maior e melhor qualidade de vida.

**Palavras-chave:** Profissão. Cuidado com a vida. Profissão docente. Formação profissional. Formação de professores.

---

<sup>1</sup> Bacharel e mestre em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica. Doutor em Filosofia pela PUC de São Paulo. Livre-docente em Filosofia da Educação pela USP. Professor titular de Filosofia da Educação, ora aposentado, da Faculdade de Educação da USP. Atualmente trabalha no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Uninove, em São Paulo. E-mail: [ajsev@uol.com.br](mailto:ajsev@uol.com.br).

<sup>2</sup> O presente ensaio foi a base da palestra apresentada como a aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, proferida no dia 15 de agosto de 2017. Ao mesmo tempo que, em decorrência dessa origem, ele mantenha um perfil de uma apresentação oral, foram retiradas do texto original as referências específicas daquela circunstância. Agradeço o espaço que a revista *Argumento Pro-Educação* abriu para ele, permitindo assim registrar a memória do referido evento.

### *TEACHING PROFESSION AND CARE FOR LIFE*

**ABSTRACT:** The essay develops the argument that the teaching profession is justified and ultimately legitimized by its practice of caring for life. Based on the premise that all professional practice has its ultimate meaning in caring for human life, it defends the idea that, to the greatest extent, the teaching practice is committed and responsible for this care, since education, mediated by it, has as an intrinsic destination the implementation of the anthropological project of human constitution in man. By investing in the clarification of meaning and in the consolidation of the constructive practical relations of the human subject with nature, with society and with symbolic culture, education, in all its forms and particularly in its institutionalized modality, aims to contribute in an intentional and systematic, for the formation of the man who emerges, incomplete and fragile, in his condition of being immanent to nature. Therefore, the professional practice of the educator, as well as all the practices of other professional careers, means a commitment to foster, in social space and in historical time, care for the life of learners, by investing in their integral formation so that they can have an existence with a greater and better quality of life.

**Keywords:** Profession. Life care. Teaching profession. Professional qualification. Teacher training.

### *PROFESIÓN DOCENTE Y EL CUIDADO CON LA VIDA*

**RESUMEN:** El ensayo desarrolla el argumento de que la profesión docente se justifica y se legitima, en última instancia, por su condición de práctica de cuidado con la vida. A partir de la premisa de que toda práctica profesional tiene su sentido último en el cuidado de la vida humana, defiende la idea de que la práctica docente es, en máximo grado, comprometida y responsable de ese cuidar, una vez que la educación, por ella mediada, tiene por destino intrínseca la implementación del proyecto antropológico de constitución de lo humano en el hombre. Al invertir en el esclarecimiento del sentido y en la consolidación de las relaciones prácticas constructivas del sujeto humano con la naturaleza, con la sociedad y con la cultura simbólica, la educación, en todas sus formas y particularmente en su modalidad institucionalizada, pretende contribuir de modo intencional y, sistemático, para la formación del hombre que emerge, incompleto y frágil, en su condición de ser inmanente a la naturaleza. Por eso, la práctica profesional del educador, así como todas las prácticas de otras carreras profesionales, significa empeño en propiciar, en el espacio social y en el tiempo histórico, cuidado con la vida de los educandos, al invertir en su formación integral de modo que puedan tener una existencia con mayor y mejor calidad de vida.

**Palabras clave:** Profesión. Cuidado con la vida. Profesión docente. Formación profesional. Formación de profesores.

## Introdução

Minha reflexão tem por tema o sentido da profissão docente como cuidado com a vida. Parto da premissa de que se toda profissão já é cuidado com a vida, a profissão docente o é em máximo grau até porque esta é a destinação da própria educação. Toda profissão, enquanto exercício de uma prática operativa na sociedade, tem sua razão de ser na prestação de um cuidado com a vida. A profissão docente, como todas as demais profissões, só se legitima porque ela é uma demanda de cuidado com a vida.

Bem entendido, estaremos tomando a expressão cuidado com a vida num sentido bem mais amplo e profundo do que naquele denotado pelo sentido da conservação da vida puramente biológica, como ressoa da forte associação com uma abordagem positivista, empirista mesmo, e que se visibiliza para o senso comum por meio, particularmente, das práticas médicas e das práticas específicas dos cuidados com a saúde. Obviamente esse sentido, pautado na abordagem positivista das ciências e das técnicas médicas, voltadas para a conservação da saúde, está envolvido e pressuposto em nossa concepção de cuidado com a vida. Mas ele está longe de esgotá-lo. Essa precaução não nos lança de cheio numa certa visão idealizante que privilegia a vida como mero processo de subjetivação que dilui a corporeidade numa subjetividade puramente desejante, processo que faz retornar a supremacia de uma transcendência sobre a nossa radical imanência.

## A vida precisa ser cuidada

Mas por que é preciso ter cuidado com a vida? Porque a vida humana é um frágil caniço, exposto a ventos e tempestades. É o que nos mostra um breve percurso antropológico: a epopeia de nossa espécie, que só sobrevive em permanente e tenso equilíbrio.

De um primeiro vínculo, radicalmente dependente da natureza material. É uma dependência integral, em tempo real, e a cada instante. Daí a necessidade de bem conhecê-la para bem se lidar com ela, pois é dela que vem toda sustentação material da própria vida. Eis a lição da própria vida: somos feitos de matéria orgânica.

De um segundo ângulo, totalmente dependente da sociedade. Integral dependência em relação ao outro de nós. Somos separados e distintos, mas integralmente vinculados à sociedade que é como uma segunda placenta para nós. Aqui também existe um forte cordão umbilical.

E, com igual vinculação, a vida depende de sua imersão na cultura. Estamos mergulhados no líquido amniótico da placenta cultural, sem a qual seríamos como pedras. E tudo que é relação ôptica precisa ser assegurado como se fosse um elemento componente do ser. Somos entretecidos cotidianamente.

## O homem no universo

Um rápido percurso antropológico pode bem desvelar a epopeia de nossa espécie na superfície deste minúsculo planeta, onde sua continuidade depende de um permanente, tenso e frágil equilíbrio (BRANDÃO, 2015; CHARDIN, 1955; HARARI, 2017). Num primeiro momento, o real, ou seja, tudo aquilo que existia, foi uma imensa massa composta de matéria e energia, em íntima, contínua e forte interação. A energia é uma força que provoca movimento das partículas físicas que constituíam essa massa cósmica universal. Por que existia essa realidade? Não há resposta ao alcance de nossa capacidade de compreensão. Trata-se de então de um fato originário que nos impõe uma “objetividade”, que é posta como um dado antecedente a tudo o mais. Tudo o que se pode colocar à nossa experiência, funda-se nessa realidade originante, cuja existência precede e de cuja origem pouco se pode falar. Por isso, já os filósofos antigos se punham a questão ontológica básica: por que algo existe de preferência ao nada?

Obviamente não cabe aqui desenvolver qualquer especulação a respeito. Esta breve referência é feita *en passant* à guisa de mera lembrança. Voltemos literalmente à terra.

Vivemos e existimos num pequeno fragmento desse todo, o planeta Terra, que faz parte de um conjunto maior, mas também ainda muito pequeno em relação ao todo, que é o sistema solar. Nossa história humana concentra-se basicamente nesse microssistema. O sol, fonte concentrada de energia, interagiu inicialmente com a matéria deste planeta, produzindo uma impressionante multiplicação e diferenciação das partículas, criando uma maravilhosa complexidade química, que constitui então os elementos da natureza material do planeta.

Mas eis que ao longo de uma imensurável duração temporal, essa interação entre os elementos materiais e as forças energéticas faz eclodir, na superfície do planeta, uma nova modalidade de ser, de expressão do existir, a vida, o processo orgânico, graças ao qual partículas materiais se unem, se estruturam e se organizam de forma extremamente diferenciada e ainda mais complexa, produzindo entes capazes de ação autônoma e de auto-reprodução.

## [A emergência da biosfera]

Forma-se assim uma nova camada que, como uma membrana envolvente, cobre toda a superfície do planeta, a biosfera. A vida explode e prolifera, sob uma igualmente impressionante diversidade de formas, por toda a terra. Novas formas de interação material e energética entre as partículas viabilizam o surgimento dos entes orgânicos que mobilizam segmentos de matéria e pulsos energéticos, o que lhes permite destacada autonomia no seio da natureza. A vida se realiza então como um forte élan que parece visar sua própria continuidade mediante a reprodução e expansão, como que embutindo em si mesmas finalidades que passam a ser buscadas incessantemente. Mecanismos biológicos articulados a um embrionário sistema nervoso são impregnados de uma pulsão vital, designada como instinto, determinam e direcionam os modos de agir dos organismos vivos.

A biosfera é como que um tecido que emaranha todos os viventes e os articula com a natureza material. Ao mesmo tempo que se expande horizontalmente sobre a superfície do planeta como uma malha abrangente, vai ocorrendo também uma contínua complexificação e especialização das formas viventes, vegetais e animais, surgindo, ao longo do tempo, tipos diferenciados de indivíduos articulados em espécies igualmente diferenciadas. Esse é o fenômeno da evolução, mediante o qual os seres vivos vão se transformando, desde as formas mais simples até a formas cada vez mais complexas.

O que garante essa diferenciação é exatamente a formação de sistemas nervosos igualmente mais centralizados e sofisticados, aprimorando os recursos da sensibilidade instintiva dos indivíduos das diferentes espécies, configurando-se cada vez mais como sistemas cibernéticos, capazes de se auto organizar e de se auto reproduzir, se transformando e se complexificando.

Essa evolução, em sua dimensão filogenética, acaba levando as formas viventes à espécie humana, inaugurada com os primatas superiores, com um sistema nervoso já com avançada complexidade e capacidade ainda mais sofisticada. Essa espécie antropeide põe concretamente as condições para a emergência de uma nova capacidade que faz avançar e sofisticar ainda mais as interações vitais. Emerge uma nova forma de sensibilidade, a consciência, que instaura o território da subjetividade. Mediante a consciência os indivíduos da espécie adquirem como que um instinto mais poderoso, graças ao qual tornam-se capazes não apenas de agir pela pulsão instintiva, mas tomando consciência dos fins e dos meios de sua ação. Forma-se então uma nova camada que atravessa e impregna a espécie, a noosfera agregando-se à biosfera. Outro passo maravilhoso e admirável, mas

igualmente difícil de ser explicado e entendido!

Desde os inícios temporais arcaicos, possíveis de serem retomados, ao longo dessa permanente interação entre matéria e energia, pode-se perceber que estão atuando processos imanentes que conduzem essas transformações, segundo leis intrínsecas, mas sempre agregando capacidades que transcendem esses próprios mecanismos. Como no caso da consciência: ela não pode ocorrer, como é obviamente evidente, sem a estrutura anatômica e fisiológica do cérebro, mas produz efeitos que não são decorrentes mecânicos desses processos. A questão está na dificuldade de se entender como ligações sinápticas podem ser geradoras de significações subjetivas.

Ou seja, quanto mais foi avançando o processo evolutivo, mais complexas foram ficando a estrutura orgânica e funcional dos seres vivos, caminhando rumo a essa fase de subjetivação, ou seja, os próprios processos naturais objetivos adquirem uma dimensão subjetivada, que passa a marcar, com significativa autonomia, as ações postas pelos entes vivos humanos.

## A vida em sua tríplice dimensão

Nessa longa trajetória, tecida em permanente processo em que a ontogênese e filogênese se articulam, numa dinâmica dialética feita de avanços e recuos, a existência humana se afirma como processo vital que mergulha a espécie nesse fluxo e nessa teia de contradições. O homem é um ser natural, dotado de vida orgânica, compartilhada com todos os demais seres vivos. Avança em relação a eles ao dispor dos recursos da subjetivação que sofisticam e potencializam a sua capacidade para enfrentar os desafios da vida.

É que a característica marcante da pulsão da vida é o esforço para se manter. Enquanto pulsa, a vida insiste em se manter, em se prolongar e em se reproduzir. Não é diferente no caso da vida humana, mesmo sabendo o homem que está destinado à morte.

A vida humana se expressa então como sustentação, por meio das práticas relacionais – com a natureza, com os semelhantes e com os bens culturais, dessa pulsão vital, que só se mantém numa permanente situação de equilíbrio, estado de harmonia entre todos os elementos envolvidos. Pois a falta ou a agressão de qualquer um desses elementos representam ameaças à vida. Eis o que significam a fome, a sede, a doença bem como tantas outras formas de perda. Ao final, com a morte individual, a vida da espécie se sobrepõe à vida do indivíduo, a filogênese levando a melhor sobre a ontogênese.

Assim sendo, nossa existência é permanentemente dependente de um frágil equilíbrio de



nossas relações com a natureza material, com os nossos parceiros nesse destino e com os elementos culturais que sustentam nossa experiência subjetiva. Vale dizer que a vida humana se desdobra num tríptico processo: sobrevivência, convivência e consciência. Está em pauta assegurar, da melhor maneira possível, o máximo de equilíbrio e harmonia em nossas relações com a natureza, com a sociedade e com a cultura. Mas nada disso é fácil.

Trata-se de uma condição extremamente contraditória, pois as forças que nos tornam mais humanizados são as mesmas que podem nos desumanizar, nos degradando, nos oprimindo e nos alienando. Tal condição de ambiguidade pode se expressar pelo fato de estarmos dilacerados entre o ser e o não-ser, entre o prazer e a dor. A vida, em sua plenitude de ser, é marcada pela experiência do prazer, do bem-estar, da felicidade, formas de expressarmos a experiência pela qual sentimos subjetivamente a vida; já quando ela é vivida sob o efeito de alguma carência ou agressão, ela se marca pela experiência da dor, do sofrimento, do mal-estar, da infelicidade e, no limite, pela morte. Eis o que significam a guerra, a violência e tantas outras formas concretas de perdas.

Em síntese, a vida de que se trata aqui não se reduz ao processo puramente biológico, imanente à pulsação natural do corpo orgânico. Sem dúvida, envolve essa dimensão pois ela é condicionante e fundamental, pois o ser humano é antes de tudo corpo, carne e sangue, sistema nervoso. A corporeidade é condição *sine qua non* de nossa existência. Mas a vida dos seres humanos envolve ainda mais duas dimensões: ela se encarna também num tecido social, pois não há como existir humanamente fora dessa rede de relações sociais, o indivíduo não pode ser considerado como humano separadamente do grupo.

A espécie é então atravessada por um modo de ser coletivo que lhe confere um coeficiente de sociabilidade em seu existir, que passa a integrar sua vida. Mas existir, para nós, implica ainda impregnar-se na placenta cultural, ou seja, estamos igualmente mergulhados e integrados a uma malha de significações simbólicas, geradas e alimentadas pelo exercício da subjetivação. Assim nosso modo de ser se trama no exercício simultâneo de um viver prático que nos envolve com a natureza, com a sociedade e com a cultura. Isso é tão real e denso, tão constitutivo que mal percebemos, tal a profundidade e a radicalidade dessa integração múltipla e complexa.

O sofrimento, a dor e a culpa são coetâneos da própria humanidade. Eles expressam o substancial da forma como a luta pela sobrevivência da espécie se configurou e se cristalizou, diferenciando o ser humano dos demais seres vivos. Nossa espécie foi privilegiada com o dispositivo da subjetividade para melhor cuidar de sua sobrevivência. Mas essa foi uma faca de dois gumes, pois

essa subjetividade tornou-se também um verdadeiro espelho de nossa prática real. E por isso é sempre pago um preço muito elevado.

A história dos homens é o retrato vivo dessa contradição tal qual ela se espraia no tempo. O exercício dessa subjetividade que nos dotou de tão poderosos instrumentos, igualmente nos desnudou, mostrando nossa dura e crua realidade, da qual passamos a tomar consciência, como nos vendo refletidos num espelho. Muitos são os estratagemas dessa mesma subjetividade para se ocultar de si mesma, o que nos leva sempre à alienação, incapaz de nos livrar de nossa contingência. E até hoje continuamos atravessados por essa contradição, buscando sempre utilizar essa que é, na verdade, nossa única ferramenta para realizar nossa aspirada condição de seres plenamente autônomos, livres e fraternos. Somos seres inacabados, incompletos, seres em devir, procurando no vir-a-ser um novo momento de realização.

O conhecimento é a principal ferramenta, se não a única, de que a espécie dispõe para buscar a adequada convivência com essa condição de fragilidade e de ambiguidade, ao elucidar o sentido de nossas práticas concretas pelas quais efetivamos nossas relações vitais. Mas ele pode também ser usado para o fim contrário, uma vez que ele se encontra também envolvido com as contradições que tornam ambíguo nosso modo real de existir.

Assim, a luta pela manutenção da vida e pela sobrevivência faz com que os homens entrem numa competição ferrenha entre si, usando os mesmos recursos diferenciados da subjetividade não só para otimizar os laços da solidariedade, mas também para o enfrentamento fratricida, investindo sistematicamente na destruição recíproca. Não bastassem as injunções da natureza (a fome, a doença, as intempéries, a debilitação física) eles são assolados também pelas injunções do convívio social [as guerras, as fraudes, as agressões de toda ordem]. Ao mesmo tempo que são intrinsecamente solidários, os homens são igualmente predadores uns dos outros.

Por isso, para que a vida humana sobreviva, ela precisa ser bem cuidada. O sentido fundamental da educação se encontra e se legitima no cuidado da vida humana, em sua múltipla e complexa fenomenalidade.

## Todas as carreiras profissionais são cuidadoras da vida

Nosso existir vai se realizando pela mediação de nossas práticas concretas. A prática é, por sinal, o modo substantivo de nosso existir. Ao agir cotidianamente, relacionando-nos exatamente com

os objetos que constituem a natureza, com os nossos semelhantes que compõem a sociedade e com as referências simbólicas que configuram a cultura, vamos expressando nosso modo de ser ao mesmo tempo que sustentando a continuidade da vida.

Por isso mesmo, podemos afirmar com toda segurança, que todas as carreiras, espaços de nossas atividades práticas profissionais, se entrecruzam nessa tríplice dimensionalidade envolvendo a natureza, a sociedade e a cultura. Assim, a finalidade de toda formação encontra-se na condução da existência concreta dos homens. A formação profissional está intimamente vinculada a essa destinação, mesmo naquelas áreas em que isto não transparece claramente. Muitas vezes, o cientista parece um indivíduo isolado do mundo, que vive fechado num laboratório ou então que vive fechado num universo teórico, mergulhado em abstrações. Mas isso é uma ilusão, pois tudo que se relaciona com a formação profissional tem a ver, e muito radicalmente, com o existir histórico das pessoas.

Dessas considerações acima relacionadas à condição do existir humano, pode-se constatar que todas as profissões e todos os conhecimentos, técnicas e valores nelas implicados têm a ver com o cuidado com a vida humana. Não sem razão se afirma hoje que o conhecimento é estratégia da vida e que nasce embutido na ação (REIS, 2015; SEVERINO, 2001, 2017).

Quando são analisadas as profissões abrangidas no âmbito das Ciências Humanas, quando se pergunta o que visam o psicólogo, o psicanalista, o professor, o pedagogo, o sociólogo, o antropólogo, o historiador, o advogado, o politólogo, para além de suas atividades específicas, ter-se-á como resposta que querem explicitar as condições de existência do homem como sujeito cultural que, como tal, precisa ser formado e cuidado. Buscam entender como o homem se vivencia como sujeito cultural, como lida com sua própria subjetividade, como aprende, como ensina, como se relaciona com as demais pessoas, como quer construir sua cidade.

Assim, o profissional educador, ao desenvolver sua atividade pedagógica, está participando integralmente desse cuidado com a vida. No caso específico do professor, ao exercer sua atividade docente, está investindo na formação dos educandos, cuidando para que possam ter uma existência com maior e melhor qualidade de vida.

Com base nessa premissa, de acordo com a qual o fundamental das profissões é o cuidado com a vida humana em geral, impõe-se concluir que a formação dos profissionais precisa receber igualmente uma atenção muito especial, de tal modo que eles não se transformem apenas em técnicos hábeis em manipular determinadas competências mecânicas. Impõe-se que o seu fazer não se reduza a uma *virtus* manipulativa das coisas, em geral, e dos seres humanos, em particular.

Os resultados da intervenção profissional estão direta e imediatamente relacionados com o destino dos seres humanos, o que precisa ser explicitado é exatamente o seu valor, ou seja, sua dignidade. Mas para tanto é preciso explicitar qual o sentido que tem essa existência. A explicitação desse sentido é tarefa do conhecimento, seja sob sua perspectiva de análise, pelos recursos da ciência, seja sob a perspectiva da síntese, graças aos recursos da filosofia.

Trata-se, para todo profissional, independente de sua área de especialização, de saber quem é esse ser de cujo cuidado ele é corresponsável. É a dimensão antropológica que deve atravessar o processo de sua formação, no estágio universitário. Se a finalidade da intervenção profissional é o cuidado com as pessoas, pelo suscitar da sensibilidade à condição humana, o trabalho ganha, de pleno, um significado de serviço. Daí a necessidade, para a educação universitária, esclarecer os futuros profissionais para não confundirem os meios com os fins.

Mas ao conhecer a condição humana, o profissional precisa acautelar-se igualmente com o impacto de sua intervenção sobre ela. Isso porque o conhecimento do homem, ou seja, o seu conceito, não é desvinculado de sua condição de dignidade, ou seja, de seu valor. Por isso mesmo, o profissional precisa ter claro para si mesmo até que ponto sua intervenção sobre a realidade natural e sobre a realidade social não está agredindo, violentando essa dignidade humana. Estão agora em pauta as questões éticas e políticas, relacionadas à sensibilidade que cabe ao profissional ter aos valores envolvidos em sua condição. Eis a dimensão axiológica da formação humana, que se desdobra nas dimensões ética e política, e que é imprescindível no espaço/tempo da formação universitária.

Além disso, conhecer o homem e todos os demais elementos do real a ele relacionados supõe sempre um retorno sobre o próprio processo do conhecimento, em geral, e no caso específico do conhecimento em cada ramo científico e tecnológico, em particular. Isso porque, em se tratando de conhecimento, não importam apenas os resultados, mas igualmente o caminho percorrido. Assim, ganha fundamental importância a discussão sobre o método da ciência, em geral, e sobre as metodologias específicas a cada campo científico, em particular. Numa reflexão sobre os processos, sobre os pressupostos e sobre o alcance do conhecimento científico é imprescindível a formação profissional: ela precisa ter sempre uma fundamentação epistemológica. Eis o espaço que cabe à Filosofia ocupar.

## A educação precisa entrar em cena

A educação é forma imprescindível de cuidado com a vida. É ela que disponibilizará, de forma intencional e sistemática, os recursos proporcionados pelo conhecimento a todos os indivíduos. Pois é com esses recursos que os homens poderão contar para cuidar de sua própria existência. É todo um investimento, compartilhado pela coletividade dos integrantes da espécie para constituírem os sentidos que poderão nortear, construtivamente, a construção histórica de seu próprio destino.

Ainda que emergja e vá se constituindo histórico antropológicamente em continuidade com um processo biológico evolutivo conduzido pelo determinismo natural, vai se instaurando um processo diferenciado pela intervenção de um novo elemento, a subjetividade, qual seja, os sujeitos agentes vão se tornando capazes de interferir eficazmente sobre os próprios mecanismos. Esses novos processos, embora reproduzindo processos naturais em sua concretude material, são redirecionados pela intenção subjetivada dos agentes. Ser redirecionado quer dizer que a finalidade dos atos é posta pelos próprios sujeitos. Com a entrada em cena, por sobre a crosta da biosfera, desta nova camada, a noosfera, com ela se instaura a dimensão cultural. Não é mais apenas a força biológica que vai conduzindo a vida dessa espécie, mas também, com grande eficácia, a força decisiva da própria vontade subjetiva de seus integrantes. De conduzidos vão intervindo também como condutores de sua própria existência.

É por isso também que o processo vital do planeta que até então decorria, ao longo do tempo, como evolução físico-biológica, passa a ter agora uma dimensão histórica. A história se sobrepõe à evolução. Doravante as coisas acontecem não só como resultados de uma evolução natural, mas também em decorrência da intervenção humana. Os resultados objetivados dessa intervenção constituem o que chamamos de cultura.

Mas enquanto a evolução ocorria de forma capilar, silenciosa e bastante harmoniosa, perturbada apenas por acidentes pontuais, a violência só aparecendo incidentalmente, a história é um processo barulhento, conflituoso, violento, uma vez que os agentes, sendo capazes de representar subjetivamente finalidades que, o mais das vezes, não são convergentes. Enquanto os conflitos que opunham entre si os segmentos da vida pré-humana faziam parte integrante do processo do equilíbrio natural da própria vida, os conflitos humanos tornam-se planejados e intencionalizados pelos agentes.

É por isso que se instaura a guerra, sob suas mais variadas formas, onipresente no universo social humano e permanente em toda a temporalidade histórica. Essa nova situação, decorrente da

intervenção da subjetividade no acompanhamento do processo vital, é a que permite inclusive que compreendamos o que ocorre na natureza, como o demonstra a possibilidade do conhecimento científico. O conhecimento, atividade subjetiva, elucida e explicita o sentido da realidade objetiva, mas tem grande dificuldade em dar conta de sua própria atividade, geradora da cultura, ou seja, a cultura explica tudo, menos a sua própria especificidade, sua emergência na biosfera.

A ciência é o melhor exemplo desse paradoxo ao não conseguir dar conta do seu próprio processo de desvelar os mecanismos que conduzem a natureza. Ela não consegue explicar a especificidade do processo da emergência da noosfera no seio da biosfera. Sob a condução pelos mecanismos da biosfera, os fins não precisavam ser pré-traçados. Mas sob a condução da noosfera, os fins do existir precisam ser intencionalmente constituídos.

Vale dizer que a natureza se justifica integralmente por si mesma enquanto que a cultura precisa da intervenção humana para se dar uma finalidade. Essa finalidade não está escondida em algum lugar, aguardando apenas ser descoberta ou revelada, ela precisa ser instaurada, elaborada, construída e proposta pelos próprios homens. Uma necessidade absoluta e inexorável que se torna o desafio fundamental para espécie, para que possa sobreviver como tal.

À espécie humana não basta existir por força da natureza, como mero fato físico-biológico, ela precisa se dar uma razão de ser para este existir. Quer queira ou não. Ao renunciar assumir esse compromisso, ela será arrastada por fins arbitrariamente impostos por forças descontroladas da própria noosfera.

## A educação e a condução da vida

A pergunta que se coloca então de modo inexorável: e onde fica a educação? O sucinto esboço de matiz antropológico, que ora sintetizei, permite-nos entender as pretensões da educação e a exigência da filosofia da educação. Enquanto a filosofia se constitui como o esforço da subjetividade para entender, com a maior clareza possível, todo esse processo, a educação se constitui como a tentativa de inserir todos os integrantes da espécie no projeto de construção do humano. Pode-se definir a filosofia como o esforço subjetivo para a compreensão, o mais clara e completamente possível, da própria condição humana.

Por sua vez, em sua particularidade, a filosofia da educação busca entender o lugar, o papel e o sentido da educação no seio dessa condição existencial dos homens. Sob o olhar filosófico, a

educação aparece como mediação para implementar o projeto humano.

Mas eis aqui um projeto totalmente incompleto. Sem a articulação determinante das leis formadoras da natureza, o homem cultural é um ser contingente, um projeto inacabado, em todas as suas dimensões existenciais.

Daí o empenho e a razão de ser da educação, em seu alcance antropológico, em mediar a implementação desse projeto humanizador, processo que não encontra algo parecido entre outras espécies biológicas. Eis porque a educação, em seu significado antropológico, não é a mesma coisa que ensino, instrução, treinamento. O que está fundamentalmente em pauta é a formação.

Por formação, há que se entender a própria construção do humano, passagem da condição de pura naturalidade para a condição de culturalidade, de construção de autonomia, vinculada à dignidade que deve ser atribuída à pessoa humana, a ser buscada e implementada em todas as nossas práticas, e, conseqüentemente, na prática educativa. Não se trata de instrução técnica, processo institucionalizado, mas da constituição integral do homem como ente especificamente humano. É o sentido da paideia, processo que alimenta todo o vir-a-ser dos integrantes da espécie. É processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa.

Minha ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. A interação docente é mediação universal e insubstituível dessa formação tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem (SEVERINO, 2017, p. 64-65).

Sem dúvida, os processos didáticos são mediações práticas importantes, fecundas e valiosas, mas implementar o projeto de humanização não é só habilitar tecnicamente, é transformar o indivíduo natural em pessoa cultural.

## O lugar da docência

Se compreendermos assim o sentido da educação, torna-se mais fácil entendermos o sentido da docência. Pois ela está profundamente articulada a esse sentido do educar. É aqui que entra o

professor com sua prática pedagógica interventiva! Sob esse pano de fundo dá para entender a necessidade e a relevância da intervenção atuante do professor. O ato de docência é outra mediação de tão fundamental importância que se torna imprescindível. Exatamente porque esse ato é encontro de subjetividades, trata-se a docência de uma relação de intersubjetividade, ou seja, espaço e momento de diálogo entre sujeitos, num diálogo que versa sobre sentidos que, afinal, estamos todos tentando construir e compartilhar. Um diálogo que precisa ser implementado.

Daí a crítica cabível às recorrentes propostas de se substituir o docente-pessoa pelo processo comunicacional de mídia tecnológica, o que vem acontecendo como um mar invadido por maviosos cantos de belas sereias. Mas temos que nos acautelar frente a essa sedução, pois não há como, por essa via, assegurar a dimensão intersubjetiva do processo ensino/aprendizagem. Não bastam imagens reluzentes, palavras pomposas, recursos fantásticos da tecnologia. A inflexão de sentidos só se dá pela troca de olhares, pelos gestos diretos e por densas conversas, só possíveis no encontro interpessoal. O simples disponibilizar informações não assegura a formação.

Sem dúvida, todos sabemos das imensas dificuldades que se põem para o trabalho concreto do professor. A começar por aquelas inerentes ao exercício da própria atividade profissional, à condição de trabalhador assalariado no modo de produção capitalista. A sociedade, de modo geral, sempre valoriza a educação e cobra do professor um desempenho qualificado, como ouvimos, cotidianamente, da mídia, que se apresenta como porta-voz da sociedade, mas também como vemos nos dispositivos legais. Mas, ao mesmo tempo, não lhe fornece infraestrutura adequada, salários condignos, recursos didáticos pedagógicos, ambientes culturais, todos imprescindíveis para uma intervenção docente eficaz e fecunda. Todas as mediações objetivas necessárias para que sua atuação possa ser eficaz.

O nosso país é reconhecidamente carente em termos educacionais, as políticas públicas da área são assistemáticas e fragmentadas, tudo ainda bem longe de uma real pátria educadora, ainda que se possa identificar avanços importantes, mas que são frutos, o mais das vezes, de iniciativas avulsas e ainda precárias.

A educação é, pois, prática intencional e sistemática com vistas a mediar as demais práticas existenciais dos homens. Visa explicitar os sentidos conceituais dessas práticas, articulando esses sentidos com os sentidos da própria existência humana, razão pela qual precisa explicitar também os valores que qualificam esses sentidos. Sempre em pauta o cuidado com a vida, portanto, a busca de garantia para o existir humano, a cada instante histórico enfrentando as pressões de toda ordem que



se colocam no seu caminho. O sentido é dado por uma articulação do conceito com o valor, estas duas dimensões da esfera da subjetividade, território do sentido. Percepção epistêmica e vivência sob a sensibilidade valorante.

Mas esse processo que envolve então esclarecimento profundo, sensibilização a valores, referenciais de ação, não pode ficar entregue às pulsões espontâneas nem a forças mecânicas heteronômicas, ele precisa ser um processo sistematizado, planejado e cuidadosamente conduzido. E precisa dispor de mediadores, no caso, os profissionais da educação. Profissionais que precisam ser também cuidadosamente formados, não só mediante a aquisição de habilidades técnicas, mas também de sensibilização a sentidos, lastreando os conceitos esclarecedores e os valores emancipadores, intrinsecamente comprometidos com a dignidade humana.

A relação pedagógica se justifica e se legitima na medida em que se dá como essa mediação. E é a qualidade demandada dessa mediação que é o critério para se avaliar a necessidade e a qualidade das instituições educadoras. Por isso mesmo, o que se nos impõe como tarefa nesse *front*, não é puramente descartar a escola e a atuação dos professores, mas a crítica competente denunciadora dos desvios e desmandos das instituições e das pessoas e o anúncio de novos caminhos para um investimento sistemático e qualificado na preparação de seus profissionais.

## O professor e a profissionalidade da intervenção pedagógica

A ênfase exacerbada a certos aspectos particulares, presentes e parcialmente necessários na configuração do perfil da formação e da atuação do professor, leva a reducionismos que, ao final, acabam por descaracterizar o sentido de sua profissionalidade. Assim, o reconhecimento da presença de um certo “dom natural”, de uma certa espontaneidade no exercício da docência, tem levado a uma visão de senso comum de que a ação pedagógica é idêntica à ação maternal.

O senso comum abusa da metáfora da maternagem quando se refere à relação educador/educando. É uma confusão entre as exigências do grande respeito e cuidado que deve reinar na relação entre pais e filhos, em decorrência da dignidade de ambas as partes e da marca de elevado índice de afetividade que a marca. Muitas vezes um apelo exacerbado à afetividade, à emoção acaba por prejudicar a qualidade da relação pedagógica, contaminando-a igualmente com elementos estranhos e nocivos à identidade de cada um e à própria relação.

A relação pedagógica não pode realizar-se apoiando-se em algum espontaneísmo instintivo,

em dons naturais, ainda que estas formas de energia, sem dúvida, bem humanas, possam colaborar na dinâmica relacional, como forma própria de interação humana. Mas o espontaneísmo, teórico ou prático, é “inimigo” da prática educacional competente e saudável: estamos diante de uma exigência de prática profissional que necessita de referências científicas e de habilidades técnicas<sup>3</sup>. A relação do educador com o educando não se identifica, em que pese o vigor das imagens e das metáforas, com a relação maternal ou paternal.

Nela, a afetividade, característica essencial da espécie, é de outra natureza e tem outro papel a exercer. Isso não quer dizer que a afetividade esteja dela ausente, mas que ela tem aí uma função muito diferenciada. Análogo a esse primeiro reducionismo, constata-se ainda, forte em nossa cultura, a tendência a ver na relação pedagógica, uma relação sacerdotal. Aqui prevalece a identificação com a relação pastoral, de fundo místico e religioso, profundamente arraigada na cultura ocidental e, de modo particular, na cultura brasileira, em decorrência tanto da herança da pedagogia católica como também de uma característica antropológica profundamente marcada por um habitus místico.

Mas o educador não é um sacerdote ou um xamã e o magistério não é um ministério sagrado. Trata-se de se insistir em que a relação pedagógica, profissionalmente conduzida, é uma relação de natureza antropológica, a ser escoimada de qualquer essencialidade religiosa, sob pena de perder sua especificidade (CADERNOS CEDES, 1981; EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1999).

Mas, por outro lado, também quando se recorre às ciências e às técnicas, para a superação desses reducionismos pré-científicos, reaparecem outras formas equivocadas de se entender a formação e a atuação do educador. Uma delas é o reducionismo representado por uma exclusiva referenciação filosófica: o filosofismo, que predominou em nossa cultura sob sua configuração essencialista. Tende então a conceber a educação e sua prática a partir de modelagem teórico-conceitual sem vínculos firmes com as realidades históricas concretas, com as contingências das condições do existir real das sociedades e dos indivíduos, levando a uma concepção muito voluntarista

---

<sup>3</sup> Esta uma das razões pelas quais se pleiteia que a formação para a docência seja feita na Universidade, espaço em que, por definição, lida-se com a preparação científica e técnica. Decorre daí a não pertinência da proposta da criação generalizada, no Brasil, dos Institutos Superiores de Educação. Com todos os defeitos e limitações, é no ensino superior que podemos encontrar um mínimo de condições para uma formação mais sólida dos profissionais da educação. Pela ausência de quadros, de recursos e de condições, a nova instância formadora tenderá a reproduzir muito mais o antigo curso normal do que uma efetiva modalidade de ensino superior.

dos processos educacionais. A filosofia, se não se praticar intimamente articulada com uma postura de vigilância crítica, corre sempre o risco de colocar-se num patamar transcendental, desconsiderando a imanência da condição humana e, como tal, desencarna a relação pedagógica da contingência histórica, impondo-lhe aprioristicamente objetivos idealizados inatingíveis.

Mas o recurso às ciências modernas também não evitou graves reducionismos, na medida em que aspectos fundamentais do processo pedagógico são destacados, isolados e hegemônicos. É o caso do psicologismo, sob suas diversas formas de expressão, ao considerar que a relação pedagógica se exaure no relacionamento psíquico; do sociologismo ao reduzir a educação a seus fatores sociais determinantes; do economicismo, ao considerar que são as dinâmicas próprias do processo produtivo os elementos mais importantes a referenciar o trabalho pedagógico.

Também, intimamente vinculado a esses reducionismos cientificistas, é muito presente em nosso meio o reducionismo tecnicista, ou seja, a crença de que basta o profissional da educação dominar e aplicar competentemente, em sua atividade docente, determinadas habilidades técnicas, para que a relação pedagógica surta seus efeitos, independentemente de qualquer outra significação que não aquela funcionalmente implícita no puro conhecimento objetivo produzido pelas ciências.

O tecnicismo pretende não se envolver com quaisquer referências políticas ou filosóficas explícitas, por considerá-las desviantes da finalidade objetiva e pragmática do processo de formação profissional. Só que se esquece, ou não aceita, que tal postura é igualmente uma inegável forma de envolvimento político e filosófico, pois não há como, para os homens, evitarem essa situação. O que ocorre então é uma entrega total a um pragmatismo dogmático, quando não cínico, que faz do profissional um mero executor de tarefas mecânicas, totalmente conduzido por uma ideologia imediatista, sem capacidade de iniciativa e de autonomia crítica frente aos desafios que a prática profissional enfrenta diuturnamente. Como os educadores não vão educar autômatos, mas pessoas complexas em situações ainda mais complexas - o que faz a condição do educador muito diferente da condição de um engenheiro ou de um médico, por exemplo - de pouca valia lhe serão os seus conhecimentos e habilidades técnicas.

Tanto no que concerne a sua formação como a sua atuação profissional, o educador não se confunde nem com as figuras do pai e da mãe, nem com aquelas do sacerdote, do engenheiro, do cientista, do filósofo, do psicoterapeuta. Ele é um "pedagogo", no sentido originário do termo. Se é verdade que a relação pedagógica tem muitos aspectos em comum com essas outras intervenções, ela não se identifica com nenhuma delas, não se exaure em nenhuma delas. De grande abrangência

antropológica, a relação pedagógica envolve a totalidade da condição humana, implica todos os aspectos da existência das pessoas, serve-se de todos os seus recursos, mas configura-se numa especificidade própria, a da construção histórico-antropológica dos seres humanos, ao mediar a inserção das novas gerações no complexo universo das mediações do existir histórico-social.

Quando se tem em pauta a condição profissional do educador pode-se afirmar que só será assegurada qualidade a sua atuação se, ao longo dos processos iniciais e continuados de sua formação lhe for garantido, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduzam competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. Será com uma prática guiada por referências dessa natureza, que o profissional da educação poderá exercer sua função educativa no meio social, a partir de sua inserção num projeto educacional.

Portanto, as mediações formadoras precisam equipar-se com recursos que possam dar conta de todas essas dimensões. É por isso que os currículos, como recursos do ensino mediador da formação, precisam incluir componentes do campo filosófico, do campo científico, do campo técnico, do campo artístico, do campo prático, do campo da política, com suas correspondentes atividades práticas.

É pela subjetividade que o homem pode intervir significativamente na objetividade. Por isso mesmo, sua formação, ainda quando voltada para a preparação profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade. Pois é só com os recursos da ciência e da técnica que ele pode dar conta de seus desafios frente ao saber e ao fazer, no sentido de decodificação do mundo natural e social e da sua intervenção nesse mundo, com vistas a sua adaptação às necessidades da vida.

É só com a sensibilidade ética que poderá legitimar sua ação, respeitando sua própria dignidade de pessoa humana bem como aquela de seus semelhantes, tanto nas relações interindividuais como nas relações sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética poderá aproveitar significativamente seus sentimentos e emoções, explorar sua imaginação criadora e relativizar os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política poderá entender o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequar seu comportamento em sociedade.

## Conclusão

Isso quer dizer que o que estamos considerando como filosofia uma atividade de reflexão, uma modalidade de exercício da subjetividade cognoscitiva que se envolve exatamente com o delineamento do sentido, articulando e complementando todas as outras modalidades congêneres, num esforço conjunto e convergente com vistas à elucidação do sentido da existência e do esclarecimento de referências para a orientação da prática humana, o grande processo mediador de sua existência.

O humanismo não é uma conclusão do modo metafísico de ser do homem, de sua essência, de sua substancialidade. Mas uma tarefa e uma meta. O homem não tem uma razão de ser, ele pouco pode afirmar quanto a isto, mas lhe cabe dar-se uma razão de ser, ou seja, construir sentidos que possam justificar a continuidade de sua existência. A Filosofia, como de resto todo o conhecimento humano, não se legitimaria se não participasse da tarefa de construir sentido para a existência humana. Se se limitasse a ser um exercício meramente contemplativo, situando-se numa esfera lógica e abstrata, ou se se reduzisse a uma tecnicidade linguística, ela não adquiriria legitimidade. Tornar-se-ia um diletantismo alienante, sem sensibilidade à problemática do existir histórico dos homens.

Aliás, impressiona ver que todos os pensadores, que foram considerados filósofos em nossa tradição cultural, nunca perderam de vista essa destinação de seu pensar, mesmo quando a expressão de seu pensamento não enfocara explicitamente essa temática. Não é outra atitude a se esperar da Filosofia na atualidade, uma vez que não pode deixar de ser sempre igualmente *paideia*.

Mas por que então tanto o curso formador como o trabalho do pedagogo são tão pouco valorizados. São várias as causas e as origens:

a) pela própria atitude da sociedade como um todo que se acomoda e acaba vendo a educação como mera rotina e não cobra uma oferta qualificada da mesma;

b) pelo Estado, que deveria ser o responsável pela implementação das demandas da sociedade civil, ele que é o representante da sociedade civil, mas que se omite, colocando interesses particulares à frente dos interesses coletivos. Não insere, com a devida prioridade, a educação num seu projeto civilizatório;

c) pelas instituições formadoras que não se preocupam em elaborar o seu projeto

educacional em que ficasse bem claro o compromisso com a formação à altura do papel que a educação das crianças e as instituições educativas deveriam ter. São igualmente omissas, se burocratizam, se rotinizam;

d) pelos professores incumbidos da tarefa da formação que não equipam com as necessárias ferramentas para seu trabalho profissional de docentes, nem se empenham em qualificar seu desempenho. Não se dão conta que sua postura e envolvimento são retaguarda indispensável de suas aulas;

e) pelos próprios estudantes que não encarnam seu projeto existencial, não se dando conta do papel fundamental e relevante do próprio ofício. Incorporam os estereótipos vigentes no contexto social e acadêmico e até mesmo se autodepreciam;

f) pelos próprios profissionais que, ao assumirem sua atuação na escola desempenham-se descompromissadamente, sem a responsabilidade que o cuidado com a formação das crianças exige intrinsecamente. Não se esmeram no cultivo da própria profissão, sem a sensibilidade que a delicadeza da docência nesse nível exige;

Finalmente, há que se concluir que algumas exigências emergem da situação para o exercício da profissão educadora. São elas: competência, criatividade, eticidade e criticidade. Com efeito, essa atuação precisa ter competência, ou seja, a intervenção educativa não mais pode prescindir dos recursos já alcançados pelo conhecimento científico, pela inovação tecnológica e pela crítica filosófica. Esses são pré-requisitos epistemológicos e práticos. Daí a necessidade insuperável e implacável do estudo sistemático. Não podemos mais ficar na base do espontaneísmo e do senso comum. A pedagogia voltada para as crianças não é maternagem.

Mas ela precisa também ter muita criatividade. As situações que envolvem esse momento da formação infantil são sempre específicas, cada caso é um caso novo, fazendo necessária muita sensibilidade para aguçar a percepção do que está acontecendo. Não cabem respostas mecânicas, bitoladas, rotineiras, automáticas. É preciso desenvolver a capacidade de vivenciar, sentindo. Senti-pensar... é um sentimento profundo de empatia. Estamos tratando da sensibilidade estética.

Mas é preciso ainda um senso de solidariedade humana, uma sensibilidade ao outro. Aqui está em pauta a sensibilidade ética, a empatia, o reconhecimento e o respeito pela alteridade. Uma percepção antropológica, pela qual eu reconheço a presença e valor do outro. Uma valoração ética da pessoa do outro, o que gera o decorrente respeito.

Finalmente, desse profissional é exigida uma leitura permanentemente crítica do mundo, que se constitui pela capacidade de decodificar as artimanhas ideológicas do poder, além daquelas que se disfarçam no saber e no fazer. A ideologia atua como um nevoeiro que embaça nossa visão das coisas e das situações, invertendo o sentido delas, apresentando mentiras como verdades, enganando-nos profundamente. Está em causa aqui a sensibilidade política, pela qual nos tornamos capazes de aquilatar qual é o verdadeiro interesse pelo qual devemos lutar, superando o egoísmo pessoal e de grupo e nos envolver tão somente na conquista de objetivos de interesse universal, interesses de todas as pessoas.

## Referências

- BRANDÃO, C. R. **Nós, os humanos**: do mundo à vida, da vida à cultura. São Paulo: Cortez, 2015.
- CEDES. A formação do educador em debate. **Cadernos Cedes**. São Paulo/Campinas, Cedes/Cortez/Autores Associados, n. 2, 1981.
- CEDES. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. São Paulo/Campinas. **Educação & sociedade**, n. 68, Especial, dez. 1999.
- CHARDIN, T. **O fenômeno humano**. Porto: Livraria Tavares Martins, 1955.
- HARARI, Y. N. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. 24. ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2017.
- REIS, L. R. **Entre o sentido do cuidado e o cuidado do Sentido**: dispositivos formativos, controles e sinuosidades de um novo individualismo na cultura contemporânea. 2015. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia na formação profissional**. São Paulo: Arte Livros, 2017.

Recebido em: 07/09/2017

Aceito em: 22/11/2017

# DOSSIÊ: INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

## Apresentação

Ensinar a trabalhar sempre foi uma preocupação, nas mais diversas sociedades, desde tempos imemoriais.

A transmissão de conhecimentos sobre o modo de realizar tarefas, em determinados contextos, foi fator determinante para a sobrevivência, o conforto, a manutenção do *status quo* dos agrupamentos humanos. Porém, a realização do trabalho manual sempre esteve associada a classes consideradas inferiores, àqueles que não tinham outra opção, às massas, sendo direcionado às elites o ócio ou, quando muito, o trabalho intelectual.

Inicialmente transmitido de geração a geração, no seio das famílias ou nas pequenas oficinas de manufaturas, o ensino-aprendizagem de ofícios foi se constituindo num processo cada vez mais especializado, até que instituições específicas à transmissão de conhecimentos profissionais foram criadas para que se ensinasse os jovens a trabalhar.

Inicialmente como medida protetiva ou corretiva – uma vez que as primeiras iniciativas de criação de escolas de ofícios estavam associadas à filantropia, à caserna ou à manutenção da ordem social – as instituições de ensino profissionalizante foram se constituindo, mais e mais, em uma modalidade diferenciada de educação, porém, ainda com objetivos e ideologia atrelados à manutenção do *status social*, dividido entre os que trabalham e os que pensam.

Desde as primeiras leis que reconheceram o ensino profissionalizante como uma modalidade diferenciada de educação, a dualidade do ensino foi reforçada, ao estabelecer que tal modalidade era reservada aos órfãos, pobres, desvalidos da fortuna. Tal pensamento perdurou até o século XX quando, então, alguns enfoques diferenciados timidamente começaram a aparecer.

Assim, o objetivo deste dossiê foi reunir textos a respeito de diversas instituições de Ensino Profissionalizante, desde sua gênese até a atualidade.

Iniciando, Meire Terezinha Müller nos traz uma revisão histórica da criação, em Campinas,



de uma Escola do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em meados da década de 1940. Refletindo sobre os motivos que levaram à criação de uma grande escola em um município do interior paulista, o artigo analisa a própria implantação do SENAI em nível nacional, que nasceu em flagrante contraste com os modelos de educação profissionalizante que existiam no país até então. Os acordos políticos com órgãos representativos das elites industriais brasileiras, os processos de acesso para alunos e professores, os métodos de ensino, as condições para permanência, bem como os objetivos educacionais e profissionais traçados para os aprendizes também são apresentados no texto.

A seguir, o artigo de Eraldo Leme Batista reflete sobre a criação do IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho - pensado desde o início do século XX e oficialmente criado na década de 1930, que visava à organização de um sistema educacional que formasse uma classe trabalhadora afinada com o taylorismo industrial, ou seja, o trabalho pulverizado em pequenas funções, com tempo rigidamente estabelecido, buscando a realização de tarefas de modo rápido, disciplinado, sem dispersões ou conversas que atrapalhassem o sistema produtivo. Para tanto, fazia-se urgente a constituição de uma classe trabalhadora dócil, amável, adaptável e disciplinada para realizar o trabalho nos moldes do fordismo norte americano. Assim, o IDORT foi criado com o objetivo de elaborar esse projeto e torná-lo público. Formalmente reconhecido pelo Estado, com seu apoio e financiamento, visava – no discurso de seus idealizadores - o progresso e desenvolvimento do Brasil, aspectos sobre os quais o autor reflete ao longo de seu artigo.

Dando sequência aos textos apresentados, Marcos Aurelio Schwede e Domingos Leite Lima Filho trazem ao centro do debate a análise sobre os modos pelos quais a Ciência e a Tecnologia – C&T são aproximadas e distanciadas das propostas e das ofertas educacionais destinadas aos trabalhadores, buscando aprofundar essa análise no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF. Como campo empírico de investigação, os autores utilizaram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, através do qual tais aspectos puderam ser observados.

A seguir, dois artigos sobre o mesmo tema: o SENAI no Paraná.

No primeiro, os autores Desiré Luciane Dominschek e José Claudinei Lombardi tecem reflexões sobre a constituição do SENAI naquele estado, partindo de uma análise documental e bibliográfica com o objetivo de analisar questões sobre a formação profissional e as relações de trabalho-educação forjadas nas escolas SENAI. Os autores demonstram, em seu artigo, que trabalho e educação foram determinados no Paraná, em um primeiro momento, pelos colonizadores da região

e, mais tarde, pelo trabalho escravo, estando essas duas instâncias ligadas aos diversos ciclos de produção pelos quais o Brasil passou, demonstrando que, mediante a diversidade de forças, sejam elas econômicas ou políticas, as lutas de classes sempre estiveram presentes nas relações sociais da região, pois o trabalhador é um indivíduo em constante modificação.

Já Kelly Cristina Campones, autora do segundo artigo, encerra as reflexões deste dossiê, a partir da análise da Escola SENAI de Ponta Grossa – PR. Para isso, elabora uma breve retomada do modo de produção do sistema colonial brasileiro e sua correlação com a economia, a sociedade, o trabalho e a educação brasileira e, mais especificamente, paranaense. Discorre, ainda, sobre a influência de diversas etnias no campo profissional do Brasil, avançando do período colonial para as primeiras iniciativas do governo relacionadas ao ensino profissional, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices durante o governo Nilo Peçanha (1909-1911). O artigo busca, ainda, contextualizar as diferentes intervenções que vieram a institucionalizar o SENAI no Brasil.

Portanto, a partir dos textos selecionados, o leitor poderá ter uma visão ampla do desenvolvimento histórico da Educação Profissionalizante no Brasil, bem como refletir sobre sua inter-relação com os modos de produção, os interesses ideológicos e a formação da força de trabalho, a partir das várias instituições elencadas que são, em última análise, ilustrativas do panorama nacional.

Com este dossiê, esperamos ter contribuído para o desenvolvimento de novos estudos acerca da Educação Profissionalizante no Brasil ou o aprofundamento daqueles já em andamento.

Meire Terezinha Müller  
Eraldo Leme Batista  
(Organizadores)

# A CRIAÇÃO DE UMA ESCOLA SENAI EM CAMPINAS DURANTE O ESTADO NOVO

Meire Terezinha Müller<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo discute a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial durante o Estado Novo e, mais especificamente, a implantação da Escola SENAI Roberto Mange, em Campinas. Refletindo sobre os motivos que levaram à criação de uma grande escola em um município do interior paulista, analisamos a própria implantação do SENAI nacional, que nasceu em flagrante contraste com os modelos de educação profissionalizante então existentes no país. Os acordos políticos com órgãos representativos das elites industriais brasileiras, os processos de acesso para alunos e professores, os métodos de ensino, as condições para permanência, bem como os objetivos educacionais e profissionais traçados para os aprendizes também fazem parte de nossa análise. Como referencial teórico-metodológico, adotou-se o Materialismo Histórico e Dialético, utilizando-se como procedimentos de pesquisa a análise de fontes primárias do próprio SENAI, bibliografia relacionada ao tema e entrevistas com ex-alunos e professores.

**Palavras-chave:** SENAI. SENAI-Campinas. Educação Profissionalizante.

## *THE CREATION OF A SENAI SCHOOL IN CAMPINAS DURING THE "ESTADO NOVO" PERIOD*

**ABSTRACT:** This article discusses the creation of Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI - during the political period known as Estado Novo and, more specifically, the implantation of the Escola SENAI Roberto Mange in Campinas, SP. Thinking about the reasons that led to the creation of a big school in a small city, we analyzed as well the implementation of SENAI in Brasil, which was in contrast with the existing models of professional education in the country. The political agreements with Brazilian industrial elites, access procedures for students and teachers, teaching methods, conditions for permanence, as well as the educational and professional goals traced to apprentices are also part of our analysis. As a theoretical-methodological reference we adopted the Dialectical Historical Materialism, analysing SENAI's primary sources, a bibliography related to the topic and interviews with former students and teachers.

**Keywords:** SENAI. SENAI-Campinas. Professional Education.

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. da Faculdade de Americana – FAM; Faculdade de Paulínia - FACP. E-mail: meiremuller@hotmail.com

*LA CREACIÓN DE UNA ESCUELA SENAI EN CAMPINAS DURANTE EL ESTADO NUEVO*

**RESUMEN:** Este artículo discute la creación del SENAI - Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial durante el Estado Novo y, más específicamente, la implantación de la Escuela SENAI Roberto Mange, en Campinas, SP. Al reflexionar sobre los motivos que llevaron a la creación de una gran escuela en un municipio del interior paulista, analizamos la propia implantación del SENAI nacional, que nació en flagrante contraste con los modelos de educación profesionales existentes hasta entonces. Los acuerdos políticos con las élites industriales brasileñas, los procesos de acceso para alumnos y profesores, los métodos de enseñanza, las condiciones para la permanencia, así como los objetivos educativos y profesionales trazados para los aprendices también forman parte de nuestro análisis. Como procedimiento metodológico del artículo, se adoptó el Materialismo Histórico y Dialéctico, utilizando como procedimientos de investigación las fuentes primarias del propio SENAI, bibliografía relacionada al tema y entrevistas con ex alumnos y profesores.

**Palabras clave:** SENAI. SENAI-Campinas. Educación Profesional.

## Introdução

Meus desejos para o futuro? Ser aprovado na seleção do curso técnico, ser um bom profissional técnico em mecânica e... quem sabe, um dia, representar Shakespeare. (Depoimento de ex-aluno. SENAI, 1992, p.180)

Este artigo busca analisar a implantação da Escola SENAI Roberto Mange de Campinas no início da década de 1940, logo após a criação do próprio Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Entretanto, como as orientações do SENAI são altamente centralizadas, a trajetória de tal escola não difere das demais, ocorrendo em paralelo a todas as outras unidades.

O SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem industrial é um dos órgãos do assim chamado Sistema S<sup>2</sup>. Criado pelo governo de Getúlio Vargas por meio do Decreto no. 4048/42 – parte das chamadas Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema<sup>3</sup> – foi gestado por empresários e

---

<sup>2</sup> O Sistema S é formado pelos seguintes órgãos: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - (SENAC); Serviço Social do Comércio - (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - (SESCOOP); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - (SENAI); Serviço Social da Indústria - (SESI); Serviço Social do Transporte - (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - (SENAT) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - (SEBRAE).

<sup>3</sup> Conjunto de nove Decretos-lei que redesenharam os currículos e a articulação entre os níveis de ensino: Decreto-lei 4.048 de 22/01/1942, criando o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários; Decreto-lei 4.073 de 30/01/1942 - criação do Ensino Industrial; Decreto-Lei 4.244 de 09/04/1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei 6.141 de 28/12/1943 – criação do Ensino Técnico-Comercial; Decreto-Lei 8.529 de 02/01/1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-Lei 8.530 de 02/01/1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal; Decretos-lei 8.621 e 8.622 de 10/01/1946 criando o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Decreto-Lei 9.613 de 20/08/1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

intelectuais ligados à grande indústria em parceria com o Governo Vargas, para ser o formador de operários para o nascente parque fabril brasileiro que se instalou – principalmente em São Paulo – a partir dos anos de 1940.

A forma de criação, por meio de um Decreto Federal, já sinaliza importantes pontos a serem considerados. Segundo Ignácio (2000), o conjunto de Decretos constantes da Reforma Capanema manteve a educação no mesmo degrau em que se encontrava, sendo que

[...] aos cidadãos de ‘primeira categoria’ ou à futura elite dirigente (os ‘tomadores de decisões’), era reservada a sequência: primário, ginásial, estudos livres, exames e um curso superior; aos cidadãos de ‘segunda categoria’, que iriam desempenhar funções intermediárias na divisão técnica e social do trabalho, eram reservadas as sequências: primário, ginásio e 6ª série; ou primário, adaptação e normal; ou ainda primário, preparatório e técnico comercial. Para os cidadãos de ‘terceira categoria’, que teriam funções ‘menos intelectualizadas’ no processo produtivo, eram reservados os cursos rural, seguido do básico agrícola ou profissional, seguido do complementar (IGNÁCIO, 2000, p. 48 – grifos do autor).

Os mentores da criação do SENAI foram grandes capitalistas que constituíam a elite industrial do período, como Euvaldo Lodi, à época diretor da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Roberto Simonsen – presidente da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) (MÜLLER, 2009).

Para a elaboração do Plano Pedagógico, foi convidado o professor suíço Roberto Mange<sup>4</sup>, no Brasil desde 1913, que tinha ampla experiência com a profissionalização de jovens devido a seu envolvimento na criação e administração do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – CEFEST -, um curso que preparava operários e operadores para a rede ferroviária paulista.

Pelo seu histórico de criação, fica fácil inferir que a educação profissionalizante proposta pelo SENAI se espelha no modelo empresarial, hierarquizado e fechado, que exige de suas unidades

---

4 Robert A. E. Mange (La Tour de Peilz, Suíça - 1885/1955 – São Paulo) foi um engenheiro formado pela Escola Politécnica de Zurique e que se mudou para o Brasil em 1913 para exercer as funções de professor na Escola Politécnica de São Paulo, convidado pelo diretor da instituição, Antonio Francisco de Paula Souza. Convocado para lutar na primeira Grande Guerra, ausentou-se do Brasil até 1915, quando então atuou como professor de Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Ferrenho defensor do ensino profissionalizante, organizou em 1930 o Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana, experiência trazida da Alemanha. Em 1942, com a criação do SENAI, assumiu a função de Diretor do Departamento Regional ficando responsável pela criação da parte pedagógica das escolas ligadas àquele Serviço (SENAI, 1991b).

escolares a adoção de um modelo unificado, materializado pelo seu Regimento Único, desenvolvido logo após a promulgação do Decreto nº. 4.048/42, no qual seus gestores escreveram (e alteraram, quando sentiram que era adequado) a doutrina a ser seguida, criando - nos moldes empresariais - uma “matriz” e várias “filiais”.

No conjunto das Leis Orgânicas de Ensino de 1942, ao lado da criação do SENAI, também foi criado o Ensino Industrial, instituído pelo Decreto no. 4073/42 de 30 de janeiro daquele ano, portanto, oito dias depois da criação do SENAI, e que apresentava na justificativa para criação, o mesmo discurso de oportunizar a formação de trabalhadores para as indústrias.

Entretanto, segundo Schwartzman et al (1984, p. 239), enquanto o Decreto relativo ao Ensino Industrial representava pouco mais que uma “ambiciosa declaração de intenções”, o Decreto de criação do SENAI “era um chamado à ação”.

Sob essa ótica, a criação do SENAI vai além da declarada questão de formação profissional para atender à demanda exigida pelo nascente parque industrial brasileiro; na verdade, foi um enfrentamento de elites: de um lado, as aspirações da elite industrial representada pela CNI e do Ministério do Trabalho e, de outro, as ideias e propósitos da elite política, representada pelo Ministro da Educação.

## 1. Os cursos profissionalizantes do SENAI em paralelo a outras iniciativas governamentais

Pela análise da documentação relativa à assinatura dos Decretos das Leis Orgânicas do Ensino pelo presidente Vargas, bem como dos discursos proferidos na ocasião, percebe-se que o ministro Gustavo Capanema não aceitou pacificamente a decisão de se criar um sistema de educação profissionalizante paralelo, uma vez que acreditava que as verbas repassadas e despendidas para a criação do SENAI poderiam e deveriam ser dirigidas ao sistema público de educação. Assim, na referida solenidade, não tão sutilmente, ele criticou o tipo de formação profissional propagado pelo SENAI: a formação rápida de operários eficientes, afinados à racionalização científica do trabalho, salientando as qualidades do ensino profissionalizante a ser ofertado pelo Ensino Industrial:

Com o ensino industrial, o trabalhador não se transformará em máquina, uma vez que nós tentemos realizar, a um tempo, os dois objetivos – sua preparação técnica e sua formação humana [...] é preciso não forçar, não apressar a especialização, não exigir que o trabalhador aprenda restritamente

um ofício ou uma determinada maneira de exercer um ofício. (SCHWARTZMAN et al 1984, p. 240).

Na mesma ocasião, o ministro lembrou que os cursos SENAI eram estanques, ensimesmados, não possibilitando prosseguimento de estudos em nível superior, enquanto os cursos profissionalizantes oficiais haviam sido pensados “para que todos possam atingir as mais altas posições que, pelo ensino industrial, leva à universidade, acessível a todos” (SCHWARTZMAN et al, 1984, p. 250).

Errôneo foi o pronunciamento do ministro, uma vez que os cursos industriais – como os do SENAI – não davam acesso à Universidade, o que só veio a ocorrer com a promulgação da Lei no. 5692/71 quase trinta anos depois.

O fato é que o ministro não teve outra saída a não ser tentar administrar as duas modalidades de ensino, uma vez que os criadores do SENAI haviam convencido o próprio presidente Getúlio Vargas de que a única saída para o crescimento industrial seria “educação profissional de qualidade” que, segundo eles, não poderia ser ofertada de outro modo a não ser pelo SENAI, a partir das orientações dos empresários ligados à CNI (SCHWARTZMAN et al, 1984, p. 250).

Ao se voltar para uma profissionalização diferenciada, o SENAI buscou definir qual era seu entendimento sobre a educação. Assim se manifestou:

A nova Ordem Econômica Mundial acentua a importância da Educação Profissional, uma vez que há consenso acerca de que o recurso mais importante e vital de qualquer empresa é o recurso humano. Faz-se então necessária a atuação de profissionais que possuam uma compreensão geral dos processos produtivos da sociedade. Dessa forma, o trabalhador, aquele indivíduo que está envolvido cotidianamente com os processos de produção, deve estar apto para avaliá-los, propondo alternativas para dinamizar tais processos. Deve ter competência para solucionar os problemas que porventura surjam, fornece as respostas rápidas que o mercado exige e usufruir das novas tecnologias para a melhoria de resultados e das próprias condições de produção. Uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia, seja pelo efeito direto sobre a melhoria da produtividade do trabalho, formação de trabalhadores mais eficientes e capital humano (grifos nossos) (SENAI, 2006, s/p).

A questão do “capital humano” é recorrente nas publicações do SENAI, entendido como um investimento na formação dos indivíduos esperando um retorno – neste caso, um emprego. A Teoria do Capital Humano (SCHULTZ,1971) prega que a escolarização tem o poder de aumentar as possibilidades de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, o que contraria os preceitos do

mercado altamente competitivo próprio das sociedades capitalistas, que não prevê emprego para todos. Ainda em 2017 essa teoria é citada:

Diante deste cenário, a Escola SENAI “Roberto Mange” entende que a educação é uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia, seja pelo efeito direto sobre a melhoria da produtividade do trabalho, formação de **trabalhadores mais eficientes e capital humano** ou seja pelo aumento da capacidade do país de absorção e geração de novas tecnologias (grifos meus) (SENAI, 2017, s/p).

Em alta durante os anos do Governo Vargas (1930-1945) com o desemprego crescente, as classes operárias viam na educação a única possibilidade de ascensão e equalização social, acreditando que, quanto maior fosse a escolarização do trabalhador, maiores seriam suas chances de uma boa colocação no mercado de trabalho. Saviani (2007, p. 367) classifica esse modelo como “concepção produtivista de educação”, ou seja, aquele que vincula o sistema de ensino ao desenvolvimento econômico, buscando os princípios da racionalidade e produtividade.

O que se percebe é que a Teoria do Capital Humano atribui o sucesso ou insucesso, a riqueza ou a pobreza dos indivíduos à sua busca pessoal, desvinculada dos segmentos diversos que compõem a malha social, pensamento afinado com o liberalismo econômico.

Para Frigotto (1997) várias iniciativas e instrumentos legais brasileiros se estruturaram nessa teoria, como a criação do MOBRAL, as reformas universitárias de 1968 e a Lei 5.692/71, por exemplo. Para ele, “a teoria do Capital Humano não se sustenta nem para cumprir seus objetivos para os indivíduos e nem para as nações. Sua debilidade estaria em não compreender que as relações econômicas são relações de força e de poder, e não uma equação matemática como querem os economistas” (FRIGOTTO, 1997, p. 142).

## 2. A visão do SENAI sobre a educação profissionalizante

Desde o início de suas atividades, o SENAI acredita que a uniformidade é desejável, para se manter a auto proparada “excelência de ensino” em suas escolas, assumindo como missão a necessidade de “formar profissionais para a incipiente indústria nacional” (SENAI, 2017).

Para o empresariado, o único caminho para o crescimento do país era a industrialização e a única maneira de a industrialização ocorrer seria pela educação profissionalizante – ofertada tanto pelo SENAI quanto pelo Ensino Industrial, mas, segundo se pode inferir a partir de suas publicações,



apenas a do SENAI qualificaria os melhores operários.

Há mais de 70 anos, já estava claro que, sem educação profissional de qualidade, o Brasil não teria uma indústria forte e nem alcançaria o desenvolvimento sustentado. O decreto estabelecia que a nova instituição de educação profissional seria mantida com recursos dos empresários e administrada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). (SENAI, 2017, s/p).

Porém, surpreendentemente e contrariando o senso comum, a primeira constatação sobre esse tema é que, embora o discurso repetido de que o SENAI era um órgão que vinha ao encontro das ansiedades e desejos do empresariado, o processo não foi tão simples assim e nem aceito por unanimidade, como comprovam alguns documentos da própria instituição (SENAI, 1991a; 1991b; 1992).

A adoção de um órgão que atuaria diretamente sobre todas as empresas - pequenas e grandes - através de um seleto grupo de industriais - elitizado mesmo dentre seus pares - não foi de modo algum um processo tranquilo e consensual, tendo encontrado muito ceticismo e resistência, principalmente nos primeiros anos de sua implantação. Isso se deu porque as lideranças ligadas à CNI e à FIESP, que começaram a trabalhar estreitamente com o governo Federal e os governos estaduais, avocou para si o papel de representante dos interesses de toda a indústria brasileira. Porém, tal grupo representava a elite empresarial, uma pequena parcela dos industriários, desprezando toda uma “massa” de patrões que permaneceu fora das negociações para criação e desenvolvimento dos projetos desenvolvidos do SENAI, oferecendo, por isso, resistência e apresentando abertamente suas críticas ao modelo imposto.

Assim, tornou-se uma tarefa bastante árdua convencer os empresários que ficaram à margem do processo a compartilhar das ideias e ações impostas pelo Decreto de criação do SENAI, principalmente nos quesitos que versavam sobre a contribuição que deveria ser recolhida mensalmente ao órgão, de modo compulsório.

Outra tarefa difícil, talvez mais complicada ainda que a primeira, foi tentar convencer os operários de que eles precisavam de um órgão para sua qualificação ou requalificação profissional, o que causou as reações mais diversas e inesperadas, variando da crítica ferrenha à indiferença. Um agravante sobre essa questão é que nem os operários nem seus representantes sindicais haviam sido convidados a participar dos debates que resultaram na criação daquele órgão, o que causou estranheza e descontentamento entre os trabalhadores.

Mesmo no interior das fábricas o SENAI não foi totalmente aceito. Importante lembrar que nas empresas de então havia a figura dos mestres e contramestres – encarregados da formação em serviço dos novos operários – que também viram com maus olhos a chegada dos cursos do SENAI e a adoção do modelo racional-científico de trabalho, uma vez que sua implantação significava a consequente diminuição de seu poder. Mestres e contramestres eram funções típicas das primeiras empresas implantadas, quando as fábricas se constituíam de uma série de oficinas semidependentes, nas quais mestres e contramestres assumiam as funções de monitores, supervisores e gerentes, podendo contratar, demitir, orientar, punir, premiar e definir os rumos e a velocidade da linha de produção.

Entretanto, no modelo taylorista de trabalho, em moda no ambiente empresarial brasileiro a partir das primeiras décadas do século XX, o objetivo é a racionalização das funções, ou seja, a fragmentação das tarefas em pequenas partes. Nesse novo modelo, surge a figura do engenheiro, teoricamente o profissional mais preparado e mais indicado para transmitir os preceitos da ciência da racionalização, o que diminui o status e o poder de mestres e contramestres, reduzindo-os a meros encarregados de fazer cumprir as orientações daquele profissional.

Assim, entre insatisfeitos do operariado e dos pequenos empresários, o SENAI foi instalado e iniciou suas funções, tendo sido entendido como mais um encargo, sobre o qual trabalhadores e parte dos industriários não tinham meios de questionar. Robert Alexander, um norte-americano especialista em movimentos operários da América Latina, em visita ao Brasil em 1956, notou que, em São Paulo “os patrões tendem a considerá-los [o SENAI e o SESI] como mais uma coisa pela qual têm que pagar, mas sobre a qual eles, os patrões individualmente, não têm nenhum controle” (WEINSTEIN, 2000, p. 189).

Essa insatisfação pode ser constatada a partir da análise das atas de reuniões do Departamento Regional de São Paulo (SENAI, 1947; SENAI, 1950), nas quais se informa, em tom de crítica, que algumas grandes empresas deixavam de recolher a contribuição compulsória, por considerarem-na desnecessária ou abusiva, levando a FIESP a publicar comunicados tentando destacar a importância da participação de todos. Há até mesmo uma preocupação da própria diretoria da CNI nesse sentido, materializada em uma circular divulgada para todas as empresas, buscando a conscientização da necessidade do recolhimento, alegando que a obrigatoriedade nem precisaria existir se todos tivessem consciência dos benefícios trazidos pelo SENAI de tal modo que “se refletissem bem, [os empresários] deveriam se sentir felizes em contribuir” (SENAI, 1950, p. 43).

A chamada à consciência não logrou o êxito esperado. As grandes empresas alegavam que tinham, in loco, cursos de treinamentos específicos para seus funcionários, enquanto pequenas empresas salientavam ser um desperdício as despesas com formação de operários que dificilmente continuariam trabalhando nelas depois de formados, já que a rotatividade era grande devido aos baixos salários e às condições de trabalho (SENAI, 1943; 1944).

O SENAI não se mantinha indiferente a essas questões e utilizava, para alcançar seus propósitos, o disposto no Decreto 4481/42, que estabelecia normas sobre a aprendizagem dos industriários, deveres dos empregados e dos aprendizes nas indústrias. Tal documento legal normatizava os critérios para criação de cursos profissionalizantes no interior das empresas, paralelos ao SENAI; normas tão rígidas e onerosas que compensava pagar a contribuição mensal dadas as dificuldades e obstáculos à implantação dos treinamentos.

Outro ponto amplamente criticado pelas empresas era a questão da liberação de funcionários e aprendizes para a realização dos treinamentos no SENAI em horário de expediente.

O Projeto Memória SENAI (1991a; 1991b; 1992), nos mostra reportagens e entrevistas que demonstram não só a discordância pelo pagamento da contribuição como também um estratagema das empresas: eram enviados para treinamento os operários e aprendizes menos disciplinados, menos produtores e menos assíduos ao trabalho. Sob a alegação de que eram esses os principais beneficiários dos cursos, a empresa mantinha sob controle sua força de trabalho, os níveis de produção e ainda via possibilidades de – talvez – capacitar alguns dos funcionários com “maus vícios”, mas com potencial. Segundo os mesmos documentos, depois de algum tempo, “esse procedimento mudou, porque os empresários começaram a perceber a importância da realização dos cursos”. (SENAI, 1991a, p. 23).

## 1. A escola SENAI Roberto Mange de Campinas

Para compreendermos a implantação de uma escola do SENAI em Campinas em 1943, temos necessariamente que nos reportar ao cenário econômico e social brasileiro anterior àquele período.

A década de 1920, no Brasil, foi um período econômico bastante complexo. Se no plano externo, estava em curso uma crise internacional decorrente do aumento da instabilidade financeira causada pela Primeira Guerra Mundial, no plano interno, apenas o café havia apresentado desempenho favorável em preço e quantidade. O algodão mantivera-se em alta graças à proteção

indireta dos preços mantidos pelos Estados Unidos, mas as demais culturas apresentaram estagnação ou mesmo queda. De acordo com Cano (2012),

As mais afetadas negativamente foram as do açúcar (-45%) e da borracha (-75%), enquanto as do café cresciam 53%. Mas é preciso dizer que São Paulo concentrava cerca de 2/3 dessas exportações; [...]. Assim, essa década, em relação à de 1910-1919, mostra uma inflexão ou queda nas economias regionais não-cafeeiras e na do Rio de Janeiro, com sua produção cafeeira cadente e estagnada desde o início do século (p. 901).

Campinas, grande produtora de café, era conhecida, desde o século XIX - e ainda na década de 1930 -, como “a capital agrícola do Estado de São Paulo” (SIQUEIRA, 2008, p. 69) não só pela importância da sua produção como também pela notável rede ferroviária que servia ao escoamento da produção agrícola de todo o interior paulista<sup>5</sup>.

A partir do final dos anos de 1920 e durante toda a década de 1930 o Brasil passou por intensas transformações na sociedade, com êxodo rural devido à constituição de seu parque industrial, muito atrasado, aliás, com relação aos países centrais do capitalismo, já que, quando a industrialização se pôs em marcha na Europa e nos Estados Unidos, aqui no Brasil a economia continuava a girar em torno da exportação de produtos extraídos da terra. Assim, com a instalação das indústrias, não havia o correspondente número de funcionários capazes de fazê-las funcionar, o que levou os empresários a buscar, nos países capitalistas, os operários com conhecimentos técnicos necessários à sua operacionalização, “recrutando-os com relativa facilidade em seus países de origem desprezando o operariado nacional, visto por eles como inapto e sem qualificação” (MÜLLER, 2009, p. 271).

A intenção do empresariado era contratar estrangeiros que pudessem ensinar os ofícios aos operários brasileiros, o que se mostrou um grande erro, já que eles se recusavam a transmitir seus conhecimentos, tanto para não serem substituídos pelos nacionais quanto para utilizar seu saber como moeda de troca para aumento de salários.

Nesse panorama, é natural a necessidade de se buscar a formação de uma força de trabalho no próprio país, através de cursos profissionalizantes de várias modalidades, que pudessem qualificar

---

<sup>5</sup> A rede ferroviária campineira compunha-se, desde 1872, de importantes linhas férreas, como a Mogiana, cujos trilhos chegavam até o norte de Minas Gerais; a Companhia Paulista de Estradas de Ferro, para todo o interior do estado de São Paulo; a Sorocabana, que seguia até o Mato Grosso do Sul e a Carril Agrícola Funilense, para Paulínia e Cosmópolis e Souza.

minimamente o maior número possível de trabalhadores, retirando, pelo menos no discurso, a visão de “destino fatal” (CUNHA, 2005a) dos cursos preparatórios para o trabalho, ou seja, o entendimento até então assumido pelo senso comum de que a profissionalização servia como remédio à mendicância, ao atendimento a órfãos, pobres e desvalidos da fortuna. Com a nova ordem social, a oferta de cursos profissionalizantes poderia, ao mesmo tempo, dignificar o homem – transformando-o em um operário disputado pelo seu conhecimento - e atender aos capitalistas, com significativo aumento de sua margem de lucro.

Na região de Campinas a realidade não era diferente sendo que, em 1938, afinado com o rápido desenvolvimento das indústrias, foi implantado em Campinas o Plano de Melhoramentos Urbanos, também conhecido como Plano Prestes Maia por ter sido elaborado pelo engenheiro urbanista Francisco Prestes Maia. Constava de um conjunto de ações que previam a reordenação urbana, adequações na infraestrutura física do município, com demolições e construções de prédios públicos, saneamento básico e criação de bairros operários para acomodação da força de trabalho em locais próximos das indústrias, medidas adaptadas e necessárias à nova realidade social.

Os bairros industriais, mais distantes da malha urbana adensada, em posição cujos ventos não trariam incômodo ‘à cidade’ (ou seja, ao centro) deveriam ser aproximados da zona residencial operária, o que facilitaria o ‘recrutamento’ da mão de obra, ao mesmo tempo em que criaria uma zona de amortecimento entre a área industrial (suja, barulhenta, incômoda) e a zona central, que seria remodelada de acordo com as diretrizes viárias e de zoneamento constantes do plano urbanístico idealizado por Prestes Maia (RODRIGUES, 2011, p. 142).

Na década de 1940, o parque produtivo da cidade de Campinas era representado por indústrias de pequeno, médio e grande porte, como a Cervejaria Colúmbia, a fábrica de chapéus Cury e a Rhodia (que passou a fazer parte de Paulínia quando da emancipação política daquele município); agroindústrias remanescentes da época de ouro da cafeicultura; empresas têxteis, respondendo ao impulso da produção algodoeira do período, além de inúmeros estabelecimentos comerciais.

O SENAI, portanto, percebeu nesse cenário o local ideal para instalar uma unidade escolar, com o objetivo imediato de “suprir a falta de braços necessários ao parque industrial que então se consolidava” (SENAI, 1992 p. 133).

## 1.1. Instala-se a escola SENAI Roberto Mange, em Campinas

Em 1943 - apenas um ano após a sua criação – a diretoria do SENAI se empenhou em encontrar um local em Campinas que pudesse receber uma escola. Foram alugadas algumas dependências do Externato São João, escola de ensino fundamental ligada à Congregação Salesiana, que funcionava desde 1909 e que foi prontamente adaptada para receber os novos cursos profissionalizantes bem como suas respectivas oficinas.

Com o nome de Escola SENAI de Campinas, em 16 de fevereiro de 1944 iniciaram-se as aulas dos cursos de Serralheiro, Ajustador, Torneiro Mecânico, Eletricista e Marceneiro, com matrículas de alunos-aprendizes não só de Campinas, mas também de várias cidades da região, em regime de internato, para os moradores distantes, e externato para os moradores da cidade.

Em 1948 formaram-se os primeiros vinte e oito aprendizes, que receberam seus certificados, chamados no SENAI de “cartas de ofício”, em São Paulo, para onde foram levados de trem .

A análise dos convites para essa primeira formatura nos dão indícios importantes sobre a organização pedagógico-administrativa do SENAI: os convites eram individuais, nos moldes de um Histórico Escolar, contendo o nome e o número da matrícula do aluno, o código do curso, as notas do aprendiz (numa escala de 0 a 100), tendo sido assinado tanto pelo Diretor da Escola quanto pelo Diretor do Departamento Regional de São Paulo, o que demonstra a grande importância dada ao fato de o aluno concluir o curso no qual se matriculara.

Essa importância é justificada se levarmos em conta o alto índice de evasão dos cursos que girava em torno de 20% em todas as escolas do SENAI, principalmente nos primeiros anos de funcionamento. Em Curitiba, no primeiro semestre de 1943, a documentação da Escola dá conta que “dos aprendizes de ofício matriculados em fins de 1943, existiam em fins de 1945 apenas 15% de aprendizes, a considerar que ainda, neste momento, faltava um ano para este contingente completar o curso” (SENAI, 1943-1947 apud DOMINSCHEK, 2014, p. 106).

A Escola SENAI de Campinas manteve-se no mesmo local até 1951, quando então foi adquirido um prédio próprio com área total de 5.338,60 m<sup>2</sup>, localizado na Avenida da Saudade (SENAI, 1955). Segundo a mesma fonte, embora o edifício fosse considerado muito grande para a época, não foi suficiente para conter a quantidade de interessados nos cursos oferecidos.

Em 1955, o nome da escola foi alterado para Escola SENAI Roberto Mange de Campinas,

devido ao falecimento do patrono naquele mesmo ano. Interessante destacar que Roberto Mange batizou inúmeras outras escolas, como a de Anápolis- GO, a de Sorocaba, SP e uma na cidade de São Paulo, demonstrando a grande consideração dedicada ao engenheiro pela Diretoria do SENAI e da CNI.

Sobre o início das atividades da escola, de acordo com o site da Escola Roberto Mange,

a par de simplesmente ocupar as vagas surgidas nas empresas, o SENAI buscava supri-las com os operários formatados no modelo proposto por ele, inculcando em seus aprendizes o objetivo de transformá-los em cidadãos responsáveis, conscientes de suas obrigações e capazes de contribuir para o desenvolvimento industrial” (SENAI, 2017, s/p).

Essa declaração demonstra claramente a imagem que o SENAI queria inculcar em seus aprendizes: a formação de uma elite dentro do operariado. Os demais cursos profissionalizantes – mantidos pela iniciativa pública ou privada - a declaração sinaliza, poderiam formar profissionais em diversas áreas, mas somente o SENAI formaria “cidadãos responsáveis”. Enquanto outros cursos profissionalizantes formariam operários comuns; o SENAI formaria o melhor operário.

Entusiasmados com esse pensamento, vários alunos disputavam as vagas – escassas para alguns cursos – de maneira fervorosa. Assim, a escola cresceu de tal maneira que, segundo Müller (2009, p. 197)

Em 1962, ou seja, apenas 14 anos após a entrega daquelas primeiras 28 cartas de ofício, os cursos da Escola SENAI Roberto Mange de Campinas formaram 424 alunos nos seguintes cursos: 01 aluno em Carpintaria de Esquadrias; 03 alunos em Sapataria Manual; 03 em Mecânica Geral; 07 alunos em Tapeçaria de Estofados; 09 como Eletricistas instaladores; 10 em Mecânica de automóveis; 11 em Marcenaria; 14 alunos como Soldadores Elétricos; 19 em Controle de Medidas; 21 em Interpretação de Desenho Mecânico; 24 Eletricistas Enroladores; 61 Eletricistas; 61 alunos em Tecnologia e Lei Leitura de Desenhos; 84 formandos como Torneiros Mecânicos e 96 como Ajustadores.

Analisando esses dados, percebemos que o curso que obteve maior número de formandos foi o de Ajustador (22,6%) seguido pelo de Torneiro Mecânico (19,8% dos formandos). Esses dados carregam em si as marcas da realidade social daquele momento, já que Campinas entrava a passos largos no mundo industrial, com abertura de grande número de empresas que necessitavam de profissionais com perfil minimamente voltado à realização de tarefas do chão de fábrica. Os Ajustadores e Torneiros Mecânicos eram considerados operários polivalentes, já que podiam atuar na fabricação ou manutenção de motores, peças e equipamentos diversos, funções caras à grande

indústria.

Também é sintomático analisar as causas da diminuição da procura por cursos voltados à manufatura (Carpintaria; Sapataria Manual; Tapeçaria de Estofados). A pouca procura por tais cursos pode sinalizar a predileção da juventude pelo trabalho em empresas ao invés das atividades manuais, menos interessantes à nova configuração social e econômica que então se apresentava.

A análise do Convite de formatura dessas turmas revela a não existência de formandas, denunciando a predileção pela inclusão no mercado de trabalho da mão de obra masculina em detrimento da feminina, a quem eram ofertados, em escolas de outras cidades, cursos da área têxtil, gastronômica ou de confecção. Outra análise interessante é que, diferentemente do convite da turma de 1948, as cartas de ofícios de 1962 trazem apenas a assinatura do diretor da escola, que pode demonstrar o grande crescimento do SENAI em todo o Brasil, o que inviabilizaria a assinatura do Diretor Regional em todos os documentos.

Atento a todo esse amplo crescimento, o SENAI resolveu construir outro prédio, ainda maior, para acomodar e expandir a oferta de vagas sem, entretanto, fechar a unidade anterior. Inaugurado em fevereiro de 1977, com 11.735,29 m<sup>2</sup>, foi chamado de Escola SENAI Roberto Mange, unidade II.

Enquanto na Unidade I permaneceram os cursos de Mecânica de Automóveis e Marcenaria – com os laboratórios e oficinas próprias desses cursos - a Unidade II recebeu todos os demais cursos, além do corpo administrativo da Escola (Secretaria Geral e Diretoria). Ao todo, a unidade II podia atender a até 1.000 alunos por período (SENAI, 2017).

### 1.1.1. Critérios para contratação de professores e de seleção de alunos

Para preenchimento de suas vagas para cargos técnicos – Diretores, Chefes de Divisão, Chefes de Oficinas, monitores e professores das disciplinas técnicas -, o SENAI, ainda em 1943, organizou um treinamento denominado “Curso de Iniciação em Ensino Industrial para Técnicos do SENAI”, por meio do qual buscava promover a “reunião e aproveitamento de profissionais com experiência no ensino profissional. Recrutados mediante seleção rigorosa, restava adaptá-los ao modelo estabelecido pelo SENAI, a fim de que pudessem multiplicar competências” (SENAI, 2007, p. 64).

No caso de professores das disciplinas teóricas, o SENAI divulgava as vagas abertas em anúncios na imprensa da capital e do interior, “classificando os candidatos por meio de concursos



estabelecidos pela Divisão de Ensino” (SENAI, 2007, p. 64). Os professores escolhidos, então, “estagiavam nas oficinas de forma a aproximar-se as práticas do trabalho vivo, enquanto aos instrutores ministravam-se conhecimentos para aprimorar seus recursos didáticos” (SENAI, 2007, p. 65).

O objetivo declarado de tal prática era fazer um entrosamento entre professores das disciplinas técnicas e teóricas, de modo a eliminar a “perniciosa hierarquia que submete integralmente o fazer dos saberes acadêmicos” (SENAI, 2007, p.64), ou seja, no seu entendimento, o SENAI buscava um professor técnico que tivesse também conhecimentos teóricos e vice-versa.

Atualmente a função de Diretor recai dentre os funcionários com determinado tempo de serviço junto ao órgão, a partir de um concurso de acesso. A admissão de professores e de pessoal de apoio – monitores, secretários e manutenção - atualmente é feita uma seleção através de concurso público nacional. A gestão dos recursos humanos, tecnológicos e físicos “é realizada sob uma estrutura organizacional de distribuição da autoridade e da responsabilidade, que garante a funcionalidade do sistema” (SENAI, 2017, s/p).

Já o ingresso de alunos, em todas as unidades SENAI, era feita como um processo bastante complexo e oneroso à instituição, grandemente estafante e, por vezes, frustrantes para os candidatos a aprendizes.

Pelo Decreto de criação, as empresas eram obrigadas a empregar e matricular numa das escolas SENAI os filhos ou irmãos de funcionários (vivos ou já falecidos) em um percentual equivalente ao mínimo de 5% e máximo de 15% do seu número total de operários. Só seriam aceitos aprendizes sem vínculo familiar caso não houvesse interessados em número suficiente.

Além do grau de parentesco exigido, os candidatos a aprendizes deveriam ter completado os quatro anos do então denominado “ensino primário” e deveriam ainda passar por um rigoroso teste de seleção, previsto no Regimento Único, que incluía provas escritas de conhecimentos gerais; destreza manual, um teste de condicionamento físico, uma avaliação para verificar o “nível mental” do candidato, uma entrevista e um teste psicotécnico, com resultados altamente excludentes. Os aprovados teriam um vínculo empregatício com a empresa, recebendo um salário como operários-aprendizes, tanto pelo período em que permaneciam na oficina quanto naquele em que ficavam na escola SENAI. Porém, fica fácil concluir que era difícil encontrar jovens que preenchessem todos os critérios: parentes que tivessem filhos ou irmãos na idade exigida, que tivessem concluído o ensino primário, que quisessem trabalhar na empresa, estudar no SENAI e, ainda, ser aprovado nos testes.

Importante destacar que os testes psicotécnicos, até meados do século XX, eram considerados altamente “científicos” e confiáveis. Seguindo esse preceito, Mange produziu um filme contendo vários testes sendo aplicados e o divulgou entre as escolas de São Paulo como modelo do que considerava uma seleção psicotécnica ideal.

Os testes tinham por objetivo identificar as aptidões do candidato, encaminhando-o para os cursos

[...] apropriados à sua inteligência. Havia, por exemplo, o ofício de pautador na escola de Artes Gráficas; pautação é um serviço bastante monótono e justamente os indivíduos mais favorecidos eram os menos indicados para essa ocupação. Então havia uma inversão, já que os menos aptos psicologicamente eram aqueles que iriam ser os melhores profissionais. (SENAI, 1992, p. 68 – grifos nosso).

Desnecessário salientar a perversa classificação, que engessaria o indivíduo em funções “bastante monótonas” por ele ser considerado “menos apto psicologicamente” a partir do resultado de um teste.

Os aprovados em todas as etapas do processo de seleção do SENAI eram submetidos a um período de socialização, chamado de ‘enturmação’ em que todos visitavam as oficinas, conheciam os demais alunos, o regulamento da escola e a dinâmica dos cursos.

Como última etapa de seleção, o jovem aprendiz era ainda submetido a mais uma tarefa: a realização de uma peça simples, sob a supervisão de um docente, etapa essa também eliminatória. Somente após todas essas etapas, finalmente os aprendizes começavam os cursos.

A rotina escolar era voltada para as aulas teóricas ou as ‘disciplinas instrumentais’ – aquelas de formação geral (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Desenho, Artes) com módulos logicamente estruturados, e a parte prática na oficina, além de existirem também, como parte do currículo geral, algumas atividades culturais (aulas de violão e canto coral), lazer (jogos de tabuleiros, pingue-pongue) e gincanas entre alunos no final do ano (SENAI, 1946).

Segundo Cunha (2005c), o próprio aluno solicitava seu ingresso no aprendizado prático nas oficinas assim que se sentisse preparado, recebendo apostilas de Séries Metódicas Ocupacionais, o método por excelência das escolas SENAI. A passagem da fase das disciplinas instrumentais para o aprendizado nas oficinas era individualizado, não ocorrendo em períodos pré-fixados. “Se um aluno conclui o estudo e existe vaga na oficina correspondente ao seu ofício, ele ingressa na nova fase”.

(SENAI, 1992, p. 71).

Documentos consultados A análise dos Regimentos Internos da Escola SENAI Roberto Mange mostra que a unidade atrelava a última fase dos cursos a um estágio na empresa, como meio de facilitar a adaptação do aprendiz ao trabalho regular. Nesse último período, os alunos tinham aulas extras de assuntos relativos à legislação trabalhista, à segurança e prevenção de acidentes, higiene profissional, organogramas e hierarquia da firma, dentre outros.

## 2.1.2. Recursos Materiais

A Escola Roberto Mange de Campinas contava com uma enfermaria, como todas as demais escolas SENAI, uma vez que a manutenção da saúde dos alunos era um ponto caro à Diretoria Regional desde a criação do órgão. Em um levantamento realizado nos primeiros anos de funcionamento do SENAI foi detectado que 80% dos alunos matriculados tinham verminose e cárie. (SENAI, 1946). Assim, realizavam-se exames preventivos e ações curativas quando da detecção do problema, o que deixou lembranças inusitadas em alguns entrevistados para a pesquisa. Segundo um ex-aluno, havia o “dia de matar o bicho” quando, a todos os alunos da escola, em caráter preventivo, eram ministrados cinco comprimidos de vermífugos e canja durante todo o dia.

[...] era incrível a disposição que o aluno passava a ter. Você via alguns garotos amarelos, que comiam, comiam e não engordavam. De repente [depois desse procedimento] aquilo era como quando se coloca adubo numa planta [...] Eu acho que ainda hoje, aqui no Brasil, se fizessem umas campanhas desse tipo, seria muito bom. (BERTONI, apud SENAI, 1992, p. 179).

Como metodologia de ensino, assim como nas demais escolas SENAI, a Roberto Mange de Campinas adotou um método que já havia sido utilizado por Mange nos cursos do CEFEST Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional: as Séries Metódicas Ocupacionais ou simplesmente SMO.

Se levarmos em conta a ideologia do SENAI sobre os operários formados por seus cursos, nada poderia ser mais adequado que as SMO, material intimamente ligado ao taylorismo, em alta nas empresas dos países europeus, cujos preceitos foram “emprestados” pelo SENAI para compor seu material didático.

As SMO propunham o aprendizado a partir da decomposição dos conteúdos em várias parcelas, em grau crescente de dificuldade às quais os aprendizes iam tendo acesso ao vencer a série anterior. Tal método foi criado por Victor Della-Vos (1829-1890), um físico-matemático russo que

desenvolveu o método em 1868, como diretor da Escola Imperial Técnica de Moscou ao qual chamou de “séries metódicas” e cujo objetivo declarado era ensinar o maior número de alunos no menor tempo (MÜLLER, 2009).

A escolha de tal método teve influência direta de Mange, que jamais concordou com sua alteração, o que ocorreu apenas a morte do engenheiro, em 1955.

Depois de sua morte, entretanto, além das SMO foi adotado um novo método chamado de TWI – Training Within Industry (Treinamento em Serviço), criação de empresários norte-americanos com o objetivo de treinamento rápido de trabalhadores das indústrias, durante a Primeira Grande Guerra (MÜLLER, 2009).

Ambas as metodologias coadunam-se com os preceitos do taylorismo, por apresentarem as funções pulverizadas em pequeníssimas partes, apresentadas em folhas de exercícios em dificuldade gradativa na execução das tarefas, que cada aluno realizava por si, a seu tempo.

A única diferença é que as SMO previam parte das atividades em sala de aula, sendo os conteúdos discutidos, analisados, envolvidos com as disciplinas de formação geral do currículo escolar (Português, Matemática, Ciências, etc) enquanto que o TWI, como o nome diz, previa apenas a Formação em Serviço, restrita à parte prática nas oficinas e dispensando a formação geral.

A afinidade com os métodos tayloristas aplicados à educação foi tamanha, que ainda hoje o SENAI declara que

O ensino profissional para aprender fazendo é fruto de uma trajetória de 70 anos de constantes inovações e aperfeiçoamentos, que resultou numa das metodologias mais eficientes do mundo para um ensino profissionalizante dinâmico e eficiente. Fundamentada na distinção entre os conceitos de instrução, que é a mera transmissão de conhecimento, e de educação, que é a aquisição da arte de utilização do conhecimento, a SMO vem revolucionando o ensino profissionalizante no Brasil ao garantir a fixação do aprendizado dos alunos à altura das atividades práticas nas oficinas das escolas. (SENAI 2017, s/p).

Tanto as aulas de formação geral quanto a parte prática nas oficinas seguiam uma rotina bastante moderna para a época: as salas eram fixas e os alunos e professores se movimentavam, de acordo com a atividade a ser realizada.

Muitos dos dirigentes do SENAI e especialmente Roberto Mange salientam, em inúmeras oportunidades, a importância da “formação integral do homem”, afirmando que o homem deve

“resgatar todo seu potencial intelectual” para poder se tornar um cidadão “emancipado pelo trabalho”. O homem “trabalhando em equipe, juntamente com a gerência” poderá assumir uma nova posição no processo de trabalho (SENAI, 1991a; 1991b e 1992). Também são recorrentes expressões que sugerem que, a partir de seus cursos, poderiam surgir novas relações de produção baseadas nas relações sociais, tais como: “a automação e as mudanças na organização das indústrias levam a uma perspectiva mais humanista para o mundo do trabalho” (SENAI, 1999, p. 30), ou “as novas formas de organização da produção enfraquecem a divisão do trabalho” (SENAI, 1999, p. 10).

Esse discurso do SENAI parece pretender uma aproximação com o conceito de politecnia, principalmente quando reafirma a questão da teoria/prática numa mesma ação e a formação do homem “como um todo, de forma global” (SENAI, 1999, p. 10). Se no discurso há essa aproximação, nos distanciamos dele quando chamamos ao centro do debate o viés histórico-dialético, que prega que a politecnia valoriza a formação do indivíduo em sua totalidade, com acesso aos conhecimentos de formação geral (literatura, artes, matemática, música, história, geografia, ciências) e conhecimentos específicos (a partir de áreas do conhecimento científico socialmente elaborado), nos moldes pregados por Marx e Engels (2007).

Nas Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório, em 1866, Marx explicita seu parecer sobre o trabalho infantil e o que entende por educação e politecnia.

Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, excepto quando combinado com educação. Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. [...]

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (MARX; ENGELS, 2007, s/p. -Grifos dos autores)

Sobre o tema, nos ensina Gadotti (1987, p. 55) que

Marx e Engels, preocupados em responder a questões de sua época, não elaboraram receitas prontas para a estratégia da educação sob o capitalismo maduro, nem para a educação socialista do futuro. Deixaram apenas três grandes princípios: educação pública, isto é, educação para todos; educação gratuita, isto é, educação, responsabilidade do Estado; e educação pelo trabalho, isto é, educação politécnica.

A educação dos trabalhadores, sob os princípios elencados por Marx e Engels, daria autonomia à classe operária, evitando a alienação do trabalhador. Já na educação proposta pelo SENAI à classe operária, a autonomia seria cerceada, já que os cursos profissionalizantes terminavam em si mesmos, não dando oportunidade de continuidade de estudos e mantendo o aluno – futuro operário – preso ao chão de fábrica, na função na qual se formou e, preferencialmente, na empresa que propiciou sua entrada no SENAI.

No Brasil, não apenas o SENAI, mas as demais iniciativas voltadas à educação profissionalizante mantiveram-se separadas desse modelo de formação, com arremedos de cursos que minimamente transitavam pelos conteúdos da formação geral, o que descortina o lado cruel da formação para o trabalho, um modelo preocupado em satisfazer interesses imediatos que passa a predominar sobre a escola formativa, de modo não democrático, acabando por se constituir num fator adicional de perpetuação e cristalização das diferenças sociais.

No final da década de 80, o SENAI começou a repensar sua metodologia a partir da superação do modelo taylorista-fordista de produção.

Novas propostas pedagógicas vieram para o centro do debate, com introdução de novos métodos mais voltados à tecnologia sem, entretanto, afastar-se minimamente de sua proposta inicial de ser um órgão a serviço da indústria e dos empresários, como declarado em seu lema desde sua criação.

E, assim como as demais unidades por todo o território nacional, a Escola SENAI Roberto Mange caminhou, seguindo seu objetivo de formação de trabalhadores sem se distanciar minimamente das normas estabelecidas pelo SENAI.

Em 1995, as duas unidades foram desmembradas, sendo que a Unidade I – cujo prédio remontava a meados dos anos de 1950 – passou a se chamar Escola Técnica SENAI Prof. Dr. Euryclides de Jesus Zerbini, oferecendo cursos técnicos de Nível Médio. Já a Unidade II permaneceu como Escola SENAI Roberto Mange e ficou com todos os demais cursos, como se mantém até hoje. Ainda em 1995, um laboratório de Controladores Lógicos Programáveis foi criado junto à oficina de eletricidade, para atendimento aos alunos dos cursos de Eletricista de Manutenção e Eletroeletrônica.

No ano de 2008, após um período de pesquisa do Departamento Regional do SENAI SP foi implantado o primeiro curso superior do SENAI Campinas, com oferta de Educação Profissional

Tecnológica de Graduação em Projeto de Ferramentas e Dispositivos. O curso tem a duração de três anos e, segundo informativo da Escola, atende a alunos de todos os dezenove municípios que compõem a região metropolitana de Campinas (SENAI, 2017).

Na atualidade, na Escola Roberto Mange de Campinas, assim como em todas as outras escolas SENAI, o processo seletivo não prevê mais a necessidade de se ter algum grau de parentesco com funcionários das empresas, ou avaliações de nível mental e nem testes psicotécnicos. Há uma prova de seleção contendo questões de Português, Matemática e Ciências sendo que os candidatos devem ter concluído os oito anos do Ensino Fundamental, estar na faixa etária dos 14 aos 17 anos (para alunos desempregados) ou dos 14 aos 23 anos (para os alunos já empregados, não podendo ser ultrapassada a idade máxima enquanto o aprendiz estiver em curso).

Os aprovados passam por exames médicos bastante minuciosos, com acompanhamento de eventuais doenças detectadas. Caso se constate doença séria, o aprendiz pode ser dispensado, o que denota ainda um resquício do antigo processo de seleção.

Segundo o site da escola,

Hoje, a instituição amplia a qualidade da educação profissional e o ensino superior de acordo com as necessidades da indústria, consolidando a metodologia SENAI de educação profissional. Investe também na ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional e dos cursos técnicos de nível médio, por meio da educação à distância. (SENAI, 2017, s/p).

Portanto, pode-se constatar que a Escola SENAI Roberto Mange segue afinada com os preceitos do SENAI Nacional, oferecendo, além dos cursos profissionalizantes, cursos de nível superior, ensino a distância e cursos técnicos de nível médio, sem perder seu foco de atendimento às necessidades da indústria - fato que sempre o caracterizou - empenhando-se em manter o status que conquistou ao longo de todos esses anos.

## Considerações Finais

Diante de todo o exposto, podemos inferir que, pela centralização com que desenvolve suas propostas, a Escola Roberto Mange de Campinas é apenas mais uma, no amplo universo das escolas SENAI. Assim, analisar a metodologia, as formas de acesso, a visão sobre a educação, os critérios de contratação de pessoal da referida escola, é verificar o todo da instituição, uma vez que cada escola individualmente é representativa da ideologia da totalidade do sistema.

Após 75 anos de criação, a Escola SENAI Roberto Mange oferece atualmente cursos de Aprendizagem Industrial; Cursos de Formação Continuada; Cursos Profissionalizantes de Nível Médio (destinado aos matriculados ou egressos do Ensino Médio) e Curso Superior de graduação, de pós-graduação e de extensão na área tecnológica (Tecnologia em Fabricação Mecânica), chamando-se atualmente Escola e Faculdade Roberto Mange<sup>6</sup> (SENAI, 2017).

Com o mesmo discurso desde sua criação, o site da instituição assume que a missão dos cursos superiores de tecnologia do SENAI é “prover à indústria mão-de-obra (sic) qualificada e oferecer à população um curso superior de tecnologia com alta qualidade [...] em um tempo médio menor que aqueles praticados pelos cursos superiores tradicionais” (SENAI, 2017, s/p).

Permanece também um discurso de elitização de seus alunos, ao afirmar que “os profissionais aqui formados saem capacitados para atuação de forma ampla e competente” (SENAI, 2017, s/p), porém, há uma tentativa de aproximação às correntes progressistas da educação quando o mesmo site alega que

o desafio é reestruturar a educação de modo a capacitar o aluno a entender a realidade em que vive e a desenvolver condições que o levem a transformá-la e não apenas reproduzi-la, ou seja, uma educação que o torne capaz de transformar informações em conhecimento, conhecimento em sabedoria, sabedoria em arte de viver, amar, conviver, trabalhar e interrogar o mundo (SENAI, 2017, s/p).

Porém, diferentemente do que ocorria quando de sua criação, os alunos agora formados em seus cursos de nível médio podem ter acesso aos cursos superiores, e os cursos de tecnologia permitem que eles possam competir, em igualdade de condições, com os alunos de todas as demais faculdades do país. Portanto, a formação de operários para o chão de fábrica, que ocorria inicialmente, evoluiu para uma possibilidade de o formando no SENAI ocupar outros cargos, podendo fazer carreira na empresa, o que não ocorria no início. Porém, sua visão ainda é extremamente tecnicista, no sentido mesmo que lhe dá Saviani (2007) formando profissionais extremamente técnicos, voltados exclusivamente aos interesses da indústria. Voltando à epígrafe que dá abertura a este artigo, resta saber se e quantos dos jovens aprendizes que passaram pelas oficinas do SENAI conseguiram

---

<sup>6</sup> Cursos de Automação, Eletroeletrônica, Elétrica, Gestão, Informática, Metalmeccânica, Metalurgia, Plástico, Têxtil e vestuário – conforme informa o site da escola <https://campinas.sp.senai.br/cursos/18/1574/cursos-tecnicos>.



conquistar o sonho de “[...] quem sabe, um dia, representar Shakespeare”.

## Referências

BRASIL. **Decreto-lei 4.048/42**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) - 22 de janeiro de 1942. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1942.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei 4.073/42**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Presidência da República, Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1942.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei 4.481/42**. Dispõe sobre aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregados e dos aprendizes. Presidência da República, Rio de Janeiro, 16 de julho de 1942.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei 4.244**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Presidência da República, Rio de Janeiro, 09 de abril de 1942.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei 6.141**. Lei Orgânica do Ensino Técnico Comercial. Presidência da República, Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1943.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei 8.529**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Presidência da República, Rio de Janeiro, 02 de janeiro de 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei 8.530**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Presidência da República, Rio de Janeiro, 02 de janeiro de 1946.

\_\_\_\_\_. **Decretos-lei 8.621**. Dispõe sobre a criação do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Presidência da República, Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei 8.622**. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem. Presidência da República, Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei 9.613**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Presidência da República, Rio de Janeiro, 20 de agosto de 1946.

\_\_\_\_\_. **Lei 5692** - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 11 de agosto de 1971.

CANO, W. Da Década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil, 2012. **Revista EconomiA**, Brasília (DF), v.13, n.3b, p.897–916, set/dez 2012. Disponível em: <[http://www.anpec.org.br/revista/vol13/vol13n3bp897\\_916.pdf](http://www.anpec.org.br/revista/vol13/vol13n3bp897_916.pdf)>. Acesso em: abr. 2015.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005c.

DOMINSCHKE, Desiré Luciane. A formação dos jovens e pequenos operários nas Escolas Senasianas do Paraná de 1960-1980. **XV Encontro Regional de História** – 7 a 10 de outubro de 2014. <<http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/385.pdf>>

- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, et al. **Empregabilidade e Educação: Novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 139 a 150.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.
- IGNÁCIO, Paulo César de Souza. **Da Educação Tecnológica à Formação Profissional: A Reforma do Ensino Técnico em questão**. 2000. 122f. Dissertação (Mestrado - Educação). Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, RJ, 2000.
- MARX e ENGELS. **Obras escolhidas**. Tomo II. Trad. José BARATA-MOURA, Eduardo CHITAS, Francisco MELO e Álvaro PINA. Lisboa: Edições Avante!, 2007. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/escolhidas/index.htm> Acesso em: 10 maio 2017.
- MÜLLER, Meire Terezinha. **A lousa e o torno: a Escola SENAI Roberto Mange, de Campinas**. 2009. 332f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2009.
- RODRIGUES, Fabíola. O Plano Prestes Maia e a Ideologia do Planejamento urbano em Campinas: o poder e os limites das ideias de um urbanista. **Revista URBANA**. vol. 4, nº. 4, MAR. 2011 – Dossiê: Os eruditos e a cidade. CIEC/UNICAMP.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCHWARTZMAN, Simon, et al. **Tempos de Capanema**. 1ª edição: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984.
- SENAI. **Relatório do Departamento Regional de São Paulo**. De set. 1942 a dez. 1943. São Paulo: 1943.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de 1943 sobre as atividades do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial**. Departamento Nacional: Rio de Janeiro: 1944.
- \_\_\_\_\_. **Relatório do Departamento Regional de São Paulo para 1945**. São Paulo: SENAI, 1946.
- \_\_\_\_\_. **Relatório do Departamento Regional de São Paulo para 1947**. São Paulo: SENAI, 1947.
- \_\_\_\_\_. **Relatório do Departamento Regional de São Paulo, 1949**. São Paulo, 1950.
- \_\_\_\_\_. **Informativo SENAI nº 117** – Departamento Nacional - novembro de 1955.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Memória: De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional**. Volume 1. São Paulo: SENAI, 1991a.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Memória: De homens e máquinas: Acervo Roberto Mange. Inventário Analítico**. São Paulo: SENAI, 1991b.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Memória: O Giz e a Graxa: meio século de educação para o trabalho. Projeto Memória do SENAI-SP**, São Paulo: SENAI, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Educação Profissional: A concepção do SENAI-RJ**. Rio de Janeiro: GEP/DIORP, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Conheça o SENAI: Educação Profissional, 2006**. Disponível em: <http://www.fiemg.org.br/Default.aspx?tabid=3532>. Acesso em: 12 d out. 2015.
- \_\_\_\_\_. **SENAI SP: 65 anos de um sistema educacional consequente**. São Paulo : SENAI, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Regimento Interno**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.sp.senai.br/institucional/127/0/o-sistema-senai#sthash.68Jl6T7F.dpuf> Acesso em: 09 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portal SENAI Roberto Mange, Campinas.** Campinas, SP, 2017. Disponível em: <https://campinas.sp.senai.br/2699/historico>, Acesso em: 06 maio 2017.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano:** Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SIQUEIRA, Cláudia G. **Campinas, seus distritos e seus desmembramentos:** Diferenciações político-territoriais e reorganização da população no espaço (1850-2000). 2008. 335f. - Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2008.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964).** São Paulo: Cortez, Editora, 2000.

Recebido em: 22/08/2017

Aceito em: 04/12/2017

# IDORT: A SISTEMATIZAÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA

Eraldo Leme Batista<sup>1</sup>

*RESUMO:* Neste artigo, discorremos sobre a origem de um projeto de organização e sistematização para a formação da classe trabalhadora brasileira. Em nossa pesquisa de Doutorado, realizada na Faculdade de Educação - Unicamp, verificamos que uma instituição empresarial foi pensada e criada na década de 1930, visando à organização de um sistema educacional que formasse a classe trabalhadora para o trabalho taylorizado. O Instituto de Organização Racional do Trabalho - IDORT elaborou esse projeto, tornando-o público, reconhecido e financiado pelo Estado, visando ao progresso e desenvolvimento do Brasil. Utilizamos o Materialismo Histórico Dialético por entendermos ser o melhor método para compreendermos a sociedade em que vivemos, sua metamorfose e para compreendermos o período histórico da pesquisa, ou seja, as décadas de 1930 e 1940. Concluimos que o IDORT, foi, por excelência, uma Instituição Educacional Profissional de grande relevância para a disseminação do projeto da burguesia industrial para o país.

*Palavras-chave:* IDORT. Educação profissional. Racionalização. Taylorismo.

## *IDORT: SYSTEMATIZATION OF A PROJECT OF EDUCATION FOR THE WORKING CLASS*

*ABSTRACT:* In this article, we discuss the origin of a project of organization and systematization for the formation of the Brazilian working class. In our PhD research carried out in the Faculty of Education - Unicamp, we verified that a business institution was thought and created in the decade of 1930, aiming at the organization of an educational system that formed the working class for the Taylorized work. The Institute for Rational Labor Organization (IDORT) elaborated this project, making it public and recognized, financed by the State, aiming at the progress and development of Brazil. We use Dialectical Historical Materialism because we believe that it is the best method to understand the society we live in, its metamorphosis, and to understand the historical period of the research, that is the 1930s and 1940s. We conclude that IDORT was a Professional Education Institution of great relevance for the dissemination of the project of the industrial bourgeoisie to the country.

*Keywords:* IDORT. Professional education. Rationalization. Taylorism

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí - Univas – MG. E-mail: eraldobatista@gmail.com

*IDORT: LA SISTEMATIZACIÓN DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA LA CLASE TRABAJADORA*

**RESUMEN:** En este artículo, discordamos sobre el origen de un proyecto de organización, sistematización para la formación de la clase trabajadora brasileña. En nuestra investigación de Doctorado, realizada en la Facultad de Educación - Unicamp, verificamos que una institución empresarial fue pensada y creada en la década de 1930, buscando la organización de un sistema educativo que formase a la clase trabajadora para el trabajo taylorizado. El Instituto de Organización Racional del Trabajo - IDORT elaboró ese proyecto, haciéndolo público y reconocido y financiado por el Estado, buscando el progreso y desarrollo de Brasil. En el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en el siglo XVIII, una Institución Educativa Profesional de gran relevancia para la diseminación del proyecto de la burguesía industrial para el país.

**Palabras clave:** IDORT. Educación profesional. Racionalización. Taylorismo.

## Introdução

O crescimento de um projeto que visava à industrialização do Brasil contribuiu para o processo acelerado de urbanização dos municípios, transformando algumas cidades em metrópoles, caso de São Paulo e Rio de Janeiro, já no limiar do século XX. Esse processo contribuiu para a saída em massa do meio rural, que estava em crise, em busca por melhores condições de vida ou mesmo a sobrevivência. As indústrias foram crescendo, novos maquinários foram importados da Europa, contribuindo para aumentar a produção e o processo tão almejado da industrialização brasileira. Porém, um dos problemas encontrados nessa fase inicial, foi a escassa força de trabalho com capacitação, conhecimento de como utilizar esse maquinário ou como trabalhar nessas fábricas, o que exigia certa preparação, diante de um cenário onde a classe trabalhadora em sua maioria era analfabeta. Surgiu daí o discurso apaixonado da burguesia industrial em defesa da educação, da escola para os filhos da classe trabalhadora, pois todos eles, crianças, jovens e adultos, deveriam trabalhar na produção industrial. Mas, como alcançar objetivo tão amplo?

A formação profissional existente até aquele período era mais doméstica, artesanal e deficitária, muito básica para uma indústria que se pretendia altaneira. Nesse período, a importação de trabalhadores seria impedida pelos altos valores a serem pagos a essa força de trabalho, valores que não correspondiam à realidade brasileira, tornando-se assim, necessário e menos oneroso investir na formação de trabalhadores nacionais, que tinham à frente lindos campos floridos e possibilidade concreta de progresso virtuoso.

Os olhos burgueses refletiam cifras, acumulação, lucros a partir do sonho americano de vida,

*o american way of life* - o sonho de um país pensado pelo industrial Henry Ford - ou seja, o país industrial, com os trabalhadores cumprindo seu papel, trabalhando e trabalhando, labutando sempre e sonhando - ao olhar para o lindo céu anil - com a possibilidade de um dia vencer na vida. Neste contexto, esperavam formar milhões de indivíduos ideologicamente “corretos”, aptos e adeptos do processo burguês que partilhariam um dia, num futuro não tão distante, o bolo para todos.

Entendemos que nesse período histórico, tornou-se necessário formar os filhos da classe trabalhadora, não para a ascensão social, mas para o trabalho. Nesse sentido, foi gestada uma instituição visando pôr em prática esse projeto. Era, portanto, necessário formar esse trabalhador e capacitá-lo sob a égide da racionalização do trabalho. Se o trabalhador lá na roça, no meio rural, planejava apenas o seu trabalho do dia seguinte, o que faria ele, o que fariam a esposa e filhos, desde a manhãzinha, na indústria? Esse modo de pensar o trabalho não caberia mais no novo contexto, uma vez que ele se especializaria em produzir bem, com mais afinco e dedicação e acreditando que um dia a vida seria melhor.

Lembramos que, desde o início do século XX, a questão da formação dos trabalhadores para o trabalho na indústria, já se fazia presente. A Lei nº1.184, de 3 de Dezembro de 1909, já apontava para a preocupação de educação dos jovens filhos dos trabalhadores:

Esta lei determinou a criação de escolas noturnas, na capital e no interior, especificando que elas deveriam localizar-se nas proximidades das fábricas e atenderem, exclusivamente, aos meninos operários ou filhos de operários. A prioridade de instalação dessas escolas seria daquelas que tivessem acomodações oferecidas pelas empresas, e o professor seria sempre provido pelo governo estadual. A articulação com as fábricas deveria se dar, também, na definição do horário escolar (CUNHA, 2005a, p. 141).

Em sua pesquisa, Cunha (2005a) nos informa que o texto da lei nº 1.192, de 22 de dezembro de 1909, expressava a persistência da ideia do ensino profissional como algo destinado aos desvalidos, em consonância, aliás, com a exposição de motivos do decreto do presidente de República desse mesmo ano:

Fica o Governo autorizado a contratar com estabelecimentos industriais, agrícolas ou beneficentes de reconhecida idoneidade, a educação profissional de menores pobres, não criminosos de ambos os sexos, que tenham mais de 11 anos de idade e que, por falta de proteção paterna ou tutelar, estiverem abandonados (CUNHA, 2005a, p. 142).

A preocupação com a formação do trabalhador foi ganhando maior importância, em 1911, quando foi sancionado

[...] o decreto nº 9070 [que] regulamentava as escolas de aprendizes artífices e ampliava alguns pontos do decreto nº 7.566, assinado por Nilo Peçanha. Em São Paulo, eram inauguradas as Escolas Profissionais Masculina e Feminina, que posteriormente passariam a denominar-se “Escola Técnica Getúlio Vargas” e “Escola Técnica Carlos de Campos” (SENAI, 1991, p. 114 – Grifos nosso).

Em 1920, criou-se uma comissão, cujo objetivo era acompanhar o trabalho das escolas profissionalizantes existentes. A partir dos relatórios dessa comissão, criou-se em 1921 o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (SENAI, 1991, p. 114). Em decorrência do trabalho minucioso da Comissão, ela foi transformada em 1931 em:

‘Inspetoria do Ensino Profissional Técnico’, chefiada por Francisco Montojos. Em 1934, o decreto nº 24.558 transformava a ‘Inspetoria do Ensino Profissional Técnico’ em ‘Superintendência do Ensino Profissional Técnico’, subordinada diretamente ao Ministério da Educação e Saúde Pública (SENAI, 1991, p. 114 – grifos do autor).

Portanto, é fácil compreender que o debate e a defesa de uma educação profissional foram crescendo no país, desde o início do século XX, sendo que o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT)<sup>2</sup> foi a concretização de um projeto que deveria sistematizar o pensamento dos industriais, torná-lo palatável para que todos pudessem ingerir saborosamente as ideias de racionalização da sociedade e, claro, do trabalho, contidas nele.

Assim, a Educação profissional<sup>3</sup> torna-se a vedete dos industriais, um projeto que formaria uma massa de trabalhadores que tocariam as fábricas, mantendo acesas as chaminés da produção e o

---

<sup>2</sup> O IDORT tinha como um dos seus objetivos “[...] estabelecer um novo paradigma para nortear as relações entre as classes sociais. Ao invés do conflito, das lutas de classes tão evidentes naquele período histórico, buscava-se a conciliação entre as classes, fator igualmente fundamental para a aceleração do desenvolvimento industrial” (PICHELLI, 1997, p. 15-16).

<sup>3</sup> A principal referência do IDORT, com relação à educação profissional, foi Roberto Mange: “o introdutor dos métodos tayloristas nas instituições de formação profissional e na organização do trabalho no Brasil [...] nasceu em 1885, na cidade suíça de La Tour-de-Peilz. Filho de um Diplomata, fez seus estudos na Alemanha [...] Contratado em 1903, com a idade de 28 anos, para lecionar desenho de máquinas na Escola Politécnica de São Paulo, influenciou várias gerações de engenheiros que, após passarem por suas mãos, ocuparam altas cargos na burocracia estatal e nas empresas públicas (BRYAN, 2008, p. 25).

aumento das riquezas da ávida burguesia. Portanto, a defesa dos industriais do ensino industrial em São Paulo e posteriormente no Brasil, dava-se a partir da necessidade de ter operários capacitados para essa indústria que cresceria e tomaria todos os cantos do país, levando para todos a possibilidade de construir uma nação rica e altaneira.

A Educação profissional passa, assim, cada vez mais a ser um instrumento de controle social. Souza entende que:

[...] o projeto pedagógico da burguesia sempre funcionou para além dos interesses imediatos da produção, buscando as condições necessárias para que isto se cumprisse com eficácia, como um projeto de direção moral, cultural e ideológica para toda a sociedade. Nesse sentido, a ação pedagógica liberal procura legitimar a ideia de que não existem contradições entre as classes, sendo a harmonia preservada pela força de um discurso que reifica as desigualdades, tomando-as como resultado natural das diferentes formas de inserção dos sujeitos na esfera produtiva (SOUZA, 2012, p. 7-8).

Entendemos que tornou-se instrumento, pois sabiamente, os industriais ligaram o discurso de desenvolvimento do país à necessidade da educação de todos, para uma sociedade educada, instruída, civilizada. Contestar o projeto burguês não era tarefa fácil, pois seria incorrer no risco de negar o projeto de formação dos trabalhadores para o trabalho, desejo de todos que almejavam trabalhar e ter uma vida mais digna e melhor.

Ao analisarmos esse período histórico e a questão da educação profissional no Brasil, verificamos que criou-se um discurso da importância da educação e da educação profissional para capacitar os aprendizes para o trabalho nas fábricas. Nessa efervescência do desejo de educação para todos, gratuita e oferecida pelo Estado é que se tornam referência as teses dos escolanovistas apregoadas principalmente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Com o movimento da escola nova, a marcha para o “progresso” e para o “desenvolvimento” teria que passar necessariamente pela educação escolar.

Por fim, as marcas da modernidade apareciam na fisionomia brasileira: entre o passado e o futuro, um presente incendiado de idéias. A máquina, a fábrica, a técnica, a democracia liberal, o sufrágio esclarecido, a educação enquanto dever do Estado, a marcha do progresso, tudo foi aceito e tornado público (MONARCA, 1990, p. 137).

Neste período histórico, o país vivenciava o crescimento das indústrias e das fábricas menores, que prestavam trabalho para essas indústrias. Aumentando a produção, tornava-se



obrigatória uma quantidade considerável de trabalhadores aptos para o trabalho fabril. Foi nesse contexto de crescimento das ideias e defesa da educação escolar e educação profissional que ocorre a Reforma da educação, conhecida como Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino. Tal Reforma organizou o ensino técnico profissional em três áreas da economia, criando as seguintes Leis Orgânicas: Ensino Industrial (Decreto-lei 4.073/42), Ensino Comercial (Decreto-lei 6.141/43) e Ensino Agrícola (Decreto-lei 9.613/46). Esses cursos continham dois ciclos: um fundamental, geralmente de quatro anos, e outro técnico, de três a quatro anos. Apesar da significância de se investir no nível técnico, essa Reforma não conseguiu resolver os problemas sérios que surgiram nesse nível de ensino, pois havia falta de flexibilidade com o ensino secundário e restringia o acesso ao nível superior, uma vez que as Leis Orgânicas só permitiam tal acesso a cursos do ramo profissional correspondente.

Embora seja exaltada a importância e relevância da Reforma, ela não sanou os diversos problemas existentes naquele período referentes ao ensino técnico, pois – como já dito - não havia uma articulação ou consonância com o ensino secundário, além de limitar e restringir o acesso à educação superior, que, portanto, tornava-se cada vez mais elitizada. A proposta das Leis Orgânicas, inviabilizando o acesso aos cursos superiores, portanto, era formar quadros técnicos, formação limitada para apenas determinadas funções e restritas profissões.

Ao estudarmos o cenário político, social e econômico do Brasil, na década de 1930, nos deparamos com uma sociedade, demonstrando as mudanças ocorridas no país, quando milhões de pessoas migraram para grandes centros urbanos, contribuindo para o processo de urbanização e industrialização, processo migratório mais efetivo após a segunda guerra mundial. Neste contexto, a maior parte dos trabalhadores não possuía uma formação definida e específica e o sistema educacional, ainda incipiente e precário, não atendia à demanda existente. Sendo assim, o governo brasileiro recorreu à institucionalização de agências educacionais profissionalizantes, em consonância com o sistema oficial, a fim de preparar essa força de trabalho de modo rápido e eficaz.

Constatamos também que na década de 1930, o Governo Federal elaborou um anteprojeto visando regulamentar o ensino profissional. Para tanto, enviou-o para os industriais opinarem sobre seu conteúdo antes de ser sancionado. No entanto, por divergências políticas com o Governo Vargas, os industriais organizados na Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) não contribuíram com o governo central, por discordância do projeto e da forma como foi elaborado. Tratava-se de um jogo de poder, pois os industriais exigiam mais espaços e poder no aparelho de Estado governado por Vargas (MANFREDI, 2002).

Ocorria também, nesse período histórico, uma acirrada disputa política entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, tendo como principal motivo a responsabilidade da organização, implementação e gestão da educação profissional no país. Ao tratar dessa questão, Müller (2009, p. 138) nos informa que estava em jogo uma disputa entre frações de classe no interior do governo:

A disputa dos ministros pode ser entendida como um embate entre frações do próprio capital tentando se acomodar, ou seja, uma “queda de braço” para verificar quem mantinha a hegemonia para dominar o grupo adversário. No caso, quem estava mais próximo ao Estado, conquistou essa hegemonia, sendo que o embate terminou pelo arbítrio do próprio presidente Vargas, que optou pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio para negociar com os empresários. Esses acabaram aceitando as normas impostas pelo referido Decreto, assumindo, sem outra opção, os custos financeiros pela formação profissional de seus operários. Assim, em 26 de julho de 1940 foi assinado o Decreto 6.029/40 que regulamentava a instalação e funcionamento de cursos profissionalizantes previstos no Decreto 1.238/39, porém com algumas mudanças que poderiam orientar as indústrias no cumprimento do disposto. Definia-se ali, ainda, a função de aprendiz como trabalhador ligado à indústria, mas com carga horária diária e salários diferenciados.

Nas disputas no interior do Estado, os industriais ocupam, gradativamente, os espaços estratégicos, sendo que em 1942, por exemplo, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias, através do Decreto-Lei 4.048 de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, quatro anos depois, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Decreto-Lei 8.621 de 1946, dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. Tratam-se de instituições criadas visando atender à demanda de qualificação para o trabalho, em todos os níveis de profissionalização. Atualmente, são responsáveis pela maior rede de escolas de educação profissional no Brasil.

A partir do exposto, consideramos que importantes iniciativas do governo Vargas e dos industriais foram tomadas para que a educação profissional fosse implantada como um projeto de formação da classe trabalhadora atrelada aos interesses do capitalismo industrial em crescimento. Observamos ainda que, além das reformas do ensino, outros fatos históricos desse período são consideráveis e importantes para entendermos como se gestou e se desenvolveu a educação profissional em nosso país. Destacamos o papel fundamental do IDORT, como uma instituição que desenvolveu todo o projeto de educação profissional na década de 1930, contribuindo para o seu desenvolvimento posterior.

## A importância do IDORT como instituição educacional

Foi no contexto histórico, político e social da década de 1930 que surgem as propostas articuladas pelos industriais paulistas, para a criação de uma entidade que defendesse a organização e a racionalização do trabalho a partir das concepções tayloristas, advogando o surgimento de uma sociedade baseada no industrialismo, que estava em expansão naquele período. Alguns nomes da elite industrial, como Aldo Mário de Azevedo, Roberto Simonsen, Roberto Mange<sup>2</sup> e Armando de Salles Oliveira, defendiam a constituição de uma sociedade racional. Um dos que mais contribuíram para a organização de sua classe no país foi Simonsen, entusiasta da racionalização, utilizando o método e as técnicas tayloristas em sua empresa desde o início do século XX. Exemplo disso foi a experiência que desenvolveu com a construção de diversos quartéis militares em 1923 no Brasil. Foram utilizadas, nesse processo, inúmeras técnicas e métodos de organização racional, padronizando a construção, o que resultou na redução de custos e na conclusão das obras em menor tempo (MEDEIROS, 1980, p. 125).

Simonsen também foi um dos responsáveis pela “criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933, com o sentido de preparar a elite empresarial para a atividade industrial” (VARGAS, 1985, p. 169). Em 1918, discursou aos operários da Companhia Construtora de Santos sobre a necessidade da racionalização do trabalho, além de criticar a luta de classes e propor a cooperação entre empresários e trabalhadores em torno das ideias da racionalização. Nesse momento, Simonsen chamava a atenção do empresariado nacional para a situação do pós-guerra, quando, diante da perspectiva de “evitar a todo transe que sejam trazidas para o nosso Brasil as lutas de classe”, diante da “tremenda luta econômica que se vai travar”, impunha a necessidade da moderna organização do trabalho. Estruturar as empresas para a “máxima economia na produção pela racionalização da máxima eficiência” implicava novas relações com os trabalhadores, para que “imperem os verdadeiros princípios da cooperação entre patrões e operários” (ANTONACCI, 1993, p. 37).

---

<sup>2</sup> Roberto Mange estava entre os fundadores da nova instituição, trazendo sua experiência na aplicação dos métodos psicotécnicos de seleção profissional, levada a efeito no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, desde 1923, e no Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana, em funcionamento desde 1930.

Esse industrial defendia, em seus trabalhos, palestras e conferências, a importância de aperfeiçoar o método do trabalho, de seleção profissional e também de desenvolver uma técnica pedagógica que estivesse a serviço dos industriais, visando maior produtividade.

A prosperidade do Brasil no pós-guerra enfatizava novos métodos de produção, mais científicos e eficientes, que acarretariam a elevação tanto dos lucros quanto do padrão de vida dos trabalhadores, já que [...]

a redução dos custos de produção não se faria à custa de seus salários, mas antes por meio de uma “máxima eficiência do trabalho”, que seria obtida com uma “perfeita organização na qual, por disposições inteligentemente adotadas, as perdas de tempo e os esforços não-produtivos sejam reduzidos ao mínimo”. [...] os verdadeiros princípios de cooperação cordial entre patrões e operários iriam predominar, em função dessa “perfeita organização” (SIMONSEN apud CUNHA, 2005b, p. 31- grifos do autor).

Percebemos o entusiasmo pelas ideias tayloristas, na defesa da colaboração de classes, de cooperação cordial, como mecanismo para viabilizar o projeto de racionalização no país, possibilitando, assim, a elevação dos lucros. Como se vê, ocorria nesse período um processo acelerado de organização dos industriais. Verificamos que no decorrer dos anos de 1920 já discutiam a necessidade de estarem mais organizados enquanto classe.

Um dos principais intelectuais que contribuíram para a organização e elaboração de um projeto para a educação profissional no Brasil foi Roberto Mange, que não mediu esforços objetivando desenvolver as experiências de racionalização taylorista na formação dos trabalhadores. Trata-se de uma referência na área porque, além de ser um importante pensador e idealizador do referido projeto, era uma pessoa que tinha trânsito com todos os setores da burguesia industrial nacional. Liderança reconhecida no meio, além de um entusiasta das ideias de Taylor e defensor do movimento pela administração científica do trabalho.

Ao apresentar Roberto Mange como sendo um dos inquiridos em uma pesquisa sobre o ensino profissionalizante, Fernando Azevedo apresenta diversos elogios ao seu trabalho:

Para quem conhece de perto ou apenas visitou a Escola Profissional Mecânica, do Liceu de Artes e Ofícios, o depoimento de hoje, sobre este ramo de ensino, tem duplo interesse. Já bastava para revesti-lo de autoridade, ser de um especialista a mão que o traçou. Mas, ele não reflete somente o pensamento do engenheiro mecânico, que tem prestado à Escola Politécnica de São Paulo, no exercício do magistério, o concurso de sua matéria, dobrado

prestígio é o fato de concorrerem ao Dr. Roberto Mange o saber técnico de um especialista em máquinas e o espírito de organização, positivo e luminoso, a que se deve, em São Paulo, a mais bela tentativa nos domínios do ensino profissional mecânico. Embora de iniciativa privada e fundação recente, a Escola Profissional Mecânica tende, de fato, a transformar-se em paradigma das escolas desse gênero. Não é a obra de improvisação impelida, sem objetivo claro, ao capricho das circunstâncias. É empreendimento que obedece, nos menores detalhes, a um plano de idéias seguras e precisas. Tudo o que ali se realiza, atinge, por isto, resultados certos como os que coroaram a execução, pela primeira vez entre nós, dos métodos de seleção profissional baseados na psicologia e fisiologia aplicadas ao trabalho (AZEVEDO, 1957, p. 149).

O prestígio de Mange junto aos educadores escolanovistas e aos industriais era tanto que, em vez de se ouvir o diretor da mais importante escola pública profissional de São Paulo, quem é convidado e participa do inquérito é o próprio Mange. Gonzaga tinha uma visão mais independente, era mais crítico com relação à formação dos trabalhadores, enquanto Mange defendia e buscava implementar o projeto definido pela elite industrial ligada ao IDORT.

Foi a visão de Mange sobre treinamento profissional que se firmou como a tendência predominante no Brasil. [...]. Assim, não é de se surpreender que Fernando Azevedo tenha entrevistado Mange e não Gonzaga (que, afinal de contas, era o diretor da mais importante escola pública profissional de São Paulo) em sua pesquisa. Foi a entusiástica campanha de Roberto Mange pela organização racional que atraiu os educadores brasileiros mais inovadores, que procuravam criar para o país um sistema educacional perfeitamente moderno (WEINSTEIN, 2000, p. 56).

A partir do trabalho que realizamos, entendemos que o IDORT, foi estratégico, fundamental e a principal instituição a organizar, sistematizar, divulgar e defender as ideias sobre a importância da formação da classe trabalhadora, além de ser uma entidade que defendia entusiasticamente as teses sobre a racionalização do trabalho.

A partir de todo o esforço dos industriais é que na década de 1940 conseguiram, mesmo não concordando com a centralização da discussão nas mãos do Estado, criar uma importante escola de formação dos trabalhadores. Por apoiar Vargas no Estado Novo (1937-1945), os industriais conseguiram avanços em seus projetos, como por exemplo, regulamentar as propostas de ensino profissional no Brasil, a partir da reforma Capanema (1942) que estruturou o ensino profissional, reformulou o ensino comercial e criou o SENAI.

O projeto defendido pelo IDORT era que, desde a infância, as crianças tivessem acesso de

forma sistematizada e pedagógica, às ideias de organização racional. Tratava-se de um projeto que realmente visava “inculcar” na criança, a partir da escola, quais seriam suas únicas possibilidades de sobrevivência na sociedade capitalista. Para os filhos da classe que vendia sua força de trabalho, a única alternativa era aceitar o projeto defendido pelo IDORT, onde estavam presentes todos os princípios da ética para o trabalho, do próprio trabalho, sendo que o serviço de orientação deveria também se preocupar com o perfil psicológico dos futuros operários: ou eles se adequavam, aceitavam as regras e se comprometiam com os pressupostos presentes nas orientações idortianas ou ficariam excluídos da indústria fabril. Essa questão está clara e explícita na Revista do IDORT (1932, p. 4): “[...] a cooperação com as escolas para tornar conhecidas as profissões normais da cidade e do país; levantamento do cadastro e elaboração do perfil psicológico das diferentes profissões; trabalhos para guiar os candidatos na escolha certa”. Ainda conforme a revista:

Análise do trabalho nas várias profissões para verificação das aptidões básicas de cada uma, seleção por meio de testes, de candidatos a determinadas profissões, tais como: aprendizes e operários industriais, condutores de veículos, telefonistas, telegrafistas, ferroviários, agentes de segurança, aviadores etc; colaboração na organização de cursos de educação profissional, tendo em vista, o desenvolvimento racional das aptidões na base psicotécnica, bem como a aquisição metódica de conhecimentos técnico-profissionais; verificação da eficiência de provas e métodos psicotécnicos; determinados padrões profissionais (valores médios) em nosso meio. (REVISTA IDORT, 1932, p. 1-2).

A partir da Revista IDORT, os empresários disseminavam suas propostas e projetos que eram esmiuçadas pelos seus intelectuais orgânicos, desqualificando os discursos operários, a cultura popular, visando criar outra sociedade, um homem passivo. Tratava-se de um projeto que visava transformar o operário em um ser dócil, disciplinado, colaborador, patriota e, acima de tudo, que não compactuasse das ideias "estranhas" dos trabalhadores estrangeiros.

Cabe acrescentar que as propostas, ideias, projetos definidos pelo referido Instituto, eram divulgadas via Revista IDORT, criada e lançada na cidade de São Paulo em janeiro de 1932. Tratava-se de uma revista com edição mensal, distribuída aos sócios do instituto e enviada aos diretores das empresas a ele vinculadas. O endereço da revista era o mesmo do instituto: Rua Senador Feijó, 27, 3º andar, São Paulo/SP.

Conforme editorial da revista número 1, esta seria a publicação oficial do IDORT:

Registrar-se-à a actividade e divulgará o que de mais interessante se realiza no mundo da matéria. Os nossos sócios sempre encontrarão nella espaço para apresentar seus estudos e observações, referentes à organização científica do trabalho. Idort será a revista de todos aquelles que, compreendendo a significação desta campanha por melhorar, desejam progredir com a mesma velocidade da civilização actual (REVISTA IDORT, 1932, p. 1).

A estrutura da Revista IDORT, nas décadas de 1930 e 1940, não sofreu muitas modificações. Foram editadas, de janeiro de 1932 a dezembro de 1942, 132 revistas em edições mensais, o que constitui seu universo. A partir de 1942, passou a ser publicada com o título Revista de Organização Científica, e não mais Revista IDORT. Lembramos que ela foi editada até o ano de 1981, totalizando 595 edições. Todas as ações, atividades realizadas pelo Instituto eram divulgadas pela revista que também publicava artigos de engenheiros, empresários e intelectuais que defendiam a organização racional do trabalho. Essa revista foi referência para os industriais paulistas, passando a ser fonte de informações de industriais de outros Estados que adotavam as ideias de racionalização em suas fábricas.

## Considerações Finais

Ao concluirmos nossa pesquisa de doutorado, verificamos que o Instituto de Organização Racional do Trabalho tornou-se de fato uma instituição de “excelência”, do pensamento burguês, sendo, portanto, uma instituição educacional que discutia, analisava, elaborava e difundia o projeto de educação que queria tanto para a classe trabalhadora, como para a elite do país, principalmente de São Paulo.

O IDORT, tornou-se o centro das atenções, por centralizar e conseguir sistematizar, mesmo nas divergências, as ideias do pensamento industrial burguês do período. A atuação do IDORT extrapolou as ações da burguesia, sendo reconhecida por setores da sociedade, como os comerciantes e professores, tornando-se um partido político dessa burguesia brasileira, ao elaborar programas e projetos para diversas áreas da sociedade, produção racional e também para a educação, contando principalmente com a colaboração dos escolanovistas (Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Noemy da Silveira Rudolfer), além de professores da Escola Politécnica da USP.

Com o IDORT, foi possível a elaboração de um projeto sistematizado de educação profissional para o país, sendo que seus principais expoentes eram Roberto Mange e Lourenço Filho, além do apoio considerável de Fernando de Azevedo e Noemy da Silveira, ou seja: a proposição para a educação brasileira, o manifesto dos pioneiros e toda a proposta para as leis orgânicas foram traçadas a partir do IDORT.

A educação foi um viés privilegiado na defesa e consolidação do projeto industrialista no país. Diversas frentes foram traçadas para a realização desse projeto estratégico. Fernando de Azevedo foi um dos que estiveram à frente do Manifesto dos Pioneiros, defendendo uma educação racional. Lourenço Filho e Roberto Mange estavam à frente da discussão da educação profissional, desenvolvendo experiências e avançando com propostas. Já o engenheiro, industrial e político Roberto Simonsen encabeçava outra frente, como sempre lutando pelas ideias de racionalização e formação de uma elite de administradores da grande indústria. Armando de Salles Oliveira, primeiro presidente do IDORT e interventor do Estado a pedido de Vargas, foi fundamental para a viabilização do projeto esboçado no IDORT.

A partir da pesquisa que realizamos, concluímos que o IDORT foi uma instituição educacional por excelência, por ter desenvolvido projetos educacionais, principalmente na educação profissional, e por defender, divulgar e viabilizar - via articulação política - a construção de um projeto político que fundou a Universidade de São Paulo, a Escola de Sociologia Política e o SENAI, além de todas as demais escolas do Sistema S.

## Referências

ANTONACCI, M. A. M. **A Vitória da razão?** O IDORT e a sociedade paulista. São Paulo: Marco Zero, 1993.

AZEVEDO, F. **A educação na encruzilhada.** São Paulo: Melhoramentos, 1957.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Presidência da República, Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 1942, 121º da Independência e 54º da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Presidência da República, Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1942, 121º da Independência e 54º da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Presidência da República, Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1943, 122º da Independência e 55º da República.



\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e dá outras providências. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 8.622, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do ensino agrícola. Presidência da República. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1946.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Ed. Unesp, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Unesp, 2005b.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS, M. M. **Estradas de Ferro e Ensino Industrial: Um Estudo de Caso.** 1980. 267f. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

MULLER, M. T. **A Lousa e o torno: a escola SENAI Roberto Mange de Campinas.** 2009. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão.** Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

PICHELLI, V. **O Idort enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil (1930-1944).** 1997. 157f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

**REVISTA IDORT.** O QUE SOMOS, nº1, jan. 1932.

**REVISTA IDORT.** PELA COOPERAÇÃO: A Guerra Econômica e o Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo, nº 2, fev.1932, p. 1 - 2.

**REVISTA IDORT.** PELA COOPERAÇÃO: A Guerra Econômica e o Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo, nº 2, fev.1932, p. 4.

SÃO PAULO. **Lei nº 1.184, de 3 de dezembro de 1909.** Crea cinquenta escolas preliminares, nocturnas, para creanças e dá outras providências. Palacio do Governo do Estado de São Paulo, aos 03 de Dezembro de 1909.

SÃO PAULO. **Lei nº 1.192, de 22 de dezembro de 1909.** Crêa Institutos Profissionaes para menores. Palacio do Governo do Estado de São Paulo, aos 22 de Dezembro de 1909.

SENAI. **De homens e máquinas:** Roberto Mange e a Formação Profissional. São Paulo: SENAI, 1991.

\_\_\_\_\_. **O giz e a graxa:** meio século de educação para o trabalho / Projeto Memória SENAI-SP. São Paulo: SENAI, 1992.

SOUZA, E. G. de. **Relação trabalho-educação e questão social no Brasil: Uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria – CNI (1930-2000).** 2012. 329 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

VARGAS, N. Gênese e difusão do taylorismo no Brasil. **Revista Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: Anpocs / Cortez, 1985.

WEINSTEIN, B. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964**. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN, 2000.

ZUCCHI, B. B. **O programa e os métodos de treinamento profissional do curso de ferroviários da Companhia Sorocabana (São Paulo, Década de 1930)**. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Recebido em: 28/08/2017

Aceito em: 04/02/2018.

# APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA C&T DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS\*

Marcos Aurelio Schwede<sup>1</sup>

Domingos Leite Lima Filho<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo analisa-se como a Ciência e a Tecnologia – C&T são aproximadas e distanciadas das ofertas educacionais destinadas aos trabalhadores, buscando-se aprofundar essa análise no âmbito dos Institutos Federais de Educação – IF. Como campo empírico de investigação, analisou-se o Instituto Federal de Educação de Santa Catarina – IFSC. Para a condução da pesquisa adotou-se o referencial teórico e metodológico do Materialismo Histórico e Dialético, utilizando-se como procedimentos de pesquisa a análise de bibliografias relacionadas ao transcurso histórico abrangente, bem como entrevistas com professores e gestores do IFSC. Como resultado verificou-se que, em uma trajetória histórica, ora a C&T são aproximadas das ofertas educacionais, ora são distanciadas a partir dos interesses a serem atendidos. Nos IF, verifica-se que, ao mesmo tempo em que é incentivada a produção de C&T, de modo diverso também constitui-se verdadeira arquitetura educacional, em que propostas educacionais lastreadas em conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais permanecem restritas.

**Palavras-chave:** Ciência e Tecnologia. Trabalho. Educação. Institutos Federais de Educação.

---

\* Publicado anteriormente no congresso da Anped Sul de 2016, Curitiba – PR. Para esta publicação o artigo passou por revisões.

<sup>1</sup> Prof. Ms. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC. Doutorando da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: marcos.schwede@ifsc.edu.br

<sup>2</sup> Prof. Dr. da Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: domingos@utfpr.edu.br

*CONVERGENCE AND DIVERGENCE BETWEEN SCIENCE & TECHNOLOGY AND  
WORKER EDUCATION AT FEDERAL INSTITUTES*

**ABSTRACT:** This article analyzes how Science and Technology (S&T) converge or diverge from educational proposals and offers aimed at workers and provided by Federal Institutes of Education (FI). We chose the Federal Institute of Education of Santa Catarina (FISC) as our empirical field of research and used the theoretical and methodological references of Historical and Dialectical Materialism to conduct it. The research procedure included a comprehensive review of the literature on history of education, as well as interviews with FISC professors and managers to understand institutional reality. Results show that historically, S&T sometimes converge educational proposals, sometimes diverge with them, depending on the interests both of them are supposed to serve. Federal Institutes are, on one side, encouraged to produce S&T based on research, but on the other hand, a kind of educational architecture is created in these spaces that restrain educational proposals based on scientific, technological and historical-social knowledge.

**Keywords:** Science and Technology. Work. Education. Federal Institutes of Education.

*APROXIMACIONES Y ALEJAMIENTOS DE LA C&T DE LA EDUCACIÓN DE LOS  
TRABAJADORES EN LOS INSTITUTOS FEDERALES*

**RESUMEN:** Se analiza cómo la Ciencia y la Tecnología – C&T son aproximadas y alejadas de las ofertas educacionales asignadas a los trabajadores, buscando profundizar dicho análisis en los Institutos Federales de Educación – IFs. Como campo de investigación, se analizó el Instituto Federal de Educación de Santa Catarina – IFSC. Para la conducción de la pesquisa há adoptado el referencial metodológico del Materialismo Histórico y Dialéctico, utilizando del análisis de bibliografías relacionadas a transcurso histórico, así como han sido realizadas entrevistas con maestros y gestores del IFSC. Se verificó que en una trayectoria histórica, a veces la C&T se acerca de las propuestas educacionales, a veces se alejan, esto a partir de los intereses que deben atender. En los IFs, se verifica que al mismo tiempo que son estimulados para producir C&T, diversamente, también se constituye verdadera arquitectura educacional, en que propuestas educacionales basadas en conocimientos científicos, tecnológicos y histórico-sociales permanecen restrictas.

**Palabras clave:** Ciencia y Tecnología. Trabajo. Educación. Institutos Federales de Educación.

## Introdução

Significativa ênfase vem sendo dada à educação dos trabalhadores no período atual, pontuada pelas políticas públicas oficiais como elemento de inclusão, de geração de empregabilidade e de crescimento econômico. Em paralelo, na última década verifica-se amplo incentivo à produção da C&T e à geração de inovações no país, juntamente com a incisiva atuação do Estado no fomento e na prestação de serviços em C&T para o setor empresarial, tendo como justificativa o crescimento econômico e a transformação social.

Nesta perspectiva, verifica-se a relevância da análise de como a C&T relacionam-se com a educação dos trabalhadores, em especial no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. Esta relevância decorre da histórica atuação destas instituições junto à educação dos trabalhadores, da significativa ampliação que obtiveram na última década e também em decorrência de muitas dessas instituições começarem a atuar com atividades de pesquisa em período recente.

A partir deste contexto, definiu-se como objetivo de pesquisa, analisar as aproximações e distanciamentos da C&T das ofertas educacionais destinadas aos trabalhadores no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, juntamente com os seus significados e consequências.

Este artigo é resultante de pesquisa mais ampla, em que foi utilizado o referencial teórico/metodológico do Materialismo Histórico e Dialético em que a realidade material é campo de investigação realizada a partir da análise de transcurso históricos, visando a compreensão dos movimentos da realidade e da atuação dos grupos de interesse com suas respectivas posições que se materializam em projetos educacionais e sociais em disputa.

Como procedimentos de pesquisa, realizou-se a análise de bibliografias de diferentes períodos históricos, perpassando desde a revolução industrial até o período coetâneo, buscando-se captar os interesses e disputas relacionados à educação dos trabalhadores ao longo do tempo e, em especial, as aproximações e distanciamentos da C&T das ofertas educacionais. Da mesma forma, ao ser definido o IFSC como campo de investigação, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, realizadas em profundidade com gestores e professores daquela instituição. Foram entrevistados 10 professores atuantes em três *campi*, bem como foram realizadas entrevistas com 5 gestores que representam toda a instituição. Nessas entrevistas buscou-se compreender a forma de condução da pesquisa nesta instituição e seus interesses; como a ciência e a tecnologia relacionam-se com as ofertas educacionais e, de maneira abrangente, tentar identificar as aproximações e distanciamentos da C&T das propostas educacionais.

A partir destes objetivos e orientação teórica-metodológica, este artigo é organizado em duas etapas, além das considerações finais. Analisa-se na primeira etapa as aproximações e distanciamentos da C&T da educação dos trabalhadores, a partir de uma trajetória histórica. Busca-se desvelar como este processo ocorre, quais os interesses envolvidos e como esses aspectos podem ser compreendidos no período coetâneo.

Na segunda etapa apresentam-se as principais transformações que vêm ocorrendo no âmbito dos IF, analisando-se, na sequência, qual o direcionamento que vem sendo dado à pesquisa no IFSC, buscando-se a compreensão das aproximações e distanciamentos da ciência e da tecnologia da educação ofertada aos trabalhadores.

Nas considerações finais, estes aspectos são analisados em conjunto, possibilitando a discussão das temáticas abordadas.

## Aproximações e distanciamentos da C&T da educação dos trabalhadores

A C&T podem ser consideradas fios condutores que ligam os autores clássicos e contemporâneos que pesquisam a educação dos trabalhadores. Da mesma forma, ambas podem ser compreendidas também como fios condutores que ligam projetos de sociedade em disputa.

Neste transcurso entre os autores clássicos e contemporâneos, o acesso à C&T pelos trabalhadores foi amplamente defendido pelos pesquisadores e educadores alinhados aos interesses desta classe social, defesa respaldada na compreensão de que o ser humano se constitui a partir das relações sociais que vivencia. Neste contexto, este se constitui em grande medida pelo trabalho e pelas propostas educacionais a que tem acesso e, portanto, pelas características destas propostas.

O acesso a propostas educacionais lastreadas nos conhecimentos científicos e tecnológicos, em que seja possível a compreensão dos sistemas produtivos contemporâneos relacionados com a compreensão da realidade histórico-social, possibilita maior autonomia aos sujeitos. Portanto, a educação - a partir destas características - se constitui como um espaço de geração de contradições e de transformação da sociedade.

No entanto, ao longo da trajetória estabelecida pela análise de textos dos autores clássicos aos contemporâneos, verifica-se que a C&T tanto foram aproximadas quanto distanciadas das ofertas educacionais destinadas aos trabalhadores em decorrência dos interesses que vêm atender: os interesses dos trabalhadores ou da reprodução do capital.

Já no período da Revolução Industrial (século XIX), momento em que se constituem as bases materiais e ideológicas da sociedade atual, a educação começa a ser defendida pelos grupos hegemônicos meramente como um elemento de treinamento aos trabalhadores, e conforme criticava Marx *apud* Nogueira (1990, p. 118), “cujo ‘real sentido’ não é outro senão o de tornar o operário capaz

de se adaptar às injunções da evolução tecnológica”. Nogueira (1990) destaca ainda que naquele período a educação foi ofertada a partir da pressão exercida pela classe trabalhadora ao contexto vivenciado; todavia, ao ser uma concessão obtida a partir de restritas perspectivas de reivindicação, a educação foi realizada apenas com o propósito de ‘minorar’ a situação degradante a que os trabalhadores e seus filhos eram submetidos. Tratavam-se, portanto, de ofertas realizadas em classes abarrotadas, realizadas após longas e espoliantes jornadas de trabalho e ministradas por professores com poucos conhecimentos (professores inclusive em situação de analfabetismo).

Em um período mais amplo de análise, verifica-se que a educação expande-se na Europa ao longo do século XIX como forma de disseminar a cultura escolarizada, fundamental para a formação da coesão e consensos sociais, viabilizando a formação de atividades comerciais e dando a legitimidade para a formação de um aparato jurídico disciplinante. Saviani (1994) observa que Adam Smith indicava já no século XVIII que a educação dos trabalhadores é fundamental para os interesses do capital, todavia, Smith recomendava que deveria ser ofertada em doses “homeopáticas”, caso contrário, se voltaria contra os interesses de quem a propunha.

Contraopondo as propostas educacionais que vinham se constituindo e compreendendo a educação como um elemento de transformação social, Marx (2013) e Engels (2015) propõem a Educação Politécnica aos trabalhadores. Trata-se de um modelo de educação que contemple o trabalho operacional, todavia sendo também intelectual. A partir desta proposta, os trabalhadores deveriam ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos que possibilitassem a compreensão dos processos produtivos historicamente constituídos.

Identifica-se neste contexto, a partir das propostas educacionais antagônicas concebidas/ofertadas, que são contrapostos em toda a sua inteireza diferentes projetos de sociedade. De um lado o objetivo de ampliar a reprodução e acumulação do capital e, de outro, o objetivo de transformação da realidade social, em que os trabalhadores, ao apropriarem-se do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, teriam condições de atuar de forma mais efetiva na geração de contradições na realidade social.

Transcorrido aproximadamente um século e meio após este período, esta dualidade mostra-se tão ou mais contundente do que no período da Revolução Industrial. Nas décadas de 1960 e 1970, período em que o Estado foi conduzido pelos militares, as concepções teóricas da Economia da Educação e da Teoria do Capital Humano, que em parte se desdobram na Pedagogia Tecnicista, fizeram

surgir propostas educacionais amplamente fragmentadas e alinhadas integralmente aos interesses do sistema capitalista.

Na Pedagogia Tecnicista, a ênfase dada ao estudante como principal sujeito do processo educativo (como propunha a Escola Nova), ou dada ao professor como condutor do processo pedagógico (Pedagogia Tradicional), são substituídas pela ênfase nos processos e no produtivismo da educação. Todas as etapas do processo educativo passam a ser controladas externamente e os professores assumem a “condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 1999, p.24). Outro aspecto relevante é que a Pedagogia Tecnicista estava ancorada teoricamente na compreensão sistêmica da sociedade. A partir desta concepção, cada pessoa exerce um papel “útil” à manutenção da realidade social posta, devendo ter acesso a ofertas educacionais amplamente desiguais e afeitas à sua localização na arquitetura social; cabe ressaltar que se trata de realidade social amplamente contraditória e desigual, e nesta perspectiva a educação passa a atuar em um processo de legitimação e perpetuação desta realidade social.

Contraopondo essas propostas, ao longo da década de 1970 começa a se estruturar a Educação Histórico-Crítica, concepção educacional alinhada aos interesses da classe trabalhadora. A Educação Histórico-Crítica possui como importante elemento, questionar através do processo educativo, os rumos dados à sociedade no seu contexto histórico. Nesta perspectiva, propõe que os trabalhadores tenham acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos relacionados aos processos produtivos contemporâneos, juntamente com a compreensão da realidade onde se inserem. Trata-se de concepção que prima pela socialização do conhecimento historicamente produzido, considerado fundamental para a obtenção de autonomia pelos trabalhadores (SAVIANI, 2012). Tal proposta está alinhada às concepções já formuladas pelos autores clássicos citados anteriormente, como Marx e Engels.

Na década de 1990 o país começa a se apropriar da Educação por Competências como concepção educacional alinhada aos grupos hegemônicos, tendo como enfoque principal preparar o trabalhador para a execução de atividades demandadas pelo mercado. Esta proposta é formada, como observam Fleury e Fleury (2001, p. 185) pelo “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes”, direcionados ao desempenho destas atividades. A partir deste enfoque, Perrenoud (1999) defende a redução drástica do número de disciplinas, sendo apenas válidos os conhecimentos utilizados em determinadas situações. Uma série de inferências surge de imediato, tais como: o que não for



imediatamente aplicado tem valor para o trabalhador, tendo em vista a sua localização na arquitetura social? ou ainda; são delimitados diferentes contextos nos quais deve se inserir determinado trabalhador?

Observa-se que as respostas para estes questionamentos não são positivas, em especial para quem reivindica a educação como um elemento de transformação da realidade social.

Este modelo educacional surge em decorrência das origens desta proposta e da concepção teórica em que se estrutura. Trata-se de proposta proveniente do discurso empresarial, sendo posteriormente retomada por economistas e sociólogos na França, na década de 1980 (HIRATA, 1994). Já a concepção teórica que estrutura a Pedagogia das Competências está ligada ao Funcionalismo e à Teoria de Sistemas (RAMOS, 2011).

Ao ter o foco na execução de atividades demandadas pelo mercado e tendo como principal ponto de orientação a Teoria de Sistemas, a Pedagogia das Competências foi a concepção teórica utilizada no país com o intuito de legitimar o que denominamos de uma “extensa arquitetura educacional”. Neste contexto, novamente restringe-se o acesso a propostas educacionais estruturadas, lastreadas em conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, sendo que grande parte da população passa a ter acesso apenas a ofertas educacionais fragilizadas, ou então de caráter específico, aderente à localização destes sujeitos na realidade social.

Essa situação torna-se mais contundente em decorrência do processo de polarização da realidade de trabalho em curso, decorrente dos padrões de produção e acumulação de caráter flexível, que também começam a ser implementados na década de 1990 no país. São práticas que se caracterizam, em especial, pela concentração do capital em grandes grupos econômicos, e de outro lado, pela dispersão e flexibilização produtiva (HARVEY, 2012). Antunes (2013) destaca como consequência dessas transformações no mundo do trabalho, aspectos como: a ampla flexibilização das relações trabalhistas; o trabalho temporário como prática estratégica dos grupos empresariais; subcontratações (que muitas vezes chegam ao nível da quinterização); trabalho doméstico (passa a ser comum a muitos setores); ampliação do trabalho de imigrantes; ampliação das microempresas subordinadas e dependentes dentre outras práticas que precarizam de forma significativa os espaços de trabalho.

Acompanhando de forma estreita o processo de polarização do trabalho, estão as propostas educacionais voltadas a formar competências, propostas essas que trazem como consequência

reforçar a manutenção da realidade social posta, ao legitimarem ideológica e materialmente (pelas condições objetivas) a realidade, utilizando-se para isso de ofertas educacionais amplamente desiguais.

A partir deste quadro social e também de propostas educacionais em que o acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e a compreensão histórico-social aproximam-se e distanciam-se da educação dos trabalhadores em decorrência dos interesses que estas ofertas vêm atender, verifica-se relevante a compreensão de como estes aspectos se desdobram no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF.

## Aproximação e distanciamento dos conhecimentos científicos e tecnológicos no contexto do IFSC

Os IF são instituições componentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REDE FEDERAL, do governo federal. Além dos IF fazem parte da mesma rede a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs; e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades.

São instituições com histórica atuação na educação dos trabalhadores, tendo suas bases lançadas em 1909, com a criação de 19 **Escolas de Aprendizes Artífices**, que passaram por inúmeras transformações, sendo denominadas ao longo do tempo de: **Liceus Profissionais; Escolas Industriais e Técnicas; Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs**.

Parte significativa dessas instituições tem a sua finalidade e constituição jurídica alteradas através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, quando são transformadas em IF (BRASIL, 2008). Inúmeras transformações marcam este período, tais como: em 2002 a REDE FEDERAL era composta por 142 unidades, já em 2014 alcança 562 unidades; os IF passam a atuar em todos os níveis educacionais, de cursos pontuais e de curta duração (cursos denominados de Formação Inicial e Continuada – FIC) a programas de pós-graduação *stricto sensu* além de realização de pesquisas, prática incipiente em inúmeras instituições que precederam os IF.

Estas alterações observadas nos IFs, em especial no que tange à pesquisa, podem ser imediatamente relacionadas às políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação, que começam a ser implementadas a partir do ano 2000 no país quando então começa a ser estruturado pelo Estado um

amplo aparato de fomento, estrutura jurídico-legal e de prestação de serviços em C&T (SCHWEDE, 2015). O que convalidará o discurso de legitimação destas propostas é o conceito da inovação: à inovação passa a ser tributada a competitividade das empresas; o crescimento econômico e passa a ser considerada, ela mesma, condição para a transformação social<sup>3</sup>.

Ressalta-se que as políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação – C,T&I em curso passam a considerar os IFs como instituições estratégicas para a disseminação de seus objetivos. Observa-se, em período recente, que a Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional – SETEC do Ministério da Educação – MEC, através do seu Núcleo Estruturante de Políticas de Inovação, vem atuando com o objetivo de inserir esta política no contexto dos IFs, utilizando-se de ações como a criação de Polos de Inovação; o apoio a grupos de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação – PD&I; a expansão dos mestrados profissionais; a formação de servidores e o desenvolvimento de ações articuladas com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA (COMETTI, 2014).

Cabe contextualizar alguns pontos relevantes desses eixos de atuação. Em relação aos **Polos de Inovação**, trata-se de centros de desenvolvimento tecnológico e de inovação ligados à Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial – EMBRAPAII e implementados em IFs previamente selecionados. Esses Polos de Inovação deverão prestar serviços ao setor empresarial, na realização de pesquisas sob encomenda, no desenvolvimento de novas tecnologias e, também, atuando no apoio à constituição de empresas de base tecnológica, de caráter inovador. Com relação ao **Apoio a Grupos de PD&I**, destaca-se a atuação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq em convênio com a SETEC/MEC para o lançamento de editais específicos, destinados a direcionar recursos a grupos de pesquisa dos IF. Alguns dos pré-requisitos existentes nestes editais são a obrigatoriedade do envolvimento de uma empresa no projeto a ser desenvolvido (denominada de instituição parceira), bem como, o caráter inovacionista dos projetos. Estes aspectos são verificados, por exemplo, no edital MEC/SETEC/CNPq N<sup>o</sup> 94/2013, em que são destinados 20 milhões de reais a projetos de grupos de pesquisa dos IF (CNPq, 2013). Já no ano seguinte é implementado o edital CNPq-SETEC/MEC N<sup>o</sup> 17/2014, nos mesmos moldes do anterior, sendo disponibilizados 40 milhões de reais

---

<sup>3</sup> A inovação pode ser compreendida, em especial, como a utilização da ciência e da tecnologia para a geração de novos produtos e serviços, bem como a efetiva geração de atividade comercial a partir deste processo.

(CNPq, 2014) para o mesmo fim. Quanto à expansão dos **Mestrados Profissionais** nos IF, trata-se de mestrados realizados em rede, ou seja, com a participação de docentes de diferentes unidades dos IF. A expansão dos mestrados profissionais relaciona-se, com muita proximidade, aos objetivos presentes na Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação – ENCTI (2012 a 2015) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI (BRASIL, 2012). Nesta estratégia uma das ações previstas é a ampliação do número de pós-graduações com o foco na geração de inovações, em que podem ser destacados os mestrados profissionais. Com direta relação a este objetivo, um dos eixos de atuação da ENCTI é o desenvolvimento de áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento econômico do país, a exemplo da Tecnologia da Informação; Eletrônica/mecatrônica; Biotecnologia, dentre outras. Ou seja, a implementação de pós-graduações nos IFs se apresenta também como espaço de desenvolvimento de ofertas educacionais de maior base científica, voltadas ao fortalecimento de atividades mercantis.

Através destas ações, evidenciam-se alguns dos principais eixos de atuação voltados ao desenvolvimento científico e tecnológico nos IFs, bem como reforça-se o foco na geração de inovações, dado pelas políticas em curso.

Observando-se especificamente a realidade no Instituto Federal de Educação Ciência, Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, cabe destacar que se trata de instituição centenária, tendo as suas bases lançadas em 1909, quando são criadas as **Escolas de Aprendizes Artífices** e que passou por rápida transformação a partir da última década. Em 2005, ainda na condição de CEFET, a instituição possuía 3 (três) unidades de atuação, localizadas em diferentes municípios. Após este período, quando transforma-se em IF, ocorre a rápida expansão das suas unidades, havendo atualmente 21 *campi* de atuação no estado de Santa Catarina. A partir da mudança na sua condição institucional, o IFSC também passa a atuar de forma efetiva na produção de C,T&I, através das atividades de pesquisa.

Verifica-se que o IFSC vem despendendo amplo esforço institucional para implementar os eixos de atuação citados anteriormente – fomentados pela SETEC através do seu núcleo de políticas de inovação. Este direcionamento pode ser verificado através de falas como<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Os nomes dos entrevistados são fictícios, como forma de preservar a identidade dos sujeitos.

Eu penso que o Ministério da Educação e a SETEC tem um foco bem forte na inovação. (GESTORA JOANA, 2014).

Nós estamos, desde que começou a surgir essa discussão da inovação e dos polos, agente sempre se colocou de modo bem incisivo. (GESTORA JOANA, 2014).

Identifica-se um consenso entre grande parte dos gestores do IFSC de que a inovação é o caminho a ser seguido pelo país e também pela instituição. A justificativa para este direcionamento esta relacionada à geração de competitividade para o setor empresarial e à transformação da realidade social<sup>5</sup>.

Um dos reflexos bastante imediatos deste direcionamento é que as áreas de pesquisa que não se relacionam com a geração de inovações, passam a ser preteridas na seleção de projetos que serão apoiados pela instituição, aspectos que podem ser percebidos na fala a seguir:

Quando é trabalhado com a qualidade de vida, com o ser humano, com a gestão, com a área de ciências sociais aplicadas, talvez nós não temos essa mesma vertente de atuação. (PROFESSOR CESAR, 2015).

Verifica-se na fala do professor César, que há um descontentamento relacionado à dificuldade de aprovação de projetos de pesquisa em editais internos, nas áreas humanas, sociais, sociais aplicadas e na área de educação, em decorrência da sobrevalorização do enfoque inovacionista.

Foi observado também que, se por um lado é valorizada no IFSC a produção científica e tecnológica, em especial com o enfoque inovacionista, por outro lado um dos desafios amplamente destacados pelos profissionais do IFSC é a falta de condições objetivas para a realização de pesquisas por determinados grupos da instituição e, portanto, de condições objetivas para acessar os conhecimentos científicos e tecnológicos:

---

<sup>5</sup> Pelo limitado espaço de discussão neste artigo, não se tem o objetivo de analisar as justificativas apresentadas pelos gestores institucionais para a adoção da inovação como foco da pesquisa.

Opções temos de atuar nessas pesquisas, mas quase que um trabalho que exige um voluntariado, hoje a instituição exige, de forma voluntária, franciscana, de forma eclesial o trabalho do pesquisador. (PROFESSOR CESAR, 2014).

Acho que a carga horária elevada... não são todos os professores que tem essa carga horária, mas da minha área esta sendo um grande obstáculo a carga horária, porque nenhum deles consegue pesquisar. (PROFESSORA JÉSSICA, 2014).

Acabamos de ter a aprovação de uma resolução que define que pode aumentar a carga horária da pesquisa, mas também limita a carga horária máxima em sala de aula em 18 horas/relógio, isso quer dizer que se o professor chegar a 18 horas ele provavelmente não será um pesquisador. (PROFESSOR CARLOS, 2014).

Diversos professores de diferentes *campi* da instituição relatam que um dos principais desafios para a implementação de atividades de pesquisa é a falta de condições objetivas para o desenvolvimento dessas atividades, destacando-se o reduzido número de docentes, o que retrata a heterogeneidade das áreas do IFSC, uma vez que em determinadas áreas essa temática não se apresenta como uma dificuldade.

Somam-se às inúmeras atividades ligadas ao ensino – apontadas pelos professores como os principais empecilhos para a realização de pesquisas – as atividades de gestão dos cursos e da instituição como um todo. Cabe observar a fala do professor César:

Então é exigido do profissional docente, além daquilo que é próprio do seu dia a dia, do plano de ensino, do atendimento do PPC, aos alunos, as horas dedicadas ao ensino, a preparação que é nossa preocupação... Além disso, os processos internos que passam por comissões, por colegiados de curso e núcleo docente, por avaliações de processos, desde seletivos, de contratações, esse também é o dia a dia administrativo do docente. (PROFESSOR CESAR, 2014).

Pode-se identificar que muitos dos aspectos que inviabilizam o acesso a atividades de pesquisa estão relacionados em especial ao reduzido número de professores, decorrente, por sua vez, de um processo de expansão dos IF realizado a baixo custo, o que se torna bastante tangível quando da observação do *Termo de Acordos e Metas* assinado entre os IFs e o Ministério da Educação – MEC no ano de 2010, sendo a assinatura deste termo condição para que estas instituições recebessem recursos para a ampliação de suas atividades (BRASIL, 2010). Verifica-se como uma das primeiras metas deste termo, a elevação da Relação de Alunos por Professor – RAP nos IFs aspecto reforçado na fala a seguir:

O número de docentes, principalmente com a assinatura do Termo de Acordos e Metas, ele é restrito e tem uma dinâmica bem clara, desses docentes que estão na instituição, uma pequena parte vai poder fazer pesquisa; se todos os docentes fossem querer fazer pesquisa hoje, quebraríamos o acordo de metas (PROFESSOR CARLOS, 2014).

Trata-se, portanto, de condicionante que limita sobremaneira o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos por parte significativa dos docentes e também dos discentes. Verifica-se ainda que esta expansão a baixo custo é decorrente das concepções educacionais em curso no país e dos projetos de sociedade que estão relacionados, ou seja, à qual finalidade as propostas educacionais devem atender.

Outro aspecto que exerce significativa influência neste contexto é a Pedagogia das Competências, como concepção educacional que permeia esta instituição, conforme pode ser observado na fala do professor João:

A questão das competências, ela só foi entrar no instituto em 2002 (...). Houve uma tensão muito grande dentro do auditório, na época não eram muitos *campi* (...). No debate, a meu ver, foi vencedora a ideia de não aderir à ideia de pedagogia de competências, (...) e aí não foi para votação, não foi votado, foi de certa forma consensuado à força pelo grupo que estava na mesa, de que essa era a matriz que o IFSC iria seguir. (PROFESSOR JOÃO, 2014).

Como já destacado anteriormente, a Pedagogia das Competências exerceu significativa influência no país a partir da década de 1990. No IFSC esta proposta surge, conforme destaca o professor João, a partir da influência de gestores institucionais que atuaram na formação de consensos.

Como consequência deste contexto, ofertas educacionais bastante fragilizadas vêm sendo ofertadas no IFSC devido à significativa ênfase dada à produção da C&T com a finalidade de gerar inovações; devido também ao processo de expansão a baixo custo dos IFs, em que o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos permanecem restritos. Esses aspectos, por estarem diretamente relacionados à Pedagogia das Competências - em que as propostas educacionais devem ser amplamente desiguais e na qual o acesso ao conhecimento científico e tecnológico ora aproxima-se, ora distancia-se das propostas educacionais, em decorrência dos interesses que estas propostas devem atender, causam tal fragilidade:

**Nós vamos assumir de fato uma graduação, como uma área de atuação do Instituto Federal (...)** Temos dificuldades de um corpo docente robusto em termos de experiência, de conteúdo, de formação, então nós também constantemente estamos na busca desse corpo docente que dê essa **segurança que nós tínhamos muitas vezes no antigo CEFET (...)** não podemos dizer que essa minha resposta pode ser generalizada para outras áreas, mas essa realidade que vivo (...), mesmo que o curso que nós trabalhamos já tenha 6, 7 anos de continuidade, ele ainda encontra-se em processos muito frágeis. (PROFESSOR CESAR, 2014 -grifos nossos)

Anteriormente o professor César já indicava que o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos eram significativamente limitados, em decorrência das condições objetivas não serem adequadas. Neste momento, sua fala indica que o curso em que atua encontra-se em processos muito frágeis no que se refere à qualidade e estrutura necessária, em especial no que se refere ao corpo docente.

Estas falas podem ser relacionadas a outras, como aquela relatada pelo professor Sebastião:

Pesquisador: Como ocorre a relação entre ensino e pesquisa no IFSC?  
O verbo estando no presente, como ocorre, repito, ela ocorre de forma extremamente deficiente, desfocada, sem um planejamento claro, objetivo (...) você tem casos de alunos semianalfabetos, aprovados em trabalhos de pesquisa (TCC), (...) O aluno tem que fazer um TCC, o trabalho de pesquisa e, de forma abominável, essa é a única atividade institucional de pesquisa do aluno, então o aluno fica três anos na instituição e só em um momento ele é cobrado de alguma ação de pesquisa de forma institucional, que é o TCC; a fazer pesquisa no evento que deveria ser a sua conclusão de formação em pesquisa (...). Como não é feito absolutamente nada (*ao longo do curso*), no TCC nós temos refletido o analfabetismo funcional e científico. (PROFESSOR SEBASTIÃO, 2014).

O professor Sebastião busca enfatizar a fragilidade da oferta educacional desenvolvida no curso em que atua. Para isso, destaca que há uma distância na relação entre ensino e pesquisa e também o distanciamento da ciência e da tecnologia das ofertas educacionais.

As análises que vêm sendo realizadas demonstram a existência de uma arquitetura educacional na sociedade e esta, por sua vez, tem se refletido no contexto dos IF. Conforme destacam as falas dos entrevistados, esta arquitetura educacional é composta por diferentes ofertas educacionais, mesmo no ensino superior, contexto em que se verificam desde ofertas bastante consistentes, com acesso a conhecimentos científicos, tecnológicos e com possibilidade de atuação em atividades de pesquisa e extensão como também ofertas bastante fragilizadas.



Esta arquitetura educacional constitui-se também a partir da diversidade de ofertas educacionais desenvolvidas no IFSC, em que se verifica, por exemplo, a relevância que adquirem os cursos de curta duração e de caráter pontual, cursos denominados de Formação Inicial e Continuada – FIC. No IFSC, em 2013, por exemplo, aproximadamente um terço das matrículas foram em cursos FIC, desenvolvidos de forma própria pela instituição ou através de inúmeros programas governamentais. São ofertas que, em decorrência de suas características, restringem-se a preparar para o desempenho de ações específicas demandadas pelo mercado, sem a perspectiva de elevação da escolaridade e de acesso a uma base de conhecimentos de caráter científico, tecnológico e sócio-histórico. São ofertas que serão responsáveis, em grande medida – como únicas às quais significativa parcela da sociedade terá acesso – a direcionarem amplos grupos da sociedade a ocuparem papéis delimitados no sistema capitalista de produção e também na sociedade, conforme fica evidenciado na fala a seguir:

Traz para a instituição um público que deveria estar nela, mas só de passagem, ou seja, está aqui mas só de passagem, não tem o ensino fundamental, vem aqui faz o curso e vai embora. (PROFESSOR CARLOS, 2014).

Para além desta fala do professor Carlos, que expõe as implicações relacionadas às políticas educacionais em curso, ressalta-se também, conforme é retratado em Schwede (2015), que muitos dos envolvidos no IFSC compreendem que uma educação pontual e fragmentada é “naturalmente” destinada a determinados grupos sociais e afeita aos seus interesses, bem como compreendida muitas vezes como espaços de inclusão social. A partir desta leitura da realidade, identifica-se a existência de um processo de naturalização das desigualdades existentes na sociedade.

## Considerações Finais

Conforme foi apresentado na primeira etapa deste artigo, ao longo de uma trajetória histórica a ciência e a tecnologia são aproximadas e distanciadas das propostas/ofertas educacionais, de acordo com os interesses que serão atendidos – dos trabalhadores ou do capital. Ao capital a ciência e a tecnologia são fundamentais, seja por perpassarem a estrutura produtiva; pela necessidade do empresariado dispor de trabalhadores com sólidos conhecimentos científicos e tecnológicos, mesmo que em número limitado seja pela sua utilização no processo de reprodução do capital, que deve ocorrer por “dentro do próprio sistema capitalista”, através da geração de inovações que gerem ou despertem a percepção de mais valor, reproduzindo a estrutura de consumo de forma imediata.

Nesse contexto, o aparato do Estado, significativamente influenciado pelos grupos hegemônicos (econômica e politicamente) irá atuar fomentando, subsidiando, prestando serviços e criando estrutura jurídico-legal com o objetivo de alinhar a produção de C,T&I à geração de atividades comerciais, desincumbindo, por sua vez, estes grupos econômicos destes custos. Assim, verifica-se um processo de reprodução do capital que ocorre de forma combinada, tanto através da expansão do capital por “dentro do sistema capitalista”, como também pela transferência destes custos para a sociedade.

Todavia, como a desigualdade social é o principal elemento de geração de acumulação, sendo que só se obtêm excedentes sobre outrem, para o capital faz-se fundamental formar extensa arquitetura social e esta, por sua vez, é acompanhada de forma estreita por extensa arquitetura educacional, contexto em que as propostas educacionais consistentes, lastreadas em conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais, permaneceram/permanecem restritas. Esse processo foi reforçado no Brasil a partir da década de 1990 com as políticas neoliberais e com a reestruturação produtiva em moldes flexíveis, ampliando-se a polarização da realidade de trabalho e a sua precarização. Neste contexto, a flexibilização produtiva e sua relação direta com a precarização do trabalho, podem ser compreendidas como um processo de contrainvestida do sistema capitalista visando ampliar as taxas de acumulação do capital no ambiente político-ideológico-prático em que uma educação “desqualificada” do trabalhador se torna preponderante, tanto para inserir amplo contingente de trabalhadores em um contexto produtivo flexível e precarizado, quanto para minorar a possibilidade de processos de ebulição social, a partir de uma “inclusão social” baseada em ofertas mínimas – e que não deixa de ter um caráter perverso.

Nos IFs e em especial no IFSC, analisado neste espaço, verifica-se uma pseudocontradição, uma vez que, ao mesmo tempo em que estas instituições são chamadas para produzirem CT&I, também são impingidas a elevarem a relação de alunos por professor, o que inviabiliza, em grande medida, o acesso a atividades de pesquisa e aos conhecimentos científicos e tecnológicos pelos professores e estudantes. Entretanto, quando se verifica que as arquiteturas sociais e educacionais presentes na sociedade também são reproduzidas neste contexto, têm-se claro que os conhecimentos científicos e tecnológicos deverão permanecer restritos; identificados em poucas ofertas educacionais que dispõem de maior nível de qualidade e também com o intuito de gerar novas ciências e tecnologias que contribuam para a reprodução e acumulação do capital; objetivos que são basilares na política de C&T com o foco na inovação.

Quando se desvela a existência de ampla arquitetura educacional presente na sociedade, desdobrada no contexto institucional, em que uma educação consistente, lastreada no acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais permanece restrita, tendo como finalidade atender a interesses específicos, emerge também os projetos de sociedade em curso e os interesses relacionados.

Após estas análises, adverte-se apenas para a impossibilidade de determinismos e generalizações demasiadas em decorrência da diversidade de contextos, tanto no IFSC quanto nos demais IF. Todavia, esta precaução não inibe a possibilidade de análises abrangentes e críticas sobre a realidade, tendo em vista que fragmentações da realidade tendem a gerar apenas pseudoconhecimentos sobre uma realidade complexa e formada por múltiplas determinações.

## Referências

ANTUNES, R. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In: ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 13-27.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Termo de acordo de metas e compromissos**. Brasília, DF: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI. **Estratégia Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação: 2012 a 2015**. Brasília: Mcti, 2012. 220 p.

COMETTI, N. N. **Política de inovação na Rede Federal**. Goiânia, 2014. Fonte: <<http://pt.slideshare.net/niltonneliocometti/palestra-seminrio-arco-norte-115072014>>. Acesso em: 10 set. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ). Chamada MEC/SETEC/CNPq N.º 94/2013 - Apoio a Projetos Cooperativos de Pesquisa Aplicada e de Extensão Tecnológica. **Brasília: CNPQ, 2013**. Disponível em: <<http://resultado.cnpq.br/1098315380873451>>. Acesso em: 30 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Chamada MEC/SETEC/CNPq N.º 17/2014: Apoio a Projetos Cooperativos de Pesquisa Aplicada e de Extensão Tecnológica. **Brasília: CNPQ, 2014**. Disponível em: <<http://resultado.cnpq.br/1564614249649021>>. Acesso em: 30 out. 2017.

ENGELS, FRIEDRICH. **Anti-Duhring**. São Paulo: Boitempo, 2015.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, n. , p.183-193, out. 2001.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: Ferretti, C. J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 128 a 142.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Autores Associados, 1990.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. **Tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-166.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHWEDE, M. A. **A ciência e a tecnologia entre projetos de sociedade em disputa: o caso do IFSC**. 2015. 327 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

Recebido em: 13/09/2017

Aceito em: 19/02/2018

# EDUCAÇÃO, TRABALHO, E AS DIMENSÕES HISTÓRICAS E IDEOLÓGICAS DO SENAI PARANÁ

Desiré Luciane Dominschek<sup>1</sup>

José Claudinei Lombardi<sup>2</sup>

*RESUMO:* Este artigo apresenta dimensões da constituição do SENAI em nível nacional e, especificamente, do SENAI Paraná. O trabalho e a educação foram determinados no Paraná, primeiro pelos colonizadores e mais tarde pelo trabalho escravo; conseqüentemente, pelos ciclos de produção, demonstrando que, mediante a diversidade de forças, sejam elas econômicas ou políticas, as lutas de classes sempre estiveram presentes, pois o trabalhador é um indivíduo em constante modificação. Nosso trabalho percorre a trajetória histórica dos processos de industrialização e formação para o trabalho no estado do Paraná. A pesquisa parte de uma análise documental e apresenta questões sobre a formação profissional desenvolvida na Escola SENAI- PR. Especificamente sobre escola de Curitiba, retratou-se a organização desse instituto visando um projeto ideológico pensado para a constituição do progresso do Estado do Paraná a partir da visão dos industriários e dos políticos com poder hegemônico naquele contexto histórico. O artigo destaca os registros dos processos de ensino – aprendizagem das escolas SENAI. Como resultados e conclusões, destacamos a constituição do SENAI-PR, as ideias de progresso no mesmo Estado, a relação entre trabalho/educação, elementos aos quais se deu destaque na constituição da formação profissional no Estado. *Palavras-chave:* Trabalho. Ideologia. Ensino profissional.

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. no Centro Universitário Internacional - Uninter. E- mail: desiredominschek@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor Titular da Unicamp. Bolsista Produtividade em Pesquisa/Nível 2 do CNPq

*EDUCATION, WORK AND THE HISTORICAL AND IDEOLOGICAL DIMENSIONS OF SENAI IN THE PARANA CONTEXT*

**ABSTRACT:** This article presents dimensions of SENAI's constitution at the national level and, specifically, of SENAI Paraná. The work and education were determined in Paraná, first, by the settlers, later by the slave labor and, consequently, by the production cycles, demonstrating that, through the diversity of forces, whether economic or political, the struggles of classes were present, for the worker is an individual in constant modification. Our work goes through the historical trajectory of the industrialization processes and professional education in the state of Paraná. The research starts from a documentary analysis and presents questions about the professional education developed at the SENAI-PR school. Specifically, about the school of Curitiba, the organization of this Institute was portrayed aiming an ideological project that was thought for the promotion of the progress of the state of Paraná, this from the industrialists and politicians point of view, who had hegemonic power in that context history. The article highlights the records of the teaching-learning processes of SENAI schools. As results and conclusions, we highlight the constitution of SENAI-PR, the ideas of progress in that state, the relationship between work/education, elements which have been prominent in the constitution of professional formation in the state.

**Keywords:** Work. Ideology. Professional education

*EDUCACIÓN, TRABAJO Y LAS DIMENSIONES HISTÓRICAS E IDEOLÓGICAS DEL SENAI EN EL CONTEXTO PARANAENSE*

**RESUMEN:** Este artículo presenta dimensiones de la constitución del SENAI a nivel nacional y, específicamente, del SENAI Paraná. El trabajo y la educación fueron determinados en Paraná, primero, por los colonizadores, más tarde por el trabajo esclavo y, consecuentemente, por los ciclos de producción, demostrando que, mediante la diversidad de fuerzas, ya sean económicas o políticas, las luchas de clases estuvieron presentes, pues el trabajador es un individuo en constante modificación. Nuestro trabajo recorre la trayectoria histórica de los procesos de industrialización y formación para el trabajo en el estado de Paraná. La investigación parte de un análisis documental y presenta cuestiones sobre la formación profesional desarrollada en la Escuela SENAI-PR. En concreto, sobre la escuela de Curitiba, se retrató la organización de ese instituto buscando un proyecto ideológico pensado para la constitución del progreso del Estado de Paraná, esto en la visión de los industriales, y de los políticos con poder hegemónico en aquel contexto histórico. El artículo destaca los registros de los procesos de enseñanza - aprendizaje de las escuelas SENAI. Como resultados y conclusiones, destacamos la constitución del SENAI-PR, las ideas de progreso en el Estado de Paraná, la relación con el trabajo / educación, elementos de los cuales se destacó en la constitución de la formación profesional en el Estado.

**Palabras clave:** Trabajo. Ideología. Enseñanza profesional.

## Industrialização e urbanização, os caminhos de formação profissional no Paraná

O percurso histórico do ensino profissional no Paraná se caracteriza por muitas interpretações, desde o seu carácter político-compensatório e disciplinador até a qualificação do operário/trabalhador. Destacamos, conforme Sapelli (2008), que existe poucos registros sobre a história do ensino profissional no Paraná. A autora aponta que “apesar disso, com dados coletados” (p.61) pode-se perceber um dinamismo que permanece com as necessidades das relações de produção.

Com a difusão da industrialização e da urbanização e a proeminência adquirida pela burguesia, o papel do Estado nas sociedades capitalistas cresceu como registra, Oliveira (2001).

Em várias esferas de atividades públicas, os donos dos meios de produção e/ou seus gerentes executivos passaram a gozar de considerável ascendência política, social, econômica e cultural. Cabe aqui notar que, se como norma geral, em determinado momento do desenvolvimento da sociedade contemporânea os empresários acabaram por obter tal ascendência, as condições para que isso ocorra ainda são objetos de debate (p.38).

Como ocorreu na história da educação no Brasil, no Paraná a história do ensino profissional privilegia a perspectiva assistencialista e de disciplina para a educação dos pobres.

No final do século XIX foram registradas as primeiras preocupações em formalizar o ensino profissional nas áreas agrícola e industrial. Em 1910, foi implantada a Escola de Aprendizagem e Artífices do Paraná, em um prédio próximo da Praça Carlos Gomes, onde eram ministradas aulas de feitura, vestuário, fabrico de calçados, e ensino elementar, inicialmente, destinadas às camadas menos favorecidas e aos marginalizados (SAPELLI, 2008, p.63).

Segundo dados do MEC (2006) em 1937 havia apenas 45 alunos matriculados na escola que, naquele ano, passou a ser denominada Liceu Industrial de Curitiba com a oferta de cursos de: sapataria; alfaiataria; marcenaria; pintura decorativa e escultura ornamental, além do 1<sup>a</sup> grau. Em 1940, nas indústrias paranaenses havia 35.492 trabalhadores, o que se devia ao processo madeireiro e cafeeiro do Estado (IPARDES, 1993).

Picheli (1997), nos lembra que já no final do século XIX, no interior do trabalho fabril, as tarefas desempenhadas pelos operários foram racionalizadas com a introdução da organização dita científica, “ a racionalidade taylorista e fordista, como método de disciplina sobre a força de trabalho,

lançou mão de uma complexa organização pautada em objetivos gerenciais”(p.23),visando sempre aumentar a extração de mais valia: unidade de comando, hierarquia, divisão de funções, reciprocidade de obrigações, processo que avançou no decorrer do século XX.

Em 1942, o ensino passou a ter dois ciclos, industrial básico e técnico pedagógico, e sofreu mais uma alteração na nomenclatura, passando de Liceu a Escola técnica de Curitiba. Em 1944 foi criado o primeiro curso de segundo ciclo, o curso de mecânica. Tais transformações na relação de produção implicam na exclusão de parte dos trabalhadores, haja vista a substituição de homens pelo trabalho de máquinas mediante a automação.

Percebemos que o processo de racionalização para o trabalho “acoberta todo o conteúdo das relações de trabalho na produção capitalista” (PICHELI,1997, p.27), sendo que o próprio processo de valorização do capital traz em si um forte componente de alienação.

A habilidade pormenorizada do operador de máquina individual, esvaziado, desaparece com algo ínfimo e secundário perante a ciência, perante as enormes forças da natureza e do trabalho social em massa que estão corporificadas no sistema de máquinas e constituem com ele o poder do padrão (máster) [...] A subordinação técnica do operário ao andamento uniforme do meio de trabalho e a composição peculiar do corpo de trabalho por indivíduos de ambos os sexos e dos mais diversos níveis etários geram uma disciplina de caserna, que evolui para o regime fabril completo, e desenvolve inteiramente o trabalho de supervisão, já antes aventando, portanto ao mesmo tempo a divisão dos trabalhadores em trabalhadores manuais e supervisores do trabalho, em soldados rasos da indústria e suboficiais da indústria.(MARX, 1984, p.44).

Conforme destaca Manfredi (2002), o período que sucedeu o Estado Novo, (1945-1964) “aparato institucional legitimador do sistema corporativo de representação sindical e do aparelho burocrático estatal, edificado durante o período getulista” (p.102), não foi desmontado com o final deste período. O Estado se manteve como o protagonista principal dos planos e programas de investimentos que encaminhavam as decisões do parque industrial.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61, a dualidade estrutural ainda persistiria, embora garantisse maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário. Destacamos que as principais agências de Educação Profissional, as instituições do Sistema S, especialmente o SENAI, foram construídas a partir da ótica empresarial e foram mantidas como um sistema paralelo e, no período pós Estado Novo, tiveram grande expansão, particularmente na ascensão dos governos militares.



Já na década de 1970, com a promulgação da Lei de nº. 5.692/71, temos a profissionalização compulsória para o ensino secundário estabelecendo também a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. O ensino profissional brasileiro permaneceria como compulsório até 1996 (até a promulgação da LDB 1996).

Podemos perceber a ressignificação do papel do Estado no Paraná com maior ênfase nos governos de Jaime Lerner (1995-2002)<sup>3</sup>, a partir de acordos feitos com o BID (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e a partir das diretrizes de 1991 que, de acordo com Sapelli (2008), estimulam a minimização da oferta de qualificação profissional em instituições públicas e a transferência desta para o setor privado.

As relações educação e trabalho explicitam-se no cotidiano escolar desde a inserção do aluno na educação infantil até os níveis mais elevados de escolaridade. Porém, essas relações ganham outra especificidade quando se trata do ensino profissional. Ora a escola serve para criar hábitos ora para desenvolver habilidades psicofísicas ora para formar especialistas, ora para legitimar a exclusão do trabalhador, ora um pouco de todas (SAPELLI, 2008, p.19).

A mesma autora nos apresenta a instauração do CEFET-PR,

No início da década de 1950, houve um acordo de cooperação entre o Brasil e Estados Unidos no campo do ensino industrial para treinamento dos professores da área técnica. Criou-se a Comissão Brasileiro-Americana Industrial que ficou sediada nesta escola. Em 1959 a escola passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Paraná (SAPELLI, 2008, p.64).

No ano de 1973, a escola passou a ofertar cursos de engenharia de operação na área da construção civil e elétrica e então em 1978, foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (antigo CEFET, atualmente UTFPR, Universidade Tecnológica, desde 2005). A

---

<sup>3</sup> Jaime Lerner, Governador do Estado do Paraná, filho de judeus poloneses, é um [político](#), [arquiteto](#) e [urbanista brasileiro](#), filiado ao [Democratas](#) (DEM). Foi [prefeito](#) de [Curitiba](#) por três vezes (1971–75, 1979–84 e 1989–93) e governador do [Paraná](#) por duas vezes (1995–1999 e 1999–2003). Para se aprofundar no tema, ver obra do Professor Ricardo Costa de Oliveira - **O Silêncio dos vencedores: Genealogia, classe dominante, e Estado no Paraná** (2001).

UTFPR tornou-se a primeira Universidade tecnológica do Brasil, com sete campi distribuídos no Paraná.

O impulso à industrialização no Brasil, a partir da década de 1920, incentivou ações da intelectualidade local no sentido de “redirecionar as prioridades educacionais” (SENAI,1992, p.53). A emergência das classes médias urbanas fez aumentar a pressão pela ampliação da rede de ensino e, na mesma proporção, surgia a necessidade da erradicação do analfabetismo.

Reformas importantes foram feitas no âmbito estadual, e educadores como Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre outros, começaram a aparecer como destaque. Pasqual Leme, signatário do Manifesto dos Pioneiros<sup>4</sup>, comentava: “Mas, a mais importante e profunda dessas reformas foi, sem dúvida, a realizada no antigo Distrito Federal, então capital da República, durante os anos 1927-1930, liderada por Fernando de Azevedo. Dela resultou a elaboração de um verdadeiro código moderno de educação, o que se verificava pela primeira vez no Brasil. Essa legislação foi aprovada pelo Decreto nº 3281, de 23 de janeiro de 1928, e complementada por um regulamento que constava de 764 artigos, baixado pelo decreto nº 2940, 22 de novembro de 1928. Essas datas incorporam-se definitivamente a história da educação como marcos notáveis do movimento de modernização da educação e do ensino no Brasil [...]” (LEMME,1984). Como parte desse movimento mais amplo, Anísio Teixeira, além de traduzir *Vida e Educação*, de Dewey, também produziu um estudo preliminar introduzindo o pensamento do educador norte-americano no Brasil. Publicada pela Biblioteca de educação, coleção de prestígio dirigida por Lourenço Filho, esta obra trazia conceitos que relacionavam experiência, educação e vida, os conceitos básicos da chamada Escola Nova (SENAI,1992, p.53-54).

A predominância da oligarquia cafeeira apresentou declínio a partir da crise de 1929 quando os industriais surgiram como uma força política e a denominada “Revolução de 1930”, liderada por Vargas, viria reforçar a modernização do país. Na mesma proporção, a educação também precisava ser renovada e a perspectiva de renovação se deu a partir dos princípios propostos pela Escola Nova, o que também impactou as formas de organização do ensino profissional.

Naquele momento, temos o Estado com o papel central de agente de desenvolvimento econômico. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização incentivado pelo processo de substituições de importações na produção de bens duráveis e bens de capital foi realizada mediante pesados investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao

desenvolvimento do parque industrial brasileiro.

No contexto de reorganização da estrutura educacional que caracterizou a política do Estado Novo, no Brasil, o ano de 1942 foi de particular importância para o ensino industrial. Embora a Constituição de 1937 já definisse as responsabilidades do Estado e das empresas quanto ao ensino profissional, foi só em 1942 que efetivamente se concretizaram a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto lei nº 4073 de 30/01/1942) e a criação do SENAI – Serviço Nacional de aprendizagem dos Industriários (Decreto – Lei nº. 4.048, de 22/01/1942), a ser organizado e dirigido pelo CNI – Confederação Nacional da indústria (LEITE, 1976, p.9).

## As origens do SENAI, a ênfase na modernidade e no Capital

A ênfase no governo Vargas para a criação do SENAI não se resumiu ao ato de induzir a Confederação Nacional da Indústria a criar uma escola, como afirma Cunha (2005), a organizar e dirigir a nova instituição; “ele determinou, também, que a CNI deveria elaborar um projeto de regimento interno para submetê-lo ao Ministério da Educação” (p.47).

O Ministro Capanema<sup>5</sup>, em 1934 formou uma comissão da qual faziam parte Roberto Mange (do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional); Lourenço Filho (Diretor do Instituto de Estudos Pedagógicos); Leon Reunault (Diretor do Patronato Agrícola João Pinheiro); Joaquim Faria Góes Filho (Superintendente da Educação Secundária e Técnica do Distrito Federal); Horácio da Silveira (Superintendente da Educação Profissional e Doméstica de São Paulo); Artur Torres Filho (Diretor do Serviço de Economia Rural); Lafaiete Belfort Garcia (Diretor da Divisão de Ensino Comercial) e Rodolfo Fuchs (Inspetor do Ensino Industrial) (SENAI, 1991).

Para elaborar o projeto regimento, o presidente da Confederação Nacional da Indústria escolheu Roberto Mange, cujas atividades no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional haviam captado a confiança dos líderes industriais paulistas, e Joaquim Faria Góes Filho, funcionário do Ministério da Educação que vinha participando de todas as tentativas de institucionalização

---

<sup>5</sup>Gustavo Capanema foi Ministro da Educação e Saúde de Getúlio Vargas de 1934 a 1945. Segundo Schwartzman (2000), criou-se uma auréola de progressivismo e coragem intelectual ao redor do ministro e sua equipe, que se propagou por um bom tempo em atividades desenvolvidas na reforma do ensino secundário, na organização da Universidade do Brasil, na implantação do ensino industrial, na criação do instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Capanema Filho nasceu em 10 de agosto de 1890, natural de Minas Gerais, formou-se na Faculdade livre de Direito de Belo Horizonte em 1924. Promulgou as leis orgânicas de ensino, também conhecidas como Reformas Capanema (SAVIANI, 2008).

da aprendizagem, mostrando uma orientação bastante favorável à autonomia dos novos cursos diante do controle governamental particularmente do Ministério da Educação. (CUNHA, 2005, p.48).

A comissão teve seis meses de trabalho, discussões e debates intensos, que resultaram no Decreto de nº. 6.029, assinado em 26 de julho de 1940 por Vargas, regulamentando a instalação e funcionamento dos cursos profissionais previstos no Decreto de nº. 1.238 de 02 de maio de 1939. Segundo Fonseca (1986), a solução não era ainda definitiva, nem as autoridades do ensino ficariam adstritas a elas. As ideias estavam em marcha, buscava-se uma solução que acelerasse o ritmo e incrementasse as atividades do ensino de ofícios.

Esta comissão trabalhava desde 1936 na elaboração de uma lei que abrangesse todos os aspectos do ensino profissional. Mas, conforme aponta Fonseca (1986), foi em janeiro de 1942, sob o nome de Lei Orgânica do Ensino Industrial<sup>6</sup>, que se daria espaço à criação do SENAI — criado com o Decreto-lei de nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942<sup>7</sup>.

O decreto nº. 6.029 de julho de 1940 não seria modificado; daria lugar em 1942, a dois decretos quase simultâneos: um criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI, conforme as aspirações da indústria e do Ministério do Trabalho e o outro definia a Lei Orgânica do Ensino Industrial, oriundo das ideias e propósitos da área da Educação. A partir daí os dois teriam que conviver. Na fórmula encontrada pelo ministro, o SENAI se encarregaria da “formação profissional dos Aprendizes”, e seria tão somente uma peça, delegada à Federação Nacional das Indústrias, do amplo painel de ensino profissional estabelecido pela lei orgânica. Todavia, não deixa de ser sintomático que o projeto do SENAI, que só merece oito linhas na longa exposição de motivos de 5 de janeiro de 1942 com a qual Capanema encaminha a Lei Orgânica, termine sendo assinada em primeiro lugar (SCHWARTZMAN, 2000)

---

<sup>6</sup> As reformas que se realizaram sob o Governo Vargas, no Ministério da Educação e Saúde – do Ministro Gustavo Capanema, assumem o nome de Leis Orgânicas assim divididas: Leis Orgânicas do Ensino Secundário, do Ensino Industrial, do Ensino Comercial. (GILES, 1987).

<sup>7</sup> O SENAI foi vinculado, desde a sua criação, ao Ministério da Educação. Esta questão só foi alterada pelo Decreto de nº 74.296, de 16 de julho de 1974, que estabeleceu a vinculação ao Ministério do Trabalho (CUNHA, 2005, p.47).



**Figura 1-** Sob a liderança de Roberto Simonsen e Euvaldo Lodi, engenheiros de minas de carvão são recebidos por Vargas no Catete.

**Fonte:** SENAI. O Giz e a graxa: meio século de educação para o trabalho/projeto Memória SENAI-SP – São Paulo: SENAI, 1992.

Então mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, em 1942 foi criado o SENAI ofertando diversos cursos de aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização, além de possibilitar a reciclagem do profissional. Seu regimento final foi aprovado em abril de 1942, pelo Decreto de nº 10.009, que previa uma estrutura bastante flexível, em contraste com a centralização do governo no Estado Novo e em particular, do Ministério de Educação (CUNHA, 2005).

Segundo o Departamento Regional do SENAI no Paraná (SENAI, 2014), esta instituição é parte integrante da gênese e consolidação do parque industrial brasileiro. Na visão dos empresários e industriais, sem o serviço de formação de mão de obra<sup>8</sup> profissionalizante para as empresas, a própria estabilidade do setor estaria em risco e os rumos seriam incertos. Para os industriais, o SENAI está para a indústria da mesma forma que as raízes profundas de uma frondosa árvore a ajudam a render bons e constantes frutos.



**Figura 2** – Primeiro logotipo do SENAI nacional.

**Fonte:** SENAI. Departamento Regional do Paraná. Senai 70 anos : 70 anos de educação, tecnologia e inovação, Curitiba: Senai, 2014.

---

<sup>8</sup> “Mão de obra” é uma expressão utilizada na obra. O conceito que adotamos é força de trabalho

O discurso imposto pela instituição de que esta já nasceu para o futuro e preparada para o fortalecimento econômico tem outras vias de interpretação; os anos do regime de Vargas, principalmente na ditadura do Estado Novo, permitiram que a burguesia industrial aperfeiçoasse sua “disciplina de classe”, os industriais elaboraram um projeto de industrialização e *paz* social patrocinado pelo Estado e usaram seu acesso ao poder estatal para impor esse projeto aos membros da própria classe que se mostravam relutantes.

Na verdade os primeiros anos da década de 1940, um período de grandes lucros, de bons amigos no governo e de sindicatos sob controle – um período em que destacados “líderes operários” organizavam banquetes para gente como Roberto Simonsen e Morvan Dias de Figueiredo – deve ter ficado na memória dos industriais como uma “idade de ouro” da colaboração entre as classes. Confrontadas com os extraordinários desafios financeiros e ideológicos nos dois órgãos criados para enfrentar os problemas trabalhistas no sentido mais amplo. O Sesi e o SENAI serviram aos industriais de escudos morais e técnicos que lhes permitiram enfrentar uma nova era de mobilização sindical, democratização e política populista (WEINSTEIN, 2000, p. 134).

A fundação do SENAI e do Sesi deram à liderança industrial a oportunidade sem igual de estabelecer programas e atividades visando a racionalização do ambiente industrial, dentro e fora da fábrica. Os decretos – leis que criaram o SENAI e o Sesi e a legislação posterior regulamentando esses novos órgãos traçaram apenas um esboço muito geral de suas estruturas.

Os decretos do governo embora bastante explícitos quanto à composição dos órgãos administrativos e aos seus meios de financiamento, descreveram as respectivas missões do SENAI e do Sesi, talvez intencionalmente, em termos muito vagos. Em ambos os casos, o papel do governo foi criar uma entidade que era pouco mais que um recipiente vazio; de caso pensado, ele deixou aos industriais e aos seus tecnocratas a tarefa de preencher essas novas estruturas com os programas e doutrinas adequadas (WEINSTEIN, 2000, p.135).

Pensando a organização e o financiamento das escolas SENAI é importante ressaltar que tal organização federativa teve participação do governo nos Conselhos Nacional e Regional, o Decreto-Lei de criação previa que apenas o Ministério da Educação devesse aprovar o projeto de regimento e também a lei orgânica estabelecia que “este Ministério tratasse as diretrizes pedagógicas que deveriam ser seguidas pelos “órgãos” que tratassem de cursos de aprendizagem profissional” (CUNHA, 2005, p.49).

Penso que a ampliação da participação governamental nos conselhos,

incluindo representantes do Ministério do Trabalho, além dos do Ministério da educação, teve mais um significado. Um primeiro significado, tipicamente técnico, refere-se ao interesse óbvio daquele ministério na política de formação da força de trabalho; o outro, menos óbvio, mas não menos real era a atenuação da influência do Ministério da Educação, fora do controle imediato dos industriais (CUNHA, 2005, p.49).

A organização federativa correspondia a uma “concessão” do Estado, centralizador e unitário, como já indicamos, condizendo a intenção dos industriais em intervir de perto nas relações de aprendizagem e também controlar os recursos provenientes de suas contribuições.

Cunha (2005) destaca que a organização federativa teve muitas dificuldades, “quase todas da ambiguidade do SENAI, associação civil criada por decreto-lei e dirigida (em pequena parte) e fiscalizada pelo Estado, mas, dirigida (em grande parte) e mantida pelos industriais” (p.49).

Sobre os recursos financeiros para a manutenção da instituição, o Decreto de nº 4.048/42 estabelecia fosse feita pelos estabelecimentos industriais, os quais seriam obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal destinada às escolas de aprendizagem, sendo que a arrecadação dessa contribuição deveria ser feita pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI) e repassada ao SENAI.

A orientação geral de todo esse sistema em fase de consolidação e ampliação, por disposições regimentais, estava subordinada ao Departamento Nacional, que traçava “as diretrizes gerais da organização em todo o país”, fixando, as grandes linhas a serem seguidas pelos órgãos locais, que no campo administrativo propriamente dito, quer no campo educativo”. Esse amplo poder diretivo do DN envolvia desde a fixação das bases para a aprendizagem até os critérios fundamentais dos exames e emissão das cartas de ofício, passando pelo estabelecimento de normas de contabilidade e gestão patrimonial, incluindo a função importantíssima de controlar a arrecadação e distribuição dos recursos previstos pela legislação para o funcionamento de todo o Sistema SENAI (SENAI, 2002, p.30).

O ensino industrial passou a assumir um papel relevante na formação de força de trabalho, principalmente no contexto da industrialização do país. Mas conforme descreve Cunha, esta relação não foi constituída de forma harmoniosa; pelo contrário, ocorreram muitas disputas,

Houve uma disputa entre a orientação do Ministério da Educação, almejando o controle de todo o ensino industrial, mesmo o da aprendizagem, e a da Presidência da República, partidária do seu controle pelas entidades patronais. Foi por isso que os projetos da “lei” orgânica e de criação do Senai, levados pelo ministro ao presidente no mesmo dia (05 de janeiro) foram assinados em dias diferentes: o decreto-lei criando o Senai em 22 de janeiro,

antes da “lei” orgânica, em 30 de janeiro. A fonte deste conflito foi de caráter predominantemente político-ideológico. Embora a aprendizagem sistemática associando escola e oficina tivesse chegado ao Brasil na década de 1930, por fontes inspiradoras europeias, particularmente germânicas, na década de 1940, o paradigma norte-americano foi assumido por aqueles que, dentro do Estado, resistiam à intenção centralista e homogeneizadora de Capanema (CUNHA, 2005, p.38).

Então neste período tínhamos dois tipos de ensino industrial: um compreendia a aprendizagem sob o controle patronal, ligado ao SENAI; outro, sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e Saúde, constituía-se do Ensino industrial básico.

Cunha (2005) considera que a ambiguidade entre as esferas públicas e privadas tem sido uma constante na educação brasileira, mesmo que o modo como elas se interpenetrem seja variado.

Pela lei, era responsabilidade, dos institutos e caixas de aposentadoria e pensões efetuar a arrecadação dos fundos para posterior repasse ao SENAI-DN, que, no final dos anos 40 do século XX, para tentar evitar previsíveis sobressaltos, tentava promover inúmeros acordos com aqueles institutos, para tornar mais eficazes os mecanismos de arrecadação e cobrança dos débitos junto às empresas (SENAI, 2002, p.30).

As escolas do SENAI, quando comparadas com as de ensino industrial das redes públicas, evidenciavam de modo patente a inferioridade destas. Houve ainda uma complementação da regulamentação do SENAI que contribuiu para o sucesso de seus cursos, o Decreto de nº 4.481 de 16 de julho de 1942, obrigava as empresas do ramo industrial a custear os cursos e manter em seus quadros 8% de menores aprendizes do total de operários. A prioridade era dada aos filhos de operários empregados nos estabelecimentos industriais, aos irmãos dos operários que atuavam nas indústrias e aos órfãos cujos pais estivessem vinculados ao ramo industrial.

O Senai teve um estatuto jurídico sui generis. Embora criado por determinação do presidente da República, mediante decreto-lei, sua constituição e direção ficariam a cargo de uma entidade privada, a Confederação Nacional da Indústria. [...] essa determinação governamental era necessária, por duas razões: (i) os industriais não desejavam a institucionalização da aprendizagem, só aceitando após vários anos de pressão e possivelmente, depois de uma ameaça feita pelo presidente da república, de “conceder” essa atividade (e os recursos dos empregadores) aos sindicatos operários; (ii) aceito o ônus da aprendizagem pela Confederação Nacional da Indústria, esta tinha, entretanto, poder para obrigar os industriais a contratarem aprendizes, enviá-los às escolas e, o mais importante, a assumirem os custos do SENAI. Criado por um decreto-lei, as resistências ficaram minoradas, pois era o governo que recebia e centralizava as



contribuições das indústrias e as transferia para a nova entidade (CUNHA, 2005, p.47).

A complexificação da maquinaria das manufaturas e das primeiras indústrias, exigiu que, de início, os operários qualificados fossem buscados no exterior, solução que segundo Cunha (2005), trazia alguns contratempos, uma vez que os operários contratados não formavam seus substitutivos locais, deixando seu saber sobre a manipulação das máquinas individualizado, o que aumentava a troca pelo valor do trabalho. Outra questão era que esses operários traziam para cá práticas consideradas atentatórias à ordem estabelecida, haja vista os movimentos de paralisação no interior das fábricas, para pressionar os patrões por salários melhores. Para se evitar esses “inconvenientes” começou a surgir “toda uma ideologia de valorização do trabalho “do elemento nacional”, cuja propalada inaptidão e inconstância já não era vista como natural” (CUNHA, 2005, p.06).

Era preciso valorizar a busca pela qualificação profissional, de maneira que o trabalhador sentisse dignidade por seu ofício e para que isso ocorresse, o ensino profissional teria de deixar de ser, nesta lógica, destinado aos pobres, órfãos, abandonados e delinquentes.

Mas, essa valorização do ensino profissional não deveria implicar tentativas de eliminação da divisão social e técnica do trabalho no interior do aparato educacional. Mesmo nas tentativas de emprego de práticas vocacionais em todas as escolas primárias, como na Reforma de Fernando Azevedo, no Distrito Federal (1928-1930), seu objetivo era mais pedagógico do que propriamente profissional, conforme os princípios da escola nova, continuando a existir escolas destinadas a formação de elites (no ensino secundário e no ensino superior) e outras para a formação dos trabalhadores manuais. A tentativa de Anísio Teixeira, também no distrito Federal (1932-1935), de criar escolas técnicas secundárias onde os alunos escolheriam seus percursos escolares e sociais a partir de um tronco comum de matérias de caráter geral, foi rapidamente demolida, retornando-se à separação entre as escolas profissionais e as secundárias, embora aquelas permanecem, a partir de então, em nível pós-primário (CUNHA, 2005, p.07).

As pressões da época da guerra levaram o SENAI a estabelecer prioridades durante os seus primeiros anos de atividade para conseguir o máximo impacto no mercado de trabalho e este aspecto acabava por deixar de lado sua principal missão: a de formar jovens aprendizes para o trabalho especializado na indústria, voltando-se para a especialização rápida em programas de reciclagem para operários adultos, principalmente no setor metalúrgico. Esta situação demandava também uma organização pedagógica e administrativa e instalações rápidas para os cursos (WEINSTEIN, 2000).

Lembremos que os homens indicados para os postos mais elevados no SENAI eram figuras

conhecidas no campo da formação profissional e de há muito tempo aliados dos industriais. O primeiro Diretor Nacional do SENAI, João Lüderitz, já era ligado à “educação profissional” desde 1906, quando fundou o Instituto Parobé do Rio Grande do Sul. Na década de 1920, ele dirigiu a inspeção de programas profissionais e supervisionou as reformas que lhe seguiram e na década de 1930, trabalhou como consultor do Ministério da Educação para assuntos de formação profissional sendo também responsável pelo projeto final do SENAI.

Outro homem importante na história da implantação do SENAI é Joaquim Faria Góes Filho, membro da Comissão Interministerial Original. Ele produziu relatórios que refletiam de forma coerente os pontos de vista dos industriais, foi nomeado Diretor do SENAI do Rio de Janeiro, e também chegou a ser Diretor Nacional do SENAI por 13 anos a partir de 1948.

Já na direção do Departamento de São Paulo, esteve à frente Roberto Mange. O Estado mais industrializado da nação precisava da experiência do antigo diretor do Centro Ferroviário, que foi a base do primeiro modelo educacional do SENAI (figura 3), e em 1942 foi transformado em subdepartamento do SENAI-SP.



**Figura 3** – Alunos do ensino técnico ferroviário.

**Fonte:** SENAI. O Giz e a graxa: meio século de educação para o trabalho. Projeto Memória SENAI-SP – São Paulo: SENAI, 1992.

Junto com Roberto Simonsen<sup>9</sup>, Mange<sup>10</sup> era considerado o precursor da concepção e

---

<sup>9</sup> Roberto Simonsen frequentou em São Paulo a escola Politécnica, onde se formou engenheiro em 1909 – Em Santos trabalhou como engenheiro chefe da Comissão de melhoramentos do município. Parte da história de Simonsen coincide com o período em que a implantação do ensino de engenharia no país acompanhava as mudanças introduzidas no sistema de transporte, especialmente com a expansão das ferrovias e portos. Ver obra de Silva (2003).

<sup>10</sup> Roberto Mange, engenheiro, foi um dos principais idealizadores do SENAI em conjunto com outros colaboradores e expoentes da indústria, conceberam um serviço capaz de proporcionar a preparação de operários qualificados para a indústria. Primeiro Diretor do SENAI São Paulo, exerceu o cargo até sua morte em 1955. Ver Bologna, 1980.

organização pedagógica do SENAI. Verifica-se que o *staff* de organização dos departamentos do SENAI era sólido e articulado ao discurso dos empresários e industriais no que se refere ao ensino profissional. A experiência de Roberto Mange no setor ferroviário foi primordial para a concretização do projeto SENAI,

Inegavelmente forma as estradas de ferro, com toda sua aparelhagem mecânica, que trouxeram a São Paulo a consciência da organização. Os trens, para que participem a hora certa, por certo que exigiam uma retaguarda de organização e previsão que ainda não se conhecia por aqui. E anos mais tarde, a constituição da rede de tráfego mútuo, entre as várias empresas ferroviárias, veio revelar um amadurecimento que somente em poucas coletividades se poderia encontrar (AMARAL, 1961 apud, SENAI, 1992, p.58).

Em 1931 foi fundado, em São Paulo, o Instituto de Organização Racional do Trabalho, o IDORT, a comissão promotora do empreendimento se compunha de Aldo Mário de Azevedo, Armando Salles Oliveira, Gaspar Ricardo Junior, Henrique Dumont Villares, Luís Tavares Alves Pereira e dos membros da antiga comissão que havia estudado, no final de 1929, a criação de um instituto de politécnica, composta por Clovis Ribeiro, Damasco Penna, Geraldo de Paula Souza, J.O. Monteiro de Camargo, Lourenço Filho e Roberto Mange.

O IDORT<sup>11</sup> foi uma entidade que deveria coordenar e incentivar a adoção de princípios da Organização Racional do Trabalho, em diversos setores da sociedade, colocando essa doutrina como uma alternativa para solucionar os problemas pelos quais passava o Brasil com o pós-crise de 1929 e o golpe de 1930. Roberto Mange a partir do IDORT introduziu oficialmente a psicotécnica, com o *status* de ciência.

Silva (2003), aponta que os princípios de Taylor<sup>12</sup> vinham sendo exaltados há muito pela “Revista Polytecnica” e eram introduzidos na cadeia de tecnologia da construção civil a fim de apresentar um “método científico” para problemas da construção. Segundo o autor Roberto Simonsen estava nos Estados Unidos em 1911, ano em que a grande discussão em matéria de gestão empresarial

---

<sup>11</sup> Batista (2016) aponta a partir de estudos de (BRYAN, 2008) que Roberto Mange foi a principal referência do IDORT, com relação à educação profissional e na organização do trabalho no Brasil.

<sup>12</sup> Engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915), considerado o pai da administração científica e um dos primeiros sistematizadores da disciplina científica da Administração de empresas. O taylorismo caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional. Ver Batista (2013), ver também estudos de Rago e Moreira (2003).

era o taylorismo, verdadeira febre entre os engenheiros locais.

Batista (2013), tratando sobre o Taylorismo e sua influência na indústria brasileira relata que Taylor implementou seus estudos em 1880 e começou a desenvolver suas ideias buscando construir um projeto para que a indústria viesse a produzir melhor ou seja, “que o trabalhador produzisse mais em menos tempo” (p.71). O autor, citando Hobsbawm (2002 *apud* BATISTA, 2013, p.71) afirma que ao analisar estas ideias tayloristas entende que a “[...] tarefa em que o ‘taylorismo’ concentrou imediatamente seus esforços – e à qual a imagem pública da ‘administração científica’ era identificada – era como conseguir que os operários trabalhassem mais”.

isolando cada operário de seu grupo de trabalho e transferindo o controle do processo de trabalho do operário ou do grupo a agentes de administração, que diziam ao operário exatamente o que fazer e quanto produzir, à luz de; 2 – uma divisão sistemática de cada processo em unidades componentes cronometradas (‘estudo do tempo e do movimento’); e 3 – de vários sistemas de pagamento dos salários, o que incentivaria o operário a produzir mais (HOBSBAWM, 2002, p. 71-72 *apud* BATISTA, 2013, p.71).

Batista (2013) ainda complementa que Segnini (1986, p. 82) ao desenvolver sua análise sobre o taylorismo, afirma que, além de ser uma das formas de gestão capitalista que visavam organizar racionalmente o trabalhador no interior da fábrica, “rompe suas fronteiras e se volta na sociedade, para a formação do tipo adequado de homem para o desenvolvimento do capitalismo”.

Percebe-se que o modelo SENAI de ensino tem uma organização que antecede sua fundação, por meio das atividades exercidas por Mange e seus colaboradores do Centro Ferroviário de Ensino e seleção Profissional (SENAI, 1992)

Oswaldo de Barros Santos<sup>13</sup> destaca a importância de Mange neste processo,

O Dr. Mange [...] no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, como é que ele se abastecia de pessoal? Ele pedia ao Instituto de educação da Universidade de São Paulo, alguns alunos que haviam destacado na parte de psicologia. E toda sua equipe pioneira do Dr. Mange veio de lá, um após o outro, conforme iam se formando. Indicados por Noemo Silveira, uma grade psicóloga da época. Eu fui um dos alunos indicados, 1937. Então, a minha formação é pedagogia. Psicologia se estudava nos cursos de pedagogia,

---

<sup>13</sup> Psicólogo e ex-chefe da Divisão de seleção e Orientação do SENAI-SP, em SENAI, 1992.

porque não havia cursos para a formação de psicólogos. Lidávamos com testes, com medidas de nível mental, medidas de personalidade e de adaptação do homem ao trabalho. Daí surgiu uma porção de pessoas que se tornaram especialistas nesta área. [...] O Dr. Mange lecionava também na escola de sociologia e política e eu fui aluno dele lá, onde aprendi muito a respeito da psicologia Aplicada ao Trabalho (BARROS SANTOS, 1990 apud SENAI, 1992, p. 59).

Batista (2016, p. 235 - 236) demarca o papel estratégico e fundamental de Mange em desenvolver as experiências racionais na formação dos trabalhadores ao colocar que não se trata de qualquer intelectual, mas de uma liderança do movimento pela administração científica do trabalho “que tinha trânsito com diversos representantes da burguesia industrial brasileira e do pensamento educacional”. Concordamos com Zanardini (2006), que indica que é necessário ter a clareza de que não importa a denominação ou classificação da racionalidade “formal” ou material, contábil ou “sensível” (p.149), como também não importa para onde esteja sendo apontado o “erro de racionalidade”, o sentido dado à ação pelos homens ou grupos em um projeto social capitalista não é outro senão a produção/reprodução do capital, na busca dos fins econômicos, os aspectos que constituiriam a chamada racionalidade material submetem-se às orientações técnicas que caracterizam a racionalidade formal.

Segundo Weinstein (2000), o SENAI foi inovador em sua estrutura e em sua dualidade organizacional, pois era ao mesmo tempo público e privado, mas deparava-se com grande ceticismo entre os industriais. Mesmo assim, a imagem do SENAI se fortaleceu, transformando os jovens menos capazes, em operários competentes, conquistando uma relativa confiança dos industriais.

Assim o SENAI colaborava com a proposta de desenvolvimento do país a partir das dimensões políticas/econômicas que se alinhavam no contexto brasileiro, mas precisamos ter claro que, conforme afirma Ignácio (2009), se produzimos socialmente nossa existência nos marcos do modo de produção capitalista e se considerarmos a centralidade da categoria trabalho, são exatamente nessas relações sociais de produção – caracterizadas pela divisão e heterogestão – que encontramos o fundamento pedagógico do trabalho capitalista, cerne da organização do SENAI. O trabalhador realmente produz um saber sobre o seu trabalho na fábrica, só que, por este processo produtivo estar submetido aos interesses do capital, o conhecimento então produzido é tão fragmentado quanto é dividido e “pensado” ou concebido ou gerido, em outro nível da pirâmide hierárquica.

O processo pedagógico instalado na fábrica reproduz as relações de poder do capital sobre o trabalho, educando o trabalhador para o trabalho dividido e heterogerido alienando-o não só do

produto como também do conteúdo e das decisões sobre o trabalho.

Contudo, o SENAI em seus primeiros anos encontrou algumas dificuldades de ordem estrutural e pedagógica. Segundo Weinstein (2000) nos seis primeiros meses, a recém-formada administração do SENAI/SP procurou na capital e no interior instrutores, instalações adequadas para cursos e potenciais estudantes.

Oferecendo salários 20% acima dos que eram pagos pelas escolas públicas, o SENAI teve pouca dificuldade em atrair uma equipe docente para matérias convencionais como Português e Matemática. O recrutamento de instrutores para tarefas práticas, que deveriam fazer um exame de qualificação e ter pelo menos cinco anos de experiência na indústria com o respectivo tipo de especialização, revelou-se mais difícil. Segundo Weinstein (2000),

Necessitando urgentemente de pessoal, o SENAI foi obrigado a contratar instrutores não aprovados nos testes e com menos experiência que a considerada necessária. Quanto às instalações, o SENAI oferecia a maioria dos seus cursos iniciais, especialmente as aulas noturnas para adultos, em escolas profissionais do Estado. Os cursos suplementares foram acolhidos na sede dos marceneiros e carpinteiros, no Instituto Dom Bosco, ligado à Igreja, e no pavilhão do SENAI na IV feira Nacional da Indústria (p.137).

Conforme relatório do SENAI de 1948 (SENAI, 2002) é nesta fase que havia 72 escolas em pleno funcionamento, mantidas diretamente pelo SENAI ou pelas fábricas em regime de isenção, com um total de 606 cursos de 52 ofícios diferentes e com cerca de 18.000 alunos, dos quais 12.000 eram menores em cursos de ofícios. Em seu primeiro ano de funcionamento, em 1942, o SENAI estava organizado, nacionalmente, em dez regiões, mas esta organização era burocrática apenas, haja vista as dificuldades que a instituição encontrou de se estruturar em seus primeiros anos.

Para Cunha (2005), sob a ótica do poder e da gestão dos recursos, o SENAI era inegavelmente uma instituição privada, uma vez que é a Confederação das Indústrias, em conjunto com as federações estaduais de sindicato patronais, que dirigem a entidade, escolhem seus diretores e determinam a política a ser seguida, na composição do Conselho Nacional e dos Conselhos Regionais. A participação mínima do Estado pode ser assinalada: ao lado dos presidentes de federações ou sindicatos patronais, estão dois representantes do governo, um do Ministério da Educação e outro do trabalho.

O SENAI sustentava suas atividades, inicialmente, com a arrecadação de 2 mil réis mensais, por empregado das empresas filiadas à Confederação Nacional da indústria. Quanto ao Departamento Nacional, sua instalação só ocorreu em 3 de agosto de 1942, no Rio de Janeiro, em solenidade presidida

pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema.

Em 1948, o Departamento Nacional do SENAI tinha a instituição presente em 18 estados do país, oferecendo 431 cursos de formação e 30 de aperfeiçoamento e ainda mais 145 cursos de outras modalidades. (SENAI, 2002).

Ao avaliar o desenvolvimento do SENAI nos seus primeiros seis anos de funcionamento, o Relatório de 1948, editado pelo Departamento Nacional, em janeiro de 1949, considerava que a história da jovem instituição já apresentava três fases nitidamente distintas: a primeira veio com a implantação inicial do Departamento Nacional e dos órgãos locais e com o estabelecimento de escolas de emergência em prédios alugados, desprovidos de oficinas. Apesar da timidez dos recursos, essa primeira fase permitiu a arranca inicial de nossas atividades e uma tomada de contato com as empresas industriais e com todos os problemas de matrícula dos menores (SENAI, 2002, p.25)

O relatório de 1948 (SENAI, 2002) relata o que caracterizou a segunda fase desta instituição, no período de 1943 a 1948, marcada pelo início da compra de terrenos, o projeto de prédios definidos, o estudo das necessidades industriais e o início de muitas construções, ou seja, com o assentamento das bases materiais indispensáveis ao desenvolvimento do sistema SENAI, que não poderia depender, como ocorrera no princípio de prédios alugados ou emprestados, pouco ou nada adaptados ao formato de seus programas de ensino profissional, especialmente, no que se refere às oficinas para aprendizagem. Por isso, nesta segunda fase, foi dada ênfase especial à instalação de oficinas nos prédios que foram sendo concluídos e mesmo em alguns casos de emergência, passando-se ainda a organização de cursos de forma mais completa, bem como a elaboração de séries metódicas acompanhadas de critérios mais claros de ensino e promoção dos alunos (SENAI, 2002).

## Considerações Finais

As principais agências de educação profissional, as entidades do sistema S, especialmente o SENAI, construídas a partir das lógicas empresariais, não só foram mantidas como um sistema paralelo, mas também tiveram períodos de grande expansão, principalmente quando da ascensão dos militares ao poder. A dualidade estrutural do sistema de ensino profissional não o torna estranho ao modelo fordista de produção capitalista; assim, as mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível iriam gerar tensões e contradições entre o velho sistema educacional e as novas demandas e necessidades de educação para o trabalho.

Segundo seus idealizadores, o SENAI já nasceu com a cultura de trabalho voltada para o futuro: uma instituição de educação profissionalizante com a missão de estar preparada para atender demandas e transformações profundas na economia. Os fatos que determinaram o surgimento do Senai comprovam isso. Iniciativa dos industriais Roberto Simonsen, então presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e Euvaldo Lodi, que presidia a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a instituição foi fundada em 1942, num momento crucial para a história contemporânea mundial nos aspectos social, político e, sobretudo, econômico. O mundo estava no auge da Segunda Guerra Mundial. O Brasil, decidido a ficar ao lado das forças aliadas, conseguiu importantes acordos empresariais para dar início à formação de seu próprio parque fabril industrial. A moeda de troca foi a construção da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), no Rio de Janeiro, com financiamento norte-americano.

Mas é necessário destacar que as questões como a persistência/conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional, o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente, centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda se tornariam os eixos centrais de discussão e enfrentamento, e o SENAI enquanto instituição formadora encampou este espaço.

O SENAI tinha o objetivo de promover força de trabalho para atender o crescimento industrial e o capital. Desde sua origem, este instituto atendeu às “necessidades da elite industrial”, transmitindo a expectativa de que poderia qualificar os trabalhadores em pouco tempo, e com qualidade de acordo com as especificidades industriais, e que os ensinamentos profissionais teriam um valor maior do que a própria profissão: pois a ideologia implementada nacional e regionalmente foi a do “bom operário” para o Brasil, além de procurar formar um trabalhador com comportamento capaz de atender às necessidades do capital.

A ideologia explorada ao longo da institucionalização da educação das escolas SENAI expressava a hegemonia do pensamento da classe dominante, dos industriais e empresários. Esta ideologia se traduzia na pedagogia da escola, influenciada pelas bases tayloristas e fordistas.



## Referências

BATISTA, E. L. O Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT, como instituição educacional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. In: SANFELICE, L. S. et al. (Org.) **Histórias das Instituições escolares: teoria e prática**. Bragança Paulista: Margem da palavra, 2016. p.225-242.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT**. 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas: UNICAMP, 2013.

BRASIL. Decreto nº 1.238, de 2 de maio de 1939. **Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1238-2-maio-1939-349345-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 10.009, de 16 de julho de 1942. **Aprova o regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/.../decreto-10009-16-julho-1942-464454-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6029 de 26 de julho de 1940. **Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/.../decret/1940.../decreto-6029-26-julho-1940-324447-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/.../declei/.../decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei Federal nº 4481, de 16 de julho de 1942. **Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes**. Disponível em: <http://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=61710>. Acesso em: 07 mar. 2017. Acesso em: 07 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 5.692, De 11 de agosto de 1971 - Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Acesso em: 07 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:- [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 07 mar. 2017.

CUNHA, L. A. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo : Editora Unesp, 2005.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DPEA, 1986.

GILES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

IGNÁCIO, P. C. de S. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politécnica?** 2009. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2009.

IPARDES, **Séries Retrospectivas do Paraná: dados históricos da indústria 1940-1980.** Instituto Paranaense de desenvolvimento econômica e social, Curitiba: IPARDES, 1993.

LEITE, E. M. **SENAI - SP 45 anos de educação para o trabalho: a indústria em ação.** São Paulo, 1976.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. Maquinaria e grande indústria. In: \_\_\_\_\_. **O Capital: A crítica a economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. 1, tomo 2.

OLIVEIRA, R. C. **O Silêncio dos vencedores: genealogia, classe dominante e estado do Paraná.** Curitiba: Moinho do verbo, 2001.

PICHELI, V. **O IDORT enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil 1930-1944.** 1997. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas: 1997.

RAGO, L. M.; MOREIRA, E. F. P. **O que é taylorismo.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

SAPELLI, M. L. S. **Ensino profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos.** Guarapuava: Unicentro, 2008.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2ª ed. Campinas: Autores e Associados, 2008.

SEGNINI, L. R. P. Taylorismo: Uma análise crítica. In: BRUNO, L. **Organização, trabalho e tecnologia.** São Paulo: Atlas, 1986.

SENAI, **De homens e máquinas.** Roberto Mange e a Formação Profissional, Inventário Analítico, acervo Roberto Mange. São Paulo, 1991. v.1.

\_\_\_\_\_. **O Giz e a graxa: meio século de educação para o trabalho.** Projeto Memória SENAI-SP. São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. **Histórias e percursos: o departamento nacional do SENAI (1942 - 2002).** Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Departamento Regional do Paraná. **Senai 70 anos: 70 anos de educação, tecnologia e inovação.** Curitiba, 2014.

SILVA, F. T. **Operários sem padrões - os trabalhadores da cidade de Santos no entreguerras,** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

WEINSTEIN, B. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920 - 1964).** São Paulo: Cortez, 2000.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de Gestão educacional brasileira.** 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2006.

Recebido em: 22/08/2017

Aceito em: 07/02/2018

# UMA BREVE ANÁLISE DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

Kelly Cristina Campones <sup>1</sup>

*RESUMO:* Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado concluída em 2012 intitulada História, Trabalho e Educação: ensino profissionalizante do SENAI Ponta Grossa- Paraná. Entende-se que é de suma importância compreender e contextualizar historicamente as relações que tangenciaram a criação do ensino profissionalizante e, sobretudo do SENAI no Brasil; portanto, o estudo refere-se a uma breve retomada do modo de produção do sistema colonial e a sua correlação com a economia, a sociedade, o trabalho e a educação daquele período. Discorrendo sobre a influência de imigrantes no Brasil, a pesquisa avança para as primeiras iniciativas do governo relacionadas ao ensino profissional, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, sob o governo de Nilo Peçanha. Ao final, contextualizamos as diferentes intervenções que vieram a institucionalizar o SENAI no Brasil.

*Palavras-chave:* Educação Profissionalizante. SENAI. Trabalho. Educação.

## *A BRIEF ANALYSIS OF VOCATIONAL EDUCATION IN BRAZIL*

*ABSTRACT:* This article is an integral part of a master's research completed in 2012 titled: History, Work and Education: Vocational Education of SENAI Ponta Grossa - Paraná. It is understood that it is of the utmost importance to understand and contextualize historically the relations that have touched the creation of vocational education, and especially the SENAI in Brazil, so the study refers to a brief resumption of the colonial system's mode of production and its correlation with the economy, society, work and education of that period; discussing the influence in Brazil, due to the coming of other ethnic groups, advancing to the first initiatives of the government related to vocational education, with the creation of the Schools of Artificers, when Nilo Peçanha was the president and, at the end, contextualizing the different interventions that came to institutionalize SENAI in Brazil.

*Keywords:* Vocational Education. SENAI. Job. Education.

---

<sup>1</sup> Profa. Ms. da Faculdade Sagrada Família - Ponta Grossa/PR, Coordenadora do Colégio SESI. E-mail kcampones@yahoo.com.br

### *UNA BREVE ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA PROFESIONAL EN BRASIL*

**RESUMEN:** Este artículo es parte integrante de una investigación de maestría concluida en 2012 titulado: Historia, Trabajo y Educación: enseñanza profesional del SENAI Ponta Grossa- Pr. Se entiende que es de suma importancia comprender y contextualizar históricamente las relaciones que tangenciaron la creación de la enseñanza profesional y, sobre todo del SENAI en Brasil por lo tanto, el estudio se refiere a una breve reanudación del modo de producción del sistema colonial y su correlación con la economía, la sociedad, el trabajo y la educación de aquel período; que discutía sobre la influencia en Brasil, derivada de la venida de otras etnias, avanzando hacia las primeras iniciativas del gobierno relacionadas con la enseñanza profesional, con la creación de las Escuelas de Artífices, bajo la decisión de Nilo Peçanha y, al final contextualizando las diferentes intervenciones que vinieron a institucionalizar el SENAI en Brasil.

**Palabras clave:** Educación Profesional. SENAI. Trabajar. Educación.

## Introdução

No Período Colonial, a economia brasileira fundava-se basicamente na utilização do trabalho escravo nas lavouras onde os meios de produção (terra, matéria-prima, ferramentas) ligavam-se diretamente à força de trabalho (escravo, trabalhador).

A geração de capital daquele período se dava então com ênfase na produção e utilização de poucos recursos, por meio de uma relação de submissão da força de trabalho, ou seja, historicamente no

[...] regime econômico-social escravista funda-se em um modo peculiar de conexão entre os meios de produção e o trabalho produtivo. A maneira pela qual a força de trabalho é cristalizada em produto de valor define a escravatura como uma forma singular de organização das atividades econômicas, gerando uma configuração histórico-social (IANNI, 1988, p.65).

Considera-se que, apesar das atividades laborais produtivas se basearem na força de trabalho escrava, esses trabalhadores estavam à margem da sociedade colonial, pois naquela época entendia-se que trabalho braçal “[...] trazia consigo uma sugestão de degradação [...] aparecia como uma obrigação penosa confundia-se com o cativo, associava-se às torturas do eito” (COSTA, 1989, p.15).

Nessas condições, a oligarquia rural, formada pelos donos de terras, deveria manter sua condição social na geração, manutenção e absorção de riquezas dos bens produzidos pela classe considerada inferiorizada.

Com a utilização da força de trabalho escravo, o

[...] trabalho manual passava, então, a ser ‘coisa de escravos’ ou da ‘repartição de negros’ e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é que o era (CUNHA, 2005, p.16).

Dentro de uma perspectiva de desprezo para com o trabalho manual, deve-se considerar que eram também esses trabalhadores marginalizados que, de certa forma, poderiam, por meio da sua produção, elevar a movimentação econômica num determinado contexto.

Para a oligarquia rural, a principal função da Colônia era gerar riquezas para a economia central<sup>2</sup>, onde

[...] o sistema colonial fez prosperar o comércio e a navegação. As sociedades dotadas de monopólio [...] eram poderosas alavancas de concentração de capital. As Colônias asseguravam mercado às manufaturas em expansão e, graças ao monopólio, numa acumulação acelerada. As riquezas apresadas fora da Europa pela pilhagem, escravização e massacre refluíam para a metrópole onde se transformavam em capital (MARX, 1994, p.871).

No sistema Colonial, a força de trabalho escrava foi um meio de garantir o desenvolvimento de uma sociedade cujas ideias estavam repletas de preconceitos, principalmente com o trabalho físico. “A existência de dominadores e dominados, numa relação de senhores e escravos propiciou situações particulares, específicas, marcando a mentalidade nacional” (COSTA, 1989, p.15).

---

<sup>2</sup> Economia central é uma expressão utilizada para designar um sistema econômico onde as decisões sobre a produção de bens são tomadas pelo Estado.

Eram estes trabalhadores que, aos poucos, desenvolviam, com sua força de trabalho, as necessidades e expectativas dos “senhores” que mantinham sua sobrevivência e cuja riqueza “[...] corrompe-se com o regime de escravidão, quando se torna resultado de opressão, de exploração” (COSTA, 1989, p.15).

Numa sociedade baseada nesse modelo, a educação se dava por meio da transmissão de conhecimentos adquiridos informalmente de experiências bem sucedidas dos antepassados, quase sempre nos ambientes familiares, cujos membros apenas rePLICavam um modelo de força de trabalho adquirido de seus antecessores, com o objetivo de preservar uma cultura aprendida. Todavia, intrinsecamente, esse modelo acabava propiciando a alienação e minimização de suas funções laborais.

Entretanto, nas relações de mediação entre trabalho e educação, percebe-se que a educação voltada à modalidade profissional, por meio da transmissão de conhecimentos de geração para geração, acabou se refletindo de forma autônoma na existência da preservação dos ofícios inerentes à vida cotidiana da colônia, pois

[...] havia oficinas para fabricação de utensílios domésticos, assim como tecelões, ferreiros, oleiros, sapateiros e demais artesãos que trabalhavam para suprir as necessidades diárias da vida cotidiana na colônia [...] (MÜLLER, 2009, p.6).

A transmissão de conhecimentos ligados à fabricação de utensílios domésticos, trabalho de tecelões, ferreiros, entre outros, tinha como característica principal a não sistematização, ou seja, estava baseada em conhecimentos elementares (reprodução hereditária), cuja aprendizagem muitas vezes se dava diretamente no local de trabalho, sem ambiente específico.

A priori, quando se observam as relações entre trabalho e educação nesse período, não se pode deixar de citar a importância da miscigenação entre os povos, notadamente entre negros e brancos. A partir desse contato, existiu uma troca de experiências e conhecimentos capaz de estabelecer algumas rupturas com o meio, sendo uma delas a necessidade de estabelecer uma relação de conhecimento com a produção final. Na relação entre sujeitos historicamente originários de contextos diferentes, “[...] o trabalho escravo perde prestígio progressivamente, em consequência das inovações e tecnologias, do encarecimento do cativo, da destruição das bases morais do regime [...]” (IANNI, 1988, p. 158).

Assim, num processo de urbanização e miscigenação, as relações vão, aos poucos, ganhando novas necessidades e reestruturações, ainda a serviço de um Estado monopolizador. “O processo de transição do trabalho escravo ao trabalho livre foi, no entanto, lento e difícil” (COSTA, 1989, p.30).

O início do trabalho livre assalariado sofreu influência de causas econômicas nacionais e internacionais. A economia cafeeira, principalmente a partir da segunda metade do século XIX estava em ascensão no Brasil e faltava força de trabalho para a lavoura que demanda grande número de trabalhadores; desta forma, “[...] obrigava a pensar em alguma solução que importasse na substituição do trabalho escravo” (COSTA, 1989, p.111) devido aos rumores que pairavam sobre a proibição do tráfico negreiro e aos movimentos, cada vez mais organizados, pela libertação total da escravidão.

Historicamente, o início do trabalho livre surgiu principalmente a partir das levas imigratórias que se efetivaram de diversas maneiras, sendo o regime de parcerias<sup>3</sup>, o mais propagado e utilizado pela oligarquia capitalista. Esse contrato previa que, nas atividades laborais, haveria um acordo firmado entre os fazendeiros e os trabalhadores. Na prática, os fazendeiros propunham que um número variável de pés de café, previamente acordado, seria da família do trabalhador que os cultivasse, cuja venda seria dividida entre as partes, combinada antecipadamente no contrato, relacionando-se, assim, com a forma de produção servil oriunda do feudalismo europeu (MULLER, 2009).

Este regime de parceria, no decorrer do tempo, mostrou-se vulnerável, pois no final da produção e na partilha dos lucros, a divisão que deveria estar evidente para ambas as partes, devido à falta de leis, tornou-se obscura imbuindo-se numa relação de desconfiança, “[...] talvez fosse melhor pagar o ‘alqueire de café a um preço fixo’, combinado antecipadamente” (COSTA, 1989, p.125).

---

<sup>3</sup> Foi inicialmente incentivado pelo senador Nicolau de Campos Vergueiro, político e latifundiário paulista. Vergueiro traz para sua fazenda famílias de colonos suíços e alemães para trabalhar em regime de parceria, ao lado dos escravos (COSTA, 1989).

Esse modelo de contrato propicia uma condição de produção desigual e contraditória. Em algumas regiões, “[...] a situação do trabalhador livre, não deveria ser muito melhor do que a do trabalhador escravo: sem propriedade, recebendo salários ínfimos [...]” (COSTA, 1989, p. 67). Porém, na sociedade capitalista “[...] à medida que a classe trabalhadora se integra à classe dominante, ela desenvolve modos de resistência e de autonomização que lhe permite construir seu próprio projeto contra-hegemônico (KUENZER, 1987, p.63)”, ou seja, aos poucos, o trabalhador pode construir, por meio dessas relações antagônicas, um sistema próprio de resistência que, entretanto, por si só, não é capaz de modificar a estrutura e superestrutura estabelecidas.

No Brasil, por meio do incentivo do governo, houve a vinda de estrangeiros, principalmente, para os estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, fato decorrente da imigração ter sido considerada como uma forma de solucionar a falta de força de trabalho nas atividades oriundas das lavouras e, conseqüentemente, na indústria, pois se acreditava que viriam trabalhadores mais qualificados para substituir a força de trabalho servil então deixada em segundo plano.

Essa política adotada poderia, no entanto, ao longo do tempo apresentar-se para o Estado como um “perigo”, devido à consciência política e resistência desses indivíduos, que poderiam reivindicar seus direitos. Portanto, os opositores à ideia de imigração, ou seja, os donos das terras apontavam que:

Precisamos ter operários nossos, evitando-se a importação de elementos, muitas vezes banidos de suas terras de origem pelas ideias subversivas que professam, e que tudo anarquizam, pois não lhes pesa na consciência a desorganização social de uma terra extraordinariamente hospitaleira (RIBEIRO; CAETANO; GITHAI, 1986, p.124-125).

Havia um esforço dos proprietários de terras, em fazer prevalecer a força de trabalho local, por existir receio de agregar trabalhadores estrangeiros que pudessem “desestruturar” os ambientes em que fossem inseridos. Percebe-se, assim, que os opositores acreditavam que a ordem social só poderia ser mantida por meio de relações sociais calcadas na submissão do trabalhador.



De forma velada, propunha-se, também, que as escolas, nesse período, poderiam ser um valioso instrumento de consolidação da “ordem” social esperada. Com relação à apropriação do conhecimento escolar do Período Colonial, a

[...] função de socialização desempenhada pela escola, nesta época era reduzida, já que esta estava reservada a uma minoria de privilegiados. O processo de socialização, do conjunto da população, se dava através da educação assistemática, ou seja, o fundamental e indispensável para o desempenho dos papéis sociais inerentes a vida colonial, se aprendia no lar, na vida prática no convívio com os mais velhos, pela experiência de vida de cada um, etc. (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p. 28).

Observa-se, assim, o reducionismo da apropriação do conhecimento para a maior parte da população brasileira, respaldando-se num modelo classificatório, onde o exercício da socialização se daria no próprio contexto. Ademais, elenca-se que a educação no Período Colonial para negros e mestiços ocorria como um trabalho manual simplificado que, aos poucos, com as contribuições europeias a produtividade foi ganhando novas formas. Dentre as atividades voltadas à profissionalização dos negros e mestiços, estavam conhecimentos ligados à pecuária e artesanato, dentre outros (MULLER, 2009).

Também surgiram, no âmbito educacional, as Corporações de Ofícios, em que os mestres, através de práticas orientadas, ensinavam uma profissão aos aprendizes.

No Brasil, “[...] as corporações de ofício organizaram-se desde o início da colonização de acordo com os padrões da Metrópole portuguesa” (NASCIMENTO, 2009, p.60), ou seja, existia um controle na produção e execução dos ofícios. Esse modelo de aprendizagem profissional não era reconhecido sistematicamente e tampouco regulamentado por políticas públicas, porém, foram as Corporações de Ofício que formaram as bases para a posterior criação das Escolas Profissionais.

No período colonial existiam muitos indivíduos não alfabetizados devido à existência de escolas apenas para servir a uma pequena fração da sociedade - a classe dominante - gerando assim uma dissonância entre as pessoas que detinham recursos e as que nada ou pouco possuíam. Para a elite, existia o ensino secundário logo após as escolas de primeiras letras, mas para os trabalhadores em geral sobrava a possibilidade de buscar um ofício e tentar aprender

uma profissão com o auxílio dos demais. Havendo dois modelos distintos de apropriação de conhecimento, pode-se afirmar que, a educação brasileira,

[...] ao longo da sua história, vem representando a própria dualidade da sociedade nacional, consubstanciada em uma acirrada e desigual distribuição do conhecimento. Assim, pode se afirmar que foi se tornando oficial e legitimado o grande distanciamento existente entre a educação da elite, caracterizada por uma maior qualidade e por seu caráter acadêmico, seletivo e propedêutico (ministrado em instituições secundárias e superiores) e a educação voltada para as camadas menos favorecidas, marcada pela qualidade questionável traduzida em um ensino pontual e aligeirado (ofertado em escolas primárias e profissionais) (AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 167).

A apropriação do saber estava diretamente ligada ao poder econômico e social, diferenciado entre as classes, portanto, calcada na dualidade educacional.

Historicamente percebe-se que, a educação profissional não era percebida como uma atividade digna e reconhecida. Reflexo disso é que, entre 1840 e 1856, surgem as Casas de Educandos Artífices, onde os jovens que estavam em condição de mendigos nas ruas, eram encaminhados a tais casas, vistas pela sociedade como um ambiente assistencialista. Nesses locais, os jovens recebiam, na distribuição de conhecimento, dois modelos de ensino: um voltado à instrução primária, e o outro à aquisição de saber, nos ofícios<sup>4</sup>.

Mesmo considerando todas as vicissitudes inerentes à época e a própria situação econômica e política do país, a criação das casas de educandos artífices foram as primeiras tentativas de implementação do ensino profissional no Brasil (NASCIMENTO, V. M. 2007, p.67)

Assim, no campo ideológico e político, as iniciativas de ensinar se constituíam em formas de disciplinamento dos setores populares, com o objetivo de “[...] conter ações contra a ordem vigente e tornar legítima a estrutura social de exclusão herdada” (MANFREDI, 2002, p.28).

---

<sup>4</sup> “A aprendizagem de ofícios abrangia o ensino de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, trabalhos em couro e sapataria” (NASCIMENTO, O., 2007, p.67).

Em 1858, imbuídos de uma visão pré-capitalista de produção, houve a criação do Liceu de Artes e Ofícios no Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo era preparar os indivíduos para exercer um ofício, na perspectiva de uma vindoura industrialização, demonstrando, dessa forma, o caráter político incipiente de uma educação profissional capaz, na visão da elite, de preparar força de trabalho qualificada.

As mediações da educação para a formação de força de trabalho se deram como uma forma de evitar que os trabalhadores tivessem comportamentos contrários à ordem política, as quais entendiam que evitariam as mesmas indagações que já vinham aparecendo na Europa, além de favorecer um controle econômico dos trabalhadores.

A concepção de educação profissional era a de dar à “pobreza” um caráter considerado mais “digno”, sendo também considerado um grande mecanismo de disciplinamento.

Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, [...] quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho (ROMANELLI, 1998, p.24).

Esse modelo de seleção para o ingresso no ensino profissional se arrasta pela historicidade; portanto, as relações entre a educação e as necessidades econômicas são mais complexas do que se pode perceber.

Como decorrência de uma economia e de uma sociedade em constante movimento, é que o sistema educacional voltado à formação profissional vai tomando novos direcionamentos a partir do Período Republicano.

## **Implicações nas relações entre trabalho e educação no Período Republicano**

O Período Republicano, economicamente falando, foi de estímulos à produção agroexportadora além de ser também um período de significativos avanços em relação ao trabalho e à educação profissional, ou seja, no âmbito educacional, outras concepções foram sendo adicionadas às já existentes.

A primeira criação oficial de uma educação voltada ao ensino profissional se deu através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, promulgado pelo então presidente Nilo Peçanha, através do qual foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, as quais

[...] formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (CUNHA, 2000, p.94).

Tal decreto traz um discurso voltado à apropriação do conhecimento profissional, como um meio de acomodar a classe desafortunada<sup>5</sup>, a qual, necessariamente, não teria condições e, tampouco, instrumentos suficientes para uma ascensão social.

No governo de Nilo Peçanha, o Ministro Rodolpho Miranda, declarava que:

Considerando que um dos principais deveres do Governo da República é interessar-se pela sorte dos menores, principalmente dos desprovidos de meio de vencer e lutar pela existência, cabendo-lhe portanto ampará-los contra qualquer espécie de exploração que sobre ele possa exercer, o Ministério a meu cargo fez consistir em um dos seus primeiros atos a expedição do decreto n.7566 de Setembro de 1909, criando nas capitais dos estados, Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Procurou-se por essa forma, não só impedir a tendência da ociosidade, despertando-lhe o amor pelo trabalho, mas também converte-lo em criatura útil a sociedade, pelo aprendizado profissional, complementado pelo ensino teórico escolar (BRASIL, 1910).

Nesta declaração, é dever do Governo oportunizar aos indivíduos categorizados pelo ministro, como “desprovidos” e/ou ociosos, uma forma de estudar num ensino gratuito e voltado à profissionalização, e desta forma, mantê-lo como “homem ordeiro”<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Classe desafortunada, ou seja, com poucos recursos financeiros. Termo usado no período republicano para denominar o indivíduo que não detinha poder econômico

<sup>6</sup> “Homem ordeiro” é o termo utilizado por Nascimento, O. (2007) entendido como aquele trabalhador pacato, consciente da sua condição subalterna e conformado com sua situação

Nilo Peçanha decretou que, em cada capital dos Estados da República, o Governo Federal deveria ofertar ensino profissional gratuito, para quantos alunos fosse possível comportar nos prédios (locados ou cedidos) destinados a este fim.

O objetivo, segundo ele, era transmitir conhecimentos nas oficinas e diminuir a marginalização e a ociosidade. Tal lei tinha como viés a implementação da educação profissional como atribuição do Estado enquanto reprodutor das relações de trabalho vigentes, ficando evidente que a educação voltada à profissionalização estaria a serviço dos trabalhadores, a fim de estabelecer sua acomodação às políticas públicas instauradas. Considera-se, desta forma, como um meio de reforçar ainda mais a divisão social de classes na sociedade capitalista.

Importante lembrar que o Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria foi criado no governo presidencial de Nilo Peçanha, assim como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), inaugurando o ensino técnico no Brasil.

Já para a classe burguesa, a visão educacional era oposta, pois o ensino secundário seria,

[...] o reduto de formação humanista, e, portanto, aristocrático, impedia, no âmbito do sistema escolar, qualquer possibilidade de desenvolvimento e aceitação do ensino profissionalizante. Era uma barreira, antes de tudo, de natureza social e somente alterações de natureza social poderiam provocar mudança na posição da escola profissional no domínio do sistema escolar (NAGLE, 1974, p. 79).

Vale relembrar que parte da ideologia criada sobre o ensino profissional teve também a influência da Igreja Católica, a qual exerceu a sua contraposição ao ensino profissionalizante.

Nos discursos governamentais do Brasil, a educação profissional estava voltada à necessidade de força de trabalho, como ocupação dos marginalizados e oportunidade de aprender. Na prática, pré-estabelecia uma relação de poder do Estado, mediante as fragilidades na busca de sobrevivência e oportunidades da população pobre.

As políticas educacionais adotadas pelo Estado, no que diz respeito ao ensino profissionalizante, funcionavam como uma forma de “controle social”, além de tentar estabelecer uma funcionalidade como “preceptor do povo”, as quais, ideologicamente, seriam capazes de amenizar as situações de criminalidade, mendicância e marginalização das massas. O governo e os industriais viam as escolas como instituições piedosas e não integradas à

estrutura de produção, além dos aspectos limitados impostos à “qualificação qualitativa (sic) mais ampla da mão-de-obra industrial” (FONTES, 1985, p. 24).

Assim, Nilo Peçanha criou 19 escolas de Aprendizes Artífices, cuja finalidade principal seria de “[...] qualificar os pobres e marginalizados para garantir os meios de produção de nível inferiorizado, subordinados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio” (KUENZER, 1997, p.18).

No modelo de organização das Escolas de Aprendizes Artífices, a característica principal era a divisão social das funções. Nas referidas escolas havia a produção de bens de consumo feitos pelo aluno e o docente (produtor de bens de consumo), sendo que os alunos eram considerados durante todo o processo apenas meros futuros operários assalariados.

Na sua criação, realizaram-se, no total geral, 2.118 matrículas com frequência de 1.248 alunos, evidenciando muitas evasões.

O propósito do Estado, ao criar as Escolas de Aprendizes Artífices, era promover ações que tivessem contribuição direta no desenvolvimento local e regional, com vistas ao aumento do capital e também com a intenção de organizar uma sociedade “ordeira”. Portanto, embora

[...] relacionado às transformações sociais e econômicas que o Brasil vivia na época, o surgimento destas escolas [...] não pode ser apontado como decorrência direta das necessidades de mão – de - obra qualificada, em virtude do caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período (CUNHA, 1977 apud KUENZER, 1997, p. 13).

Desta maneira, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices não se deu, necessariamente, para promover um estímulo ao processo de industrialização ou tampouco para suprir as necessidades industriais, demonstrando assim, que se fosse realmente o caso, existiriam escolas apenas em locais industrializados. O que se percebe, então, é que o Governo Federal não teve a preocupação em verificar onde existiriam maiores possibilidades de demandas industriais, para então criar as escolas.

Nessa mesma fase de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, “[...] regularizou-se o ensino agrícola o qual se estruturou em quatro categorias: Superior; Ensino Médio Agrícola; Aprendizados Agrícolas e Ensino Primário” (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p.42).

A apropriação dos conhecimentos nas escolas de Aprendizes Artífices, ou seja, os ofícios ensinados nas dezenove escolas inauguradas eram marcenaria, sapataria e alfaiataria, entendidos muito mais como formação de um processo manufatureiro.

O modo de produção capitalista, no enfoque do processo de valorização por meio da manufatura,

[...] decompôs o ofício, formou os trabalhadores parciais e os combinou no trabalho coletivo. Com a divisão manufatureira do trabalho realizou uma subdivisão qualitativa e uma proporcionalidade quantitativa dos processos sociais de produção, criando uma força social de trabalho, inserindo-se, assim, como forma eficaz de produzir mais-valia relativa (SILVA, 2005, p.94-95).

Os sujeitos envolvidos no processo participariam, na sociedade capitalista, como sujeitos determinantes da produção de mais-valia relativa<sup>7</sup>, pois, fariam com que o trabalho coletivo gerasse os bens necessários ao mundo do trabalho.

Com a implantação do decreto nº 7.566, que deu origem às Escolas de Aprendizes Artífices, existiram algumas lacunas na sistematização do ensino, pois os espaços eram impróprios, faltavam equipamentos adequados, as oficinas tinham poucos equipamentos e a evasão escolar era frequente, pois a

[...] exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e em boa parte, nem interesse diante do regime de vida que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola [...] (RIBEIRO, 1986, p. 32).

Além da exclusão propiciada pela escola, fosse pela escassez de recursos, a qual dificultaria o processo educacional de aprendizagem ou pela ausência de direcionamento

---

<sup>7</sup> Segundo Marx (2003), a mais-valia absoluta é produzida pelo prolongamento do dia de trabalho e a mais-valia relativa é decorrente da contratação do tempo de trabalho necessário e da alteração quantitativa das partes componentes da jornada de trabalho. Isso quer dizer que é necessário que ocorra o aumento da produtividade, sem prolongar a jornada de trabalho, o que pressupõe a transformação das condições técnicas e sociais do processo de trabalho, a fim de encurtar o tempo socialmente necessário para a produção de uma mercadoria.)

pedagógico, havia ainda a falta de condições econômicas dos alunos para se manterem na escola, sem desistirem.

Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), economicamente, o Brasil sofreu – dentre outras fragilidades – a crise na exportação do café e expressiva redução de investimentos na indústria, devido ao reflexo de desordem econômica internacional, trazida pela guerra.

Houve, também, alterações nas condições de comercialização do produto cafeeiro, evidenciando os limites de um país que não tinha um parque industrial compatível e, por este motivo, houve a necessidade de mudança de atitude do governo para a criação de uma política industrial concisa. No âmbito educacional, a Primeira Guerra Mundial foi também, o

[...] período que encerrou qualquer possibilidade de manter o exercício de um outro idioma no sul do país, pois, embora se tratasse de um país democrático, a forte campanha pela nacionalização foi implantada de forma radical e isolando os indivíduos que não sabiam falar português (NASCIMENTO, 2004, p.139).

Dessa forma, todo indivíduo nacionalizado ou estrangeiro que estivesse no Brasil, deveria obedecer à ordem vigente do Estado, caso contrário “[...] as empresas eram fechadas e o material recolhido; as escolas onde os professores não dominavam o idioma nacional eram fechadas” (NASCIMENTO, 2004, p.141).

Diante do período conturbado de guerra, em 11 de agosto de 1917, no governo de Venceslau Brás (1914 a 1918), criou-se no Rio de Janeiro a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, cuja finalidade pioneira seria preparar e capacitar mestres e contramestres para ensinar nas escolas profissionais de todo o Brasil, pois, “[...] até este momento não existia qualquer outra escola voltada à superação do problema da falta de professores capacitados” (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p.49).

As relações entre trabalho e educação profissional daquele período continuavam marcadas pelo dualismo. Observa-se que havia discursos e práticas paralelas de uma concepção de melhoria da sociedade como um todo. Todavia, a classe operária, mesmo que participasse ativamente no processo de produção dos bens de consumo, por força do Estado, estaria condicionada a ideias muitas vezes vistas como repressoras e contrárias.



Durante os primeiros anos de institucionalização da Escola de Aprendizes Artífices, para minimizar as evasões, houve distribuição da renda aos alunos pela produção executada durante o período letivo, além de uma espécie de ajuda de custo. Já no ano de 1918,

[...] o novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices suprimiu o pagamento dos salários aos alunos. As propostas surgidas, nesse período, esbarravam, geralmente, no problema da falta de recursos, em razão da forte crise econômica que o país atravessava, agravada mais ainda com a primeira grande guerra. A partir de 1920, todavia, o ensino profissional toma vulto (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p.49).

Com a situação do ensino profissional precarizada e a população demonstrando insatisfação, a Câmara dos Deputados inicia algumas discussões para propor melhoria e ampliação das escolas profissionais.

Com o aval do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criou-se uma Comissão de técnicos especializados em educação profissional, chamada de Comissão Lüderitz<sup>8</sup>, cujo objetivo era observar e examinar o funcionamento dessas escolas. Essa comissão propôs, após algumas análises, que o ensino profissional deixaria de ofertar cursos apenas para aqueles que tinham menos condições financeiras, ampliando sua oferta. No capitalismo,

[...] a escola existe para distribuir desigualmente o saber, como resultado e condição da existência da divisão social e técnica do trabalho. Inverter essa função implica em inverter a própria relação entre capital e trabalho, através da superação do capitalismo (KUENZER, 1987, p.97).

Em 1922, foi apresentado na Câmara um projeto que previa um ensino industrial sem distinções, ou seja, os proletariados e os proprietários dos meios de produção teriam como ingressar no ensino profissional que, até então, estava direcionado apenas para os “desvalidos”.

Contrariamente ao projeto, em 1924, iniciou-se no Liceu de Artes e Ofícios a Escola Profissional Mecânica no Estado de São Paulo, cujo eixo norteador era a qualificação de pessoas

---

<sup>8</sup> Esta comissão estava composta por administradores e mestres do Instituto Parobé (RS) e deixou de existir por volta de 1930 (CUNHA, 2000).

direcionadas ao trabalho nas ferrovias. Novamente, constata-se que o ensino profissional estava voltado a um determinado segmento profissional da sociedade e que as escolas eram criadas em função das demandas econômicas.

Ainda em 1924, devido à propagação de um ensino voltado a atender as indústrias, especialmente em São Paulo, surgiu a primeira iniciativa concreta de implantação do ensino profissional. Na época, um dos grandes protagonistas foi o Engenheiro Roberto Mange que,

[...] em 1923, fundou, junto ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, a Escola Profissional Mecânica, onde elaborou, com um grupo de estudiosos, as conhecidas séries metódicas de ofícios. [...] fundou o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), destinado a: aumentar o bem estar social por meio de uma organização adequada a cada setor do trabalho e cada atividade; estudar, difundir e aplicar os princípios, métodos, regras e processos da organização científica do trabalho; evitar o desperdício sob suas múltiplas modalidades; dar o máximo de rendimento com o mínimo de toda segurança; quer sob o ponto de vista de atingir de forma plena a sua finalidade, quer sob o aspecto de eficiência qualitativa e quantitativa de operações. Assegurar administrações cientificamente exercidas. De 1940 a 1942, cuidou ele, em colaboração com outros expoentes da indústria, da fundação do SENAI, do qual foi o primeiro Diretor Regional em São Paulo, exercendo o cargo até sua morte em 1955 (BOLOGNA, 1980, p. 14).

Assim, num cenário de grande expansão ferroviária, surge a Escola Profissional Mecânica, cujo objetivo era suprir a força de trabalho ferroviária, num acordo estabelecido com as principais estradas de ferro do Estado (São Paulo e Sorocaba), sendo que cada cidade deveria destacar dois aprendizes para frequentarem um curso de quatro anos, com metodologia de ensino padronizado e estágios in loco.

Essa iniciativa, pioneira, alterava a realidade existente. Os estabelecimentos de ensino de ofícios, até então vinculados a um processo manufatureiro e, também, uma educação destinada aos desvalidos, passam a exercer um ensino prático e metódico, cujo objetivo primordial seria aproveitar as pessoas consideradas mais “aptas”.

Nasceu, assim, o projeto de congregar em torno destes objetivos as ferrovias de São Paulo e o poder público. Foi com essa orientação que o “Instituto Racional do Trabalho” (IDORT)- de acordo com seus fins- após entendimento com as principais Estradas, apresentou ao Governo Estadual um plano geral de preparo e seleção do pessoal

ferroviário, com a cooperação do Governo Estadual. Tornava-se, porém, mister instituir um órgão coordenador, o que ocorreu em 1934, por Ato do Governo de São Paulo, criando o “Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional” (CFESP), como entidade central, mantida pelas empresas ferroviárias do Estado (BOLOGNA, 1980, p.15).

Os objetivos do IDORT eram mais amplos, buscando novos métodos de aprendizagem, de produção e de comportamentos, reforçando a “pedagogia do industrialismo nas escolas, nas fábricas, nas ruas, escritórios e até nos lares” (SENAI, 1991a, p.98 apud MÜLLER, 2009, p.99).

Devido à crise de 1929, a economia brasileira voltou-se para o mercado interno, deixando à demanda externa o papel de constituir o principal impulso dinâmico de crescimento (PEREIRA, 1984).

O Período da Primeira República foi marcado, no âmbito da educação profissional, por diversos movimentos e diferentes intervenções políticas, ora com discursos ideológicos reivindicatórios das classes trabalhadoras, ora sancionadas pelo poder do Estado, porém, concretamente o ensino profissionalizante só terá sua expansão consolidada durante o Estado Novo.

## **Trabalho e Educação profissional no Estado Novo**

Durante o Estado Novo<sup>9</sup>, observaram-se importantes mudanças no ensino profissional, pois, nesse período ampliavam-se as primeiras indústrias e conseqüentemente os processos produtivos e “[...] tanto nas indústrias quanto nos transportes ferroviários, passaram a exigir trabalhadores dotados de qualidades” (CUNHA, 2000, p.06).

---

<sup>9</sup> “O Estado Novo, foi instituído em 1937, é um ponto marcante [...] na medida em que se caracteriza pelo repúdio ao liberalismo político quanto por um repúdio ao liberalismo econômico. O Estado torna-se um importante produtor de bens e serviços de infraestrutura e abre caminho para o desenvolvimento industrial privado no país” (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p.49).

Este foi, também, um período da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) promulgadas pelo então presidente Getúlio Vargas como resposta às necessidades geradas pela industrialização.

No Brasil, muitas fábricas foram instaladas neste período através da aquisição, a preços baixos, de equipamentos de segunda mão provenientes de empresas estrangeiras que fecharam as portas (reflexo da Revolução Industrial).

O momento de transição de uma economia agroexportadora para uma economia industrial foi, também, causado por um crescente movimento de êxodo rural, que ampliou a oferta de força de trabalho para a indústria e, em alguns casos, devido ao surgimento de novos consumidores.

Os elevados valores dos produtos estrangeiros estimularam a produção interna, iniciando uma nova fase, a do processo de substituição das importações. O crescimento da produção industrial, que em 1933 ultrapassou a produção agrícola, registrou o crescimento do poder econômico a essa nova fração do empresariado.

Como demonstram os discursos de Roberto Simonsen, a industrialização era mais do que uma alternativa econômica, tratava-se de um projeto de transformação da sociedade, alicerçado na técnica e na ciência para o desenvolvimento do Brasil (MAZA, 2002).

O Centro Ferroviário de São Paulo (CFESP) “[...] criado em 1934, foi constituído pelas ferrovias do estado, com recursos provenientes do governo e das empresas, e contava com administração autônoma” (CUNHA, 2000, p.26). Tal centro ferroviário tinha como premissa a formação para o trabalho nas estradas de ferro; por isso, justificou-se que os alunos selecionados para essa modalidade de ensino eram filhos de ferroviários, e

[...] o ensino ferroviário orientado, coordenado e controlado pelo CFESP tinha por finalidade o fornecimento de conhecimentos técnicos específicos vinculados diretamente à organização do processo de trabalho nas ferrovias. Aí, o ofício já apresentava-se bem parcializado e o conjunto de operações exigidas para a realização do produto apresentava-se já codificado em operações bem definidas e distintas uma das outras, possibilitando a sua reconstrução “científica” pelos responsáveis administrativos das empresas (CAETANO, 1986, p. 271).

Ressalta-se na implantação do ensino voltado à profissionalização que a introdução do modelo racional de aprendizagem, os procedimentos de pesquisas objetivas, a formação de profissionais especializados e a expansão do conhecimento mais tarde deu origem a metodologia de ensino adotada pelo SENAI. “[...] Em 1942 havia 16 escolas profissionais nas ferrovias paulistas, todas ligadas ao Centro”. E neste mesmo ano “[...] haviam associado ao Centro nove ferrovias situadas fora do Estado de São Paulo” (BOLOGNA, 1980, p. 36).

Considerando a experiência educacional do CFESP, Euvaldo Lodi, no período presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Roberto Simonsen, então presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), preconizaram um movimento em defesa da expansão do ensino profissional, como solução para atendimento às demandas da indústria brasileira. Esses empresários se comprometeram a assumir “[...] as responsabilidades pela organização e diferenciação de um organismo próprio, subordinado à Confederação Nacional da Indústria e às Federações de Industriais dos Estados [...]” (BOLOGNA, 1980, p. 20), com o objetivo de assegurar a implantação do ensino profissional, de acordo com o que estabeleciam e conseqüentemente, com o que interessava para melhor uma produção nas indústrias.

## **A Lei Orgânica e a conseqüente criação do SENAI**

Considerando a institucionalização do ensino profissional, seja ela no ambiente das ferrovias, no interior das fábricas e até mesmo de maneira informal, o Estado começava a demonstrar que era necessário qualificar os trabalhadores. Assim, o

[...] atendimento à demanda da economia por mão-de-obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942); é criado o SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), resultantes do estímulo do Governo Federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades (KUENZER, 1997, p. 13).

Quando da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, inicia-se o processo de criação do SENAI, com base econômica oriunda da indústria, cujo objetivo final era garantir trabalhadores qualificados que pudessem atender as necessidades capitalistas industriais.

Desta forma, com a implantação da Lei Orgânica nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942, as escolas passaram a ter uma proposta curricular prática e “[...] todas as escolas criadas em 1909 passam a oferecer cursos técnicos, além dos industriais e de aprendizagem”<sup>10</sup> (KUENZER, 1997, p.13). A estruturação da Lei Orgânica é considerada,

[...] aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente (ROMANELLI, 1998, p.155).

O Brasil, sob o comando do Presidente Getúlio Vargas destacou-se, no âmbito educacional brasileiro,

[...] como mais oportuna e de imediata utilidade, entre outras medidas, a difusão intensa do ensino público, principalmente técnico - profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados (CARONE, 1973, p.16).

Tal difusão de ensino profissional é acentuada, considerando que era um período de guerra e exigia um posicionamento na formação dos trabalhadores para a indústria, posto que as importações estavam dificultadas e necessitavam de aceleração na produção nacional. “Isto significava ter de expandir o setor industrial brasileiro e, com isso, absorver mais mão-de-obra (força de trabalho) qualificada. [...] Daí o recurso para o engajamento das indústrias no treinamento de pessoal” (ROMANELLI, 1998, p.155).

---

<sup>10</sup> A expressão “aprendizagem” aplicar-se-á a qualquer sistema em que o empregador se compromete, sob contrato, a empregar um jovem trabalhador e a ensinar-lhe ou mandar-lhe ensinar, metodicamente, um ofício, durante um período previamente fixado e em que o aprendiz é obrigado a trabalhar a serviço do referido empregador (LOPES, 1982, p. 16).

Dessa forma, em 1942, a Lei Orgânica também conhecida como Reforma Capanema, proposta pelo Ministro Gustavo Capanema e sancionada pelo presidente Getúlio Vargas, concretizou a implantação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), através do decreto-lei 4048 de 22 de janeiro de 1942.

O decreto-lei é o primeiro a consolidar as Leis Orgânicas do Ensino, além, de propiciar, com a intervenção do Estado, treinamentos e qualificações custeados pelo empresariado, ao mesmo tempo em que buscavam assegurar os treinamentos pertinentes à força de trabalho nas fábricas, entregando a administração direta do SENAI para a CNI- Confederação Nacional das Indústrias, o que provou, no decorrer da História, ser uma decisão em conformidade com o Estado, “[...] essa foi uma grande discussão na Constituinte que nós perdemos: a gestão tripartite deste recurso”(FRIGOTTO;CIAVATTA, 2002, p.16). Assim,

[...] o SENAI assumiu a organização jurídico-administrativa que o colocava fora do Estado por interferência dos seus dois idealizadores paulistas, Roberto Simonsen e Roberto Mange. Eles tiraram o SENAI da órbita de subordinação do Ministério da Educação<sup>11</sup>. Este perdeu o controle sobre o ensino industrial, depois da criação do SENAI. A entidade patronal dos industriais, CNI – Confederação Nacional da Indústria, irá se responsabilizar pelo processo de qualificação da força de trabalho, longe da direção e orientação pedagógica pretendida pela Superintendência do Ensino Profissional (RIBEIRO, 1986, p. 159).

O Estado não tinha nenhuma intenção de intervir ou mediar administrativamente o ensino profissionalizante preconizado pelo SENAI, pois este exercia o papel que o Estado desejava. Nesse sentido, o Estado caracteriza-se como,

[...] árbitro mediador, [o qual] procurará conciliar os diferentes interesses em jogo. O Estado não representando diretamente os interesses de nenhuma classe (ainda que fosse o representante das classes dominantes), encontrar-se-á em posição privilegiada para fortalecer-se, aparelhar-se repressivamente, intervir cada vez mais na economia e invadir a sociedade civil, subordinando-a cada vez mais ao

---

<sup>11</sup> O Senai foi vinculado, desde sua criação, ao Ministério da Educação, o que só foi alterado pelo Decreto nº 74.296, de 16 de julho de 1974, que o vinculou ao Ministério do Trabalho (CUNHA, 2000, p. 47).

seu controle (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p.68).

Sabe-se que o papel do Estado vem para reproduzir e reforçar mais a uma classe do que outra, afirmando, dessa forma, sua configuração aos interesses do capital. Entretanto, não poderia ser diferente, visto que o Estado vem, justamente, atender as necessidades da classe dominante. Porém, este não poderia dar visibilidade de representar os interesses somente dessa classe, portanto, cria-se através de políticas públicas, formas de representação da ordem social procurando impedir a luta de classes. Desta forma,

[...] a classe capitalista domina o Estado através de seu poder econômico global. Através de seu controle dos meios de produção, a classe dominante é capaz de influenciar as medidas estatais de uma maneira que nenhum outro grupo, na sociedade capitalista, pode desenvolver, quer financeira quer politicamente (CARNOY, 1988, p. 73).

No processo de consolidação do SENAI, o governo delegou à CNI, a elaboração de treinamentos, programas de ensino e a capacitação dos profissionais que iriam compor o quadro docente.

Foi somente com o Decreto-lei nº 4.936, de 7 de novembro de 1942<sup>12</sup>, que o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários adquiriu a denominação, utilizada até o presente momento, de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial incluindo, assim, o ensino de ofícios (CUNHA, 2000).

Nesse contexto, os grupos de industriais estavam concentrados em indústrias de alimentação, de vestuário, de construção civil e mobiliária, de fiação e tecelagem, de artefatos de couro, joalheria e pedras preciosas, indústrias químicas e farmacêuticas, gráficas, indústrias de vidro e porcelana, indústrias metalúrgicas, mecânicas e de material elétrico além de transportes marítimos e fluviais (CUNHA, 2000).

---

<sup>12</sup> Este mesmo decreto, “[...] dispôs sobre a obrigação de os estabelecimentos industriais empregarem aprendizes e menores num total de 8% correspondente ao número de operários neles existentes e matriculá-los nas escolas mantidas pelo Senai. Neste caso, a Lei ainda exigia prioridade para os filhos, inclusive os órfãos e irmãos, de seus empregados” (ROMANELLI, 1998, p.166).



O SENAI foi fundado para atender o avanço industrial, com a expectativa de que em curto prazo preparasse o trabalhador que atuava e/ou atuaria na indústria; atingindo também os filhos de alguns desses trabalhadores. No entanto, havia uma preocupação nessa primeira fase, em relação à contratação de professores, os quais seriam os responsáveis em sistematizar o conhecimento, com o objetivo de assegurar aos industriais que haveria conhecimentos capazes de produzir com eficiência e em pouco tempo atendendo aos interesses capitalistas.

Assim, nos primeiros anos de atividade, a palavra de ordem era “velocidade”. Roberto Mange tinha pela frente a tarefa de organizar, de forma rápida, uma estrutura que atendesse às necessidades do país em guerra, ao mesmo tempo em que precisava conquistar a confiança da sociedade em relação ao SENAI (SENAI, 1992, p.128, apud MULLER, 2009, p. 99).

Na fase inicial, “[...] a primeira providência para a implantação do SENAI foi à organização de um cadastro de empresas industriais em todo o país, sua localização e o número de empregados de cada uma delas” (CUNHA, 2000, p.56). Posteriormente, deu-se a angariação dos imóveis cedidos ou locados e, por fim a execução dos cursos.

Nesse encaminhamento de valorização e fortalecimento do capital industrial, utilizando-se do capital humano é que a criação do SENAI se apresentava num viés de que “[...] o processo produtivo, através de treinamentos especiais ou de aprendizado durante o próprio trabalho, o que é mais comum, emulado por suas pretensões de ascensão profissional” (KUENZER, 1997, p. 53), constituía-se uma das teorias utilizadas pelo SENAI.

Para organizar a contratação de professores, em curto prazo, também foi oferecido aos profissionais que trabalhavam no Estado, salários superiores aos recebidos, a fim de suprir as disciplinas contidas como regulares, ou seja, português e matemática. Já nos assuntos específicos, os profissionais passavam por testes seletivos. Demonstrou-se, no entanto, que esta última possibilidade de angariação de profissionais não teve o êxito desejado, exatamente por ocorrerem várias contratações sem o perfil considerado mais apropriado (MULLER, 2009).

No que se refere aos alunos da modalidade de ensino profissional, percebe-se que, na composição dessas turmas, a prioridade seria atender às demandas industriais da época,

[...] ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de

“exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter necessário. A aptidão para um ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fator prioritário na admissão (CUNHA, 2000, p. 36).

Sabe-se que, anteriormente às Leis Orgânicas, verificou-se uma educação profissional voltada ao assistencialismo e, posteriormente às Leis, esperava-se que, na composição das turmas houvesse alunos com rendimento escolar mais significativo, tendo em vista o crescimento histórico da rede de escolas primárias mantidas pelo Estado e pelos municípios.

A primeira implantação de uma escola do SENAI ocorreu na cidade de São Paulo, denominada de Escola SENAI "Roberto Simonsen". Começou a funcionar em 28 de agosto de 1942 sob a direção de Roberto Mange



**Figura 1** – Primeira Escola do SENAI  
**Fonte:** SENAI 1991.

Na imagem acima, verifica-se que

[...] as primeiras escolas do SENAI construídas em São Paulo tinham um aspecto imponente, estilo aproximado ao neoclássico, e partiam que o mais importante eram as oficinas. Por isso, estas ficavam localizadas junto à rua, separadas apenas por grandes painéis de vidro [...] (CUNHA, 2000, p.59).

Mange, na direção da Escola SENAI Roberto Simonsen, era percebido pelo presidente Getúlio Vargas como representante de programas que poderiam ser aplicados no ensino profissional, por possuir vasta experiência na aplicação do método racional do trabalho e por

ser detentor de um saber intelectual considerado suficientemente capaz de trazer eficácia ao SENAI.

O desenvolvimento industrial da cidade de São Paulo, naquele ano de 1942, era impulsionado pelo sistema ferroviário, que se constituía como um portal de escoamento da produção agrícola originária do interior.

Nos espaços onde se iniciaram os cursos do SENAI, percebe-se que, ao contrário do que estava prescrito nos documentos relativos à sua criação, ocorreram cursos de acordo com a demanda industrial.

Nas escolas SENAI era aplicada a metodologia racional do trabalho e acrescenta-se que, oposto às Escolas de Aprendizes Artífices, o SENAI não foi criado de forma aleatória na maioria dos Estados brasileiros; a preocupação para sua institucionalização era o número de indústrias instaladas em cada Estado (CUNHA, 2000).

No decorrer do ano de 1942, foram instaladas em São Paulo, 19 escolas do SENAI e, no Brasil, nessa primeira implantação, ficaram de fora apenas os Estados do Espírito Santo, Amazonas e Goiás. Com relação aos recursos financeiros, com a criação de cada escola, o SENAI

[...] demonstrou, desde o início, vocação para a administração das escolas nos moldes empresarias. Em 1942, através da FIESP [Federação das Indústrias de São Paulo], um corpo técnico do SENAI visitou o incrível número de 8.122 indústrias na capital paulista. A partir dos dados ali colhidos, o Departamento de Controle passou a supervisionar as empresas para garantir que todas fizessem o recolhimento devido ao SENAI (MULLER, 2009, p. 159).

A implantação das escolas do SENAI deu-se de forma rápida, em decorrência da oferta do ensino e o órgão logo ficou reconhecido pelo Estado e pela população. O SENAI constituiu-se como uma instituição privada, sendo que suas políticas são instauradas pela CNI, que possui como uma das suas responsabilidades o repasse de recursos financeiros oriundos das indústrias. O diretor da CNI é designado pelos sindicatos patronais.

No primeiro ano de sua consolidação, atendeu principalmente aos operários, que no interior das fábricas, já estavam trabalhando, procurando adaptá-los às novas máquinas, pois

[...] estava claro, desde o princípio, que a formação de profissionais não gera, por si, oportunidades de trabalho. Muito pelo contrário, são

as necessidades indicadas pelo setor produtivo que devem orientar os rumos da formação profissional (SENAI, 2007, p.70).

Não existia uma preocupação em instruir profissionalmente um número inferior à demanda industrial. Ao contrário, o que se observa é que a instituição formava operários em número maior do que a demanda, criando um “exército de reserva”. Marx e Engels (1994) destacam que o objetivo de garantir um exército reserva é aumentar a exploração da força de trabalho e a consequente acumulação capitalista na redução de salários.

A maioria dos cursos, nesse primeiro momento, estava ligada à área metal-mecânica (ajustagem, caldeiraria, ferraria, solda elétrica, tornearia mecânica, fiação). Mais tarde, muitos destes cursos deixaram de existir devido à própria demanda industrial (CUNHA, 2000).

Devido às inúmeras dificuldades de importação, a improvisação e a manutenção dos equipamentos exigiram operários qualificados. Portanto, para se consolidar, o SENAI precisou de máquinas, as quais foram produzidas pelos docentes e discentes, para atender às necessidades do ensino dos ofícios ligados à mecânica; prédios foram construídos e a maior parte deles ocupados mediante cessão; instrutores recrutados nas indústrias; séries metódicas elaboradas para as mais diversas especialidades (CUNHA, 2000).

O SENAI era percebido como um ambiente educacional que promovia controle e preocupava-se não só com a apropriação de conhecimentos mas também com o civismo e valores morais, cuja ideologia seria capaz de manter a ordem nas relações de produção industrial. Todavia, a própria

[...] concepção do SENAI refletia o conceito de Mange de uma hierarquia industrial composta rigidamente, em ordem ascendente, por trabalhadores não - especializados (braço anatômico), trabalhadores semiespecializados (braço atento), operários especializados (braço pensante), e encarregados da supervisão (braço pensante e dirigente). Nas palavras de Eivaldo Lodi, pronunciadas na inauguração da Escola Roberto Simonsen do SENAI: ‘Nas escolas industriais do SENAI, a ordem primorosa, a pontualidade exata, a limpeza irrepreensível, a obediência constante, os sentidos de hierarquia constituem lições vivas que embebem todos os jovens (WEINSTEIN, 2000, p.145 apud LIMA, 2017, p.33)

No ambiente das oficinas utilizava-se o método de instrução individual, composto por quatro fases: estudo da tarefa, no qual o aluno lia as folhas e buscava as possíveis soluções,

elaborando seu roteiro de trabalho; na sequência o professor demonstrava a execução das tarefas de forma repetitiva; posteriormente a execução da tarefa, ou seja, o discente realizava na prática a atividade da folha e o docente auxiliava e por último, e não menos importante, a avaliação, preponderando além da execução da tarefa, o manejo com as ferramentas e as questões comportamentais (CUNHA, 2000).

Um dos métodos mais utilizados pelos professores era a repetição de atividades, pois, considerava que quanto maior fosse a repetição, melhor seria a assimilação.

Analisando o processo numa perspectiva pedagógica, “[...] O SENAI tem o cuidado de não ensinar além do que a empresa exige, para não frustrar o aprendiz no seu futuro emprego [...]” (FRIGOTTO, 1977, p.68). A educação profissional era voltada para atender apenas a uma fração do contexto social, ou seja, os industriais. Já o instrutor teria a função de ensinar as técnicas para a conduta dos trabalhadores na fábrica além de, imbuir valores capazes de promover a vida em sociedade. O aluno<sup>13</sup>, por sua vez, apresentava ideias condicionadas no meio destes interesses e um deles relata que,

[...] os instrutores tratavam a gente com muito carinho. Eu não sei como é hoje, mas, naquela época, a gente tinha no instrutor o espelho de pessoa que a gente queria ser. Por que eles eram não apenas pessoas mais preparadas profissionalmente, mas pessoas que se preocupavam quando a gente não fazia uma coisa legal. Ao invés de dar bronca, vinham conversar, vinham orientar a gente. Então a gente tinha o instrutor como uma espécie de paizão (SENAI, 1992, p. 120).

Esse depoimento reforça o papel da escola do SENAI, na figura do instrutor, reconhecido como modelo ideal a instruir os alunos que, desta forma, poderiam compreender “sem desordem”, as atitudes que seu patrão pudesse vir a ter no ambiente de trabalho, sendo, portanto, articuladores com os interesses ideológicos capitalistas.

Para Mange, o aluno que saísse do SENAI, depois de ter participado de cursos com as características acima mencionadas, seria

---

<sup>13</sup> O depoimento é do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, ex-aluno do Senai

[...] um cidadão, uma personalidade bem ajustada, que pudesse ser colocada a serviço da comunidade. Não adiantaria ter um profissional bem treinado, cujos objetivos fossem antissociais ou associais (BARROS SANTOS, 1990 apud SENAI, 1991a, p.154).

Os centros de formação profissional do SENAI encerravam a aprendizagem com um curso destinado a um estágio de iniciação na indústria, quando então estudariam o organograma das empresas, prevenção de acidentes, legislação trabalhista, entre outros. Esses cursos duravam em média 10 meses e eram acompanhados, de forma esporádica, pelo monitor do SENAI, o qual deveria avaliar se os alunos respeitavam as regras de pontualidade e as demais normas da empresa; se eles tinham iniciativa e, por fim, se o aprendiz atendia a determinados critérios para, só assim, receber seu certificado.

Na busca pela padronização do método, do docente e do material didático, é que o ensino profissionalizante do SENAI dava seus primeiros ensaios em busca de consolidação (CUNHA, 2000).

O modelo de suas instalações físicas deveria estar o mais parecido com as empresas, ou seja, na entrada o aluno deveria entregar sua caderneta de presença, parecida com um cartão ponto, onde seriam anotadas as faltas, atrasos, entre outros. O aprendiz do SENAI não poderia ter intervalo de lanche, que era levado na sala para não interromper sua aprendizagem. Ressalta-se ainda que não poderiam existir conversas, não entravam visitantes nas instalações e, no final do dia, deveriam se retirar do ambiente de forma harmônica e sem barulho (CUNHA, 2000).

Somente através da disciplina e ordem os alunos poderiam ser capazes de corresponder às necessidades da força de trabalho industrial vigente.

Não obstante esses traços possam se constituir em elementos, talvez os mais importantes para a funcionalidade dos egressos do SENAI nas organizações industriais, cabe perguntar sobre até que ponto esse tipo de aprendizado conduziria a uma acomodação ao status de operário e de conformismo a certa ordem social? (FRIGOTTO, 1977, p.168).

Na condução de um ensino profissional moldado para atender as regras da sociedade capitalista, aparentemente se exclui a subjetividade do indivíduo, visto que nas suas relações com a sociedade, isso parece não ter importância, demonstrando que,

[...] se compararmos o processo de produzir valor com o processo de trabalho, verificaremos que este consiste no trabalho útil que produz valores-de-uso<sup>14</sup>. A atividade neste processo é considerada qualitativamente, em sua espécie particular, segundo seu objetivo e conteúdo. Mas, quando se cogita da produção do valor, o mesmo processo de trabalho é considerado apenas sob o aspecto quantitativo. Só importa o tempo que o trabalhador leva para executar a operação ou o período durante o qual a força de trabalho é gasta utilmente (MARX, 1994, p.220).

Na sociedade industrial a produção do capital, bem como sua valorização, remete diretamente à estabilidade do modo de produção capitalista, e na formação do trabalhador.

Em 1943, pesquisas apontam que havia 34 escolas SENAI abertas [...] sendo as três primeiras no Estado do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, [...] além de sete cursos em escolas já existentes, sendo que 6.000 alunos, entre adultos e aprendizes haviam sido atendidos (MULLER, 2009, p.158).

Tal expansão e adesão deve-se ao fato de que, nos seus discursos sociais, o SENAI apresentava-se como uma instituição educacional capaz de resgatar e oportunizar aos trabalhadores meios de inserir-se na sociedade capitalista industrial, trazendo consigo o convencimento. De modo geral, a educação voltada à profissionalização é resultado, também, da historicidade dos homens enquanto sujeitos que necessitam de sobrevivência material.

Compreende-se, assim, a importância deste artigo e sobretudo, enquanto sujeitos históricos, na compreensão das relações de trabalho na sociedade e conseqüentemente as questões educacionais profissionais que permearam o desenvolvimento capitalista, estabelecendo um processo reflexivo sobre a luta de classes e os interesses contra hegemônicos presentes na sociedade.

---

<sup>14</sup> Valor de uso no pensamento marxista refere-se ao trabalho que atende à necessidade humana

## Referências

- AMARAL, C. T. de; OLIVEIRA. M. A. M., **Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia.** In: FIDALGO. F.; FIDALGO. N. L.; OLIVEIRA. M. A.M. (Orgs.), 2007 Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 167-206.
- BOLOGNA, I. **Roberto Mange e sua obra.** [S.l.]: Unigraf, 1980.
- BRASIL, Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio para 1910.** Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181796/Relat%C3%B3rio%20da%20Escola%20de%20Aprendizes%20Art%C3%ADfices%20%281909-1910%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em 20/03/18.
- CAETANO, C. G. Qualificação e ferrovias: A Experiência das Escolas ferroviárias (1920-1945). In: RIBEIRO, M. A. R. (Org.). **Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional.** 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986. p. 270 - 281.
- CARNOY, M. **Estado e teoria política.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.
- CARONE, E. **A segunda República: 1930-1937.** Rio de Janeiro: Difusão Europeia do Livro, 1973.
- COSTA, E. V. da. **Da senzala à colônia.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000.
- CUNHA, L. A. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo.** São Paulo: ed. UNESP, 2005.
- FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Vol.3, 2. ed, Rio de Janeiro. SENAI/DPEA, 1986.
- FONTES, L. B. **Formação profissional & produtividade do desempenho humano.** Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1985.
- FRANCO, L. A; SAUERBRONN, S. **Breve histórico da Formação Profissional no Brasil.** São Paulo: CENAFOR, 1984.
- FRIGOTTO, G. **Efeitos cognitivos da escolaridade do SENAI e da Escola Acadêmica: uma pedagogia para cada classe social?** 1977. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV/IESAE, Rio de Janeiro, 1977.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- IANNI, O. **A metamorfose do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil.** São Paulo: Hucitec; Curitiba: Scientia ET labor, 1988.
- KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP/MEC, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1997.
- LIMA, D.D. **A Formação Do Pequeno Operário Na Escola Senai-Pr - A Reprodução Ideológica Presente No Jornal "O Escudo".** 2017, 276f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.



- LOPES, S. **Uma saga da criatividade brasileira**. Rio de Janeiro: SENAI – DN, 1982.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro 1. Trad.: Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. Vol. I e II.
- MAZA, F. **O idealismo prático de Roberto Simonsen: ciência, tecnologia e indústria na construção da nação**. 2002, 276f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- MULLER, M. T. **A lousa e o torno: a escola SENAI Roberto Mange de Campinas**. 2009, 334f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U/E.D.U.S.P, 1974.
- NASCIMENTO, M. I. M. **A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR**, 2004, 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- NASCIMENTO, M.N.M. **História, trabalho e educação: relações de produção da força de trabalho na agroindústria canvieira**. 2009, 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- NASCIMENTO, O.V. **Cem anos de Ensino Profissional no Brasil**. Editora Curitiba IBPEX, 2007.
- NASCIMENTO, V. M. do. **Ensino Técnico no Paraná: análise de sua trajetória**. 2007,153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.
- PEREIRA, J. C. **Formação industrial do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Hucitec, 1984.
- RIBEIRO, M. A. **Qualificação de Força de Trabalho: A Experiência das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo 1911/1942** In: RIBEIRO, M. A. R. (Org.). **Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP,1986.
- RIBEIRO, M. A.; CAETANO, C. G.; GITAHY, M. L. C. **Trabalhadores urbanos e ensino profissional**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 20. ed. Petrópolis, Vozes, 1998.
- SENAI, SENAI, **SP: 65 anos de um sistema educacional consequente**. São Paulo: SENAI, 2007.
- \_\_\_\_\_, **Projeto Memória: De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional**. Volume 1. São Paulo: SENAI, 1991a.
- \_\_\_\_\_, **Projeto Memória: De homens e máquinas: Acervo Roberto Mange**. Inventário Analítico. São Paulo: SENAI, 1991b.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Memória: O Giz e a Graxa: meio século de educação para o trabalho**. Projeto Memória do SENAI-SP, São Paulo: SENAI, 1992.
- SILVA, S. T. **A qualificação para o trabalho em Marx**. 2005, 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

Recebido em: 13/09/2017

Aceito em: 19/02/2018