

ENSAIOS **PEDAGÓGICOS**

Volume 3 Número 3 set./dez. 2019 ISSN: 2527-158X

**EMBATES EDUCACIONAIS DO/NO ENSINAR E APRENDER:
O PREVISÍVEL, O EFETIVADO E O NECESSÁRIO**

Organizado por:
Rosanna Barros
Deise Choti

**ufsc**ar
Universidade Federal de São Carlos
UFSCar

**prop**q
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
CMAPPG

V. 3, N. 3 (2019)

SET./DEZ. - EMBATES EDUCACIONAIS DO/NO ENSINAR APRENDER: O PREVISÍVEL, O EFETIVADO E O NECESSÁRIO

EDITORIAL

[EDUCAÇÃO, EDUCADORES E OS DESAFIOS DO ENSINAR-APRENDER](#)

Paulo Gomes Lima

[PDF](#)

p.1-2

APRESENTAÇÃO

[O EDUCADOR E PROFESSOR FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS: INOVAÇÃO, ÉTICA E EDUCAÇÃO PERMANENTE](#)

Rosanna Barros, Deise Choti

[PDF \(PORTUGUÊS \(PORTUGAL\)\)](#)

p.3-5

DOSSIÊ TEMÁTICO

[A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NUM CONTEXTO DE TRANSFORMAÇÃO ESTRUTURAL DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS](#)

João Eduardo Martins

[PDF \(PORTUGUÊS \(PORTUGAL\)\)](#)

p.6-15

[UMA DISCUSSÃO SOBRE A NECESSIDADE DE INOVAÇÃO DISRUPTIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO](#)

Dinamara Pereira Machado, Elton Ivan Schneider

[PDF](#)
p.16-28[METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO DIGITAL: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS INOVADORAS NA MODALIDADE EAD](#)

Karina Gomes Rodrigues, Guilherme Alves de Lemos

[PDF](#)
p.29-36[REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ADULTOS](#)

Sofia Bergano

[PDF \(PORTUGUÊS \(PORTUGAL\)\)](#)

p.37-45

[REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS](#)

Ana Paula de Andrade Janz Elias, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

[PDF](#)
p.46-58[DESAFIOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA](#)

Joana Paulin Romanowski, Daniele Saheb, Pura Lucia Oliver Martins

[PDF](#)
p.59-68[ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZ A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015](#)

Sueli Pereira Donato, Romilda Teodora Ens, Marciele Stiegler Ribas, Simone Rachel Cunico Santos

[PDF](#)
p.69-81[FATORES CONTRIBUINTES PARA O APRENDIZADO DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA ESCOLA DE NEGÓCIOS](#)

Carlos Augusto Candêo Fontanini, Dewey Moreto Wollmann, Amanda Mocelin Chiesa

[PDF](#)
p.82-95[ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO ENTRE OS ESTUDANTES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INFANTIL \(0-10 ANOS\): ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA](#)

Alice Mendonça, Paulo Brazão, Andreia Nascimento, Diogo Freitas

[PDF](#)
p.96-106

EDITORIAL

Educação, educadores e os desafios do ensinar-aprender

Paulo Gomes Lima – UFSCar-Sorocaba*

Se compreendemos que a educação dos educadores é de suma importância numa sociedade que solicita transformações e ainda, que de seu trabalho serão alcançados homens e mulheres, cujos processos formativos só tem sentido quando orientados para a formação cidadã, necessário se faz todo o empenho dos Estados-nação para que, não apenas desenhem o perfil do educador necessário – como comumente se vê nas legislações e planos plurianuais – mas, que lhes confira o respeito, a dignidade e condições para construir-se, ao mesmo tempo em que constrói saberes e fazeres com e para a sociedade.

O tornar-se professor, para além da formação inicial na academia, é evado não somente de solicitações de dentro da profissão¹, quando se começa a trabalhar, ou seja se orienta também de descobertas, ensaios e desvelamentos das aspirações sociais que, às vezes não são totalmente contempladas nos contratos sociais e, por isso se tornam difusas e incompletas, visto o engessamento ideológico que blinda ou torna inamovível o ato caleidoscópico de querer e pensar o humano, o trabalho e a vida coletiva. Apreendendo-se deste deslocamento de finalidade no construir-se e ajudar a construir a cidadania de alunos e alunas ao longo do tempo histórico, o professor comprometido com a projeção de uma sociedade mais justa e equitativa, tem como primazia o estremecer das certezas, o ensaiar da reflexão do conhecimento para a vida e ao longo da vida e sobretudo desencadear processos de despertamento para uma realidade em movimento e que movimenta o homem.

Os novos arranjos delimitados pelo capital, bem como por meio da revolução científica e tecnológica da atualidade nos apontam sinais de que algumas imersões precisam ser estrategicamente planejadas na educação e para a educação em favor das crianças, jovens, homens e mulheres nas dimensões de sua história, memória e prospecção em nível das futuras gerações. Campo que deve ser transversalizado pela forma de ensinar-aprender por meio da incorporação do conhecimentos historicamente construídos, acompanhada da compreensão de que o homem é autoprodutor de sua existência pessoal e social e que, portanto, não apenas incorpora os patrimônios recursais disponíveis num tempo histórico e cronológico, mas é capaz de ressignificá-lo como condição do produzir humano que precisa ser solidarizado. Esse caminho certamente só é possível por meio da educação.

A educação por sua vez não deve ser considerada à margem dos “sujeitos de direitos” que são os cidadãos, pelo contrário, a partir de sua própria realidade é que se pronunciará reveladora e desveladora, provocativa e atualizada. Reveladora, por evidenciar as diversas expectativas sociais e escolares existentes, ainda que não explicitadas (currículo oculto), ao tempo em que pondera sobre o seu valor e tendenciosidade, se couber. A partir daí é desveladora, pois permite a leitura do mundo e do homem como de fato são com seus sonhos, limites e avanços. Se mostra provocativa, pois ao conjunto de práticas, competências, habilidades aguça a sensibilidade e curiosidade próprias do ser que conhece e, no caso do professor, do ser que conhece para si e para os outros numa relação que não tem caminhos em separado e, finalmente, atualizada, visto ser o olhar para a memória, o viver dos desafios da atualidade e o desenhar do que se projeta como expectativa em busca de concretude. Como observado em Lima (2009, p.6):

À medida que o homem vai alcançando níveis diferenciados de conhecimento, que vai inferindo re-construções sobre sua maneira de conhecer e produzir ao longo de seu processo histórico, será necessário o estabelecimento de diretrizes que não apenas reconheçam a importância desta dimensão, mas que, por meio de instrumentos

* Editor responsável. Docente do PPGED (Mestrado e Doutorado em Educação) e do Departamento de Ciências Humanas e Educação. E-mail: paulolima@ufscar.br

¹Se por um lado há urgência no debate e aprofundamento acerca das expectativas e práticas do currículo de formação dos professores, por outro, essa dimensão não pode ocorrer de forma isolada, pois se tornaria muito instrumental e deveras somente pedagógica. O trabalho docente promove impactos de ordem social – no caso do Brasil – a educação é definida um direito social que aciona o político para fazer valer o contrato social de modo objetivo e subjetivo, de maneira a dar andamento ao projeto de sociedade num estado democrático de direito.

legais, explicitamente convencionados em nível de políticas públicas, estabeleçam planejamentos a curto médio e longo prazos para o seu desenvolvimento e constante aprimoramento, possibilitando o alcance de performance avançada pela ruptura com paradigmas obsoletos, pela gestação de novos paradigmas, (re) criação e/ou inovação a partir do conhecimento historicamente produzido.

A produção de conhecimento como prerrogativa do homem em movimento – passado, presente e futuro, é marca de seu processo de ressignificação de seus saberes e fazeres, na organização de suas instituições e nas distintas maneiras de impactar gerações. Nesse caso, não como ponto modelar, mas como ponto de partida, visto a transitoriedade de seu pensamento e a sua capacidade de transformação da realidade. Na dimensão da educação formal é preciso ter acuidade sobre tais singularidades e totalidades, visto serem desafios da tarefa de ensinar-aprender. Tarefa que mão-dupla que não separa a essência e a existência do homem.

Em olhares diversos, o presente número de Ensaio Pedagógico, dialoga e solicita aprofundamentos da educação em suas formas de oferta, da maneira como é conduzida, o que é e o que poderá se tornar quando destaca como eixo central do desvelamento do homem e do mundo.

REFERÊNCIAS

LIMA, P.G. *Política científica & tecnológica nos países desenvolvidos e na América Latina*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009.

APRESENTAÇÃO

O EDUCADOR E PROFESSOR FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS: INOVAÇÃO, ÉTICA E EDUCAÇÃO PERMANENTE

Rosanna Barros – UALG/PT*

Deise Choti – PUCPR/BRA**

O mundo tem passado por grandes mudanças de paradigmas, sobretudo no que tange a educação e formação como a conhecemos. Sabe-se que o processo de desenvolvimento profissional precisa contemplar não só uma formação inicial, mas uma formação permanente e holística do educador e do professor para seu desenvolvimento. Dessa forma, o papel do educador e do professor, como mediador, é de extrema importância para a superação dessa crise de paradigmas, pois diante dessa conjuntura de transformações e da análise do paradigma inovador no processo dialético de ensinar e aprender, vislumbra-se uma nova concepção de homem, mundo e sociedade. António Nóvoa, em seu artigo *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, sustenta de forma contundente que,

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. As organizações internacionais e as redes que hoje nos mantêm permanentemente ligados contribuem para esta vulgata que tende a vendar mais do que a desvendar. O campo da formação [de educadores] e professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. (2009, s/p)

Desta forma, torna-se incontornável e urgente a adoção de um novo paradigma educacional que priorize o ser crítico, reflexivo e ético face às dinâmicas socioculturais e político-económicas, em detrimento do ser que se preocupe apenas com o saber técnico específico, necessário porém insuficiente. Os educadores e professores, devido à posição que ocupam na sociedade, necessitam estar constantemente atentos, tornando-se pesquisadores reflexivos e críticos de sua própria prática. Trata-se de acompanhar as novas exigências hodiernas, como propõe Caride Gómez, “a favor de um novo vínculo pedagógico e social” (2011, p. 11), visando a busca de sociedades democráticas mais consolidadas e capazes de não abrir mão de uma “convivência plural e tolerante, que seja livre, justa, equitativa e pacífica” (*id., ibid.*).

Assim, o tema deste número de Ensaios Pedagógicos permitiu reunir nove artigos que priorizaram a ação de refletir em torno da complexidade da inovação ética na intervenção educacional em contextos de globalização económica de cariz conservador, face à qual o educador e professor humanista enfrenta novos e complexos desafios. Através dos textos aqui compilados percebe-se, de maneiras distintas, a relevância de interrelacionar conhecimentos teóricos específicos e habilidades técnico-práticas, de modo integrado e sem dicotomias, convocando os espaços e tempos da educação formal e não-formal, mas igualmente da aprendizagem informal, para alargar possibilidades de reflexão crítica nas aulas, nos seminários, em reuniões pedagógicas, em cursos de aprimoramento, nos encontros com os grupos de investigação, nos workshops, nos congressos e nas mais variadas atividades académicas e âmbitos profissionais que enquadram a educação permanente do educador e do professor.

De igual modo, são múltiplos os papéis a desempenhar na intervenção educacional hodierna que colocam o educador e o professor na vanguarda da formação de cidadãos críticos de todas as idades e em todos os contextos. Estas dinâmicas e solicitações frente aos novos desafios já referidos, tornou

*Doutorado em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Algarve (Escola Superior de Educação e Comunicação). E-mail: rmbarros@ualg.pt.

**Doutorado em Educação. Professora Colaboradora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: deise.choti@gmail.com.

ainda mais premente a necessidade de reequacionar a formação em geral, e a formação de educadores e professores no ensino superior em particular, de forma a se conseguir capacitar o ator educacional para o uso pedagógico de recursos inovadores, seja em ambientes presenciais, semi presenciais, a distância ou *on-line*. Trata-se, entre outros aspetos, de assegurar meios que visam as trocas com os colegas e pares acerca das descobertas de conhecimento e dos debates em aberto, tornando a práxis educacional mais engajada e autoreflexiva sobre seu papel de atuante transformador de si mesmo, de seus educandos e alunos e das esferas comunitárias envolventes. É, pois, neste enquadramento que os trabalhos aqui apresentados reúnem argumentos e propostas, desenvolvidos em Portugal e no Brasil, sobre como a inovação ética na educação permanente de educadores e professores pode orientar caminhos para o século XXI.

João Eduardo Martins, abre o periódico com seu artigo, visando contribuir com uma reflexão sociologicamente apoiada na análise científica das políticas públicas de educação e formação de adultos que vem sendo realizada em Portugal ao longo das últimas duas décadas, no intuito de problematizar alguns dos principais desafios a quem exerce o seu trabalho neste sector e trabalha com adultos pouco escolarizados.

O texto de Dinamara Pereira Machado e Elton Ivan Schneider leva-nos a tomar ciência de como o ensino superior no Brasil vive uma verdadeira disrupção em sua forma de oferta de cursos, formas de gestão, uso de tecnologias, hibridismo, inovação e conta com o surgimento de um fenômeno novo, as megauniversidades de ensino a distância, instituições de ensino com mais de 100.000 alunos de graduação. E comprovam que esse fenômeno se tornou uma nova realidade da educação superior brasileira, pois em 2018 as ofertas de vagas de matrículas em educação a distância superaram as vagas em cursos presenciais.

Na sequência, contamos com o artigo de Karina Gomes Rodrigues e Guilherme Alves de Lemos que demonstram que as mudanças econômicas, políticas e sociais, especialmente a partir da segunda metade do século XX, criaram condições para que o mundo da educação também sofresse transformações significativas. No âmbito do ensino, as tecnologias digitais aplicadas à comunicação passaram a desempenhar um papel fundamental na inovação do processo de ensino e aprendizagem, pois elas potencializam, segundo os autores, o processo de acesso e disseminação do conhecimento.

Sofia Bergano em sua pesquisa, leva-nos a repensar como a educação de adultos é, muitas vezes, interpretada como uma estratégia adaptativa que permite ao educando fazer face às exigências e desafios tecnológicos provenientes do mercado de trabalho e das exigências da sociedade da informação. Esta visão estritamente tecnológica está, normalmente, associada à convicção de que educar adultos é “ensinar a fazer” ou num nível que se supõe de maior complexidade, “ensinar a resolver”.

A investigação de Ana Paula de Andrade Janz Elias e Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau afirma que o trabalho reflexivo dos professores sobre sua própria prática é importante para diferentes processos que acontecem dentro do contexto escolar, inclusive, é importante para que estes profissionais repensem suas estratégias de ação pedagógica. Como objetivo, identificou o que as pesquisas brasileiras têm apontado sobre os processos de reflexão realizados por docentes que atuam na Educação Básica.

Numa perspectiva semelhante, o artigo de Joana Paulin Romanowski, Daniele Saheb e Pura Lucia Oliver Martins, apresentam resultados de pesquisa que analisa os desafios para a formação de professores a partir da análise da relação da universidade com a escola. As indicações dos professores sinalizam uma profunda mudança na organização da escola, do currículo, da prática docente e nos recursos de ensino a serem considerados nos cursos de formação de professores que se apresentam como desafios para a formação de professores da educação básica.

Sob o prisma da formação inicial a nível superior, o texto de Sueli Pereira Donato, Romilda Teodora Ens, Mariele Stiegler Ribas e Simone Rachel Cunico Santos, analisam os elementos de profissionalidade docente presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras (ano 2015) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada.

O artigo de Carlos Augusto Candeo Fontanini, Dewey Moreto Wollmann e Amanda Mocelin Chiesa, se propõe a identificar os fatores contribuintes para a aprendizagem dos estudantes de um curso de administração. Para a organização dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin

(2012) e foram criadas três dimensões para o agrupamento dos fatores: professor, estudante e universidade. Os resultados revelam que, segundo a pesquisa, os professores são os que mais contribuem para o aprendizado dos seus estudantes.

O Nono, e último artigo deste Dossier, é de Alice Mendonça, Paulo Brazão, Andreia Micaela Nascimento e Diogo Freitas, e nos lança um grande desafio, demonstrando-nos por meio de sua investigação, que embora a igualdade de gênero se encontre legalmente formalizada, os homens e as mulheres continuam a participar de forma distinta na sociedade. Com base nesta ilação, corroborada pelas estatísticas da Universidade da Madeira (Portugal) mostram que, num total de 110 estudantes matriculados em 2018/19, nos cursos de Formação de Professores para a Educação Infantil, apenas 3 são homens, provocando e justificando o interesse dos autores por essa investigação. Esperamos que o conjunto dos artigos aqui apresentados constitua uma boa oportunidade de reflexão, em aberto, para o leitor.

As organizadoras.

REFERÊNCIAS

CARIDE GÓMEZ, J. A. Prefácio: A favor de um novo vínculo pedagógico e social. In: Noêmia Garrido, Odair Silva e Francisco Evangelista (orgs.). *Pedagogia Social – Educação e Trabalho na Perspectiva da Pedagogia Social* (pp. 7-14). São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2011.

NÓVOA, A. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em: < http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf > Acesso em 05 de Junho de 2019.

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NUM CONTEXTO DE TRANSFORMAÇÃO ESTRUTURAL DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Adult education in a context of structural transformation of educational policies

João Eduardo Martins – UALG/PT*

Resumo: Procura-se neste artigo contribuir com uma reflexão sociologicamente apoiada na análise científica das políticas públicas de educação de adultos que vem sendo realizada em Portugal ao longo das duas últimas décadas, para problematizar alguns dos principais desafios que se colocam à atividade de quem exerce o seu trabalho na educação e formação de adultos pouco escolarizados. Inspirados nos resultados de investigação da nossa tese de doutoramento e sobre alguns dos principais trabalhos científicos sobre as políticas públicas do Programa Novas Oportunidades, um momento importante do investimento Estatal e do voluntarismo político vigente ao longo deste período neste campo de práticas educativas, problematizamos alguns dos principais desafios a partir dos quais vamos defender o nosso ponto de vista. O exercício de uma prática educativa que tem lugar num contexto do novo paradigma hegemónico da *“aprendizagem ao longo da vida”* coloca um conjunto de provações fundamentais ao ofício de educador de adultos.

Palavras-chave: Educadores de adultos. Políticas educativas. Reconfiguração do Estado. Emancipação social.

Abstract: This article aims to contribute to a sociologically supported reflection on the scientific analysis of the public policies of adult education that has been carried out in Portugal during the last two decades, in order to problematize some of the main challenges that are posed to the activity of those who carry out their work in the education and training of adults poorly schooled. Inspired by the research results of our doctoral thesis and some of the main scientific works on the public policies of the New Opportunities Program, an important moment of State investment and political voluntarism in force throughout this period in this field of educational practices, we problematize some of the main challenges from which we will defend our point of view. The exercise of an educational practice that takes place in a context of the new hegemonic paradigm of "lifelong learning" poses a set of fundamental trials to the role of adult educator.

Keywords: Adult educators. Educational policies. State reconfiguration. Social emancipation.

INTRODUÇÃO

A educação de adultos à prova da reconfiguração das políticas públicas e do papel do Estado

As políticas de educação de adultos em Portugal passam por um profundo processo de transformação em resultado de um conjunto de mudanças de carácter societal relacionadas, por um lado, pela forma como os processos de globalização condicionam e reconfiguram a forma de actuação dos Estados Nacionais na produção das políticas públicas, e em particular, nas políticas sociais e educativas, e por outro lado, com o triunfo do capitalismo na sua forma ideológica neoliberal que leva a que as políticas dirigidas aos adultos (e não só) se enquadrem dentro do paradigma legitimador resultante da invenção social da ideia de *“aprendizagem ao longo da vida”* (BARROS, 2013; MARTINS, 2014). Um conjunto vasto de autores nas ciências sociais e educativas tem assinalado estas transformações de carácter societal relacionadas com o funcionamento do capitalismo global a partir de propostas de leitura e de inteligibilidade do social diversificadas que remetem para designações tais como *“sociedade pós-industrial”* (BELL, 1976), *“sociedade da informação”* (LYON, 1992) *“sociedade de risco”* (BECK, 1992)

*Doutorado em Sociologia - especialidade de Sociologia da Cultura, do Conhecimento e da Educação. Professor Auxiliar da Universidade do Algarve - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), Faculdade de Economia da Universidade do Algarve. E-mail: jrmartins@ualg.pt.



"*sociedade do conhecimento*" (GIDDENS, 2013), "*sociedade em rede*" (CASTELLS, 2002), "*globalização hegemónica*" e "*contra hegemónica*" (SANTOS, 2001) e no âmbito da análise do campo educativo a ideia de "*agenda globalmente estruturada*" de Roger Dale (2001), para esclarecer como as sociedades contemporâneas só podem ser hoje compreendidas nas suas formas de fazer o social a partir de leituras que levem em conta a intersecção multinível e pluriescalar dos espaços local, regional, nacional e global.

Estes processos de glocalização produzem efeitos profundos na soberania dos Estados e nos seus modos e capacidade de atuação fazendo com que a produção de políticas públicas se reconfigure na direção, por um lado, do que a recente literatura no âmbito de uma sociologia política da acção pública (HASSENTEUFEL, 2008) designa por "*ação pública*", e por outro lado, na direção das políticas de "*activação*". Bauman (2013) num dos seus últimos livros "*Europa Líquida*" faz uma leitura em torno das transformações provocadas pela globalização na estrutura dos sistemas políticos e da organização social. Segundo a proposta interpretativa deste autor os Estados Nacionais vêm-se hoje a braços com uma questão fundamental para a sua soberania que remete para o divórcio entre a "*política*" (decidir o que precisa de ser feito) e "*poder*" (a possibilidade de fazer). Os Estados encontram-se em constante défice de poder.

Enquanto a política está centrada no local, o poder é cada vez mais global. São poderes globais difusos, sem um centro bem definido, capazes de se evaporarem no ciberespaço que hoje decide aspectos fundamentais da nossa existência. Os governos debatem-se com duas vinculações mutuamente incompatíveis entre si. Por um lado, têm que atender às solicitações dos eleitores nos espaços nacionais e por outro lado, confrontam-se com as imposições e as exigências dos poderes supranacionais (MARTINS, 2014: 369). É neste enquadramento societal de um capitalismo global desregulado e de políticas de austeridade muito penalizantes para os povos do Sul da Europa que as políticas públicas se reconfiguram. Escrevia Ulrich Beck em 2013 que a Europa se submete à hegemonia alemã que numa estratégia Merkievelica vai impondo um socialismo de Estado para os ricos e os bancos e o neoliberalismo para as classes médias e os pobres (BECK, 2013).

Vale a pena convocar ainda o sociólogo Daniel Bell (1997) quando nos recorda que o governo nacional é demasiado pequeno para dar resposta às grandes questões – tais como a competição económica global ou a destruição do meio ambiente – mas que se tornou demasiado grande para lidar com pequenas questões – assuntos que afectam cidades ou regiões. Como refere Giddens (2013: 1148), Bell sugere que as políticas nacionais estão enredadas na tensão entre global e local, o que em parte explica que muitas pessoas não se sintam suficientemente motivadas para participar na vida política. Boaventura Sousa Santos (2001) referindo-se ao trabalho de Bob Jessop, escreve:

Tendo em mente a situação na Europa e na América do Norte, Bob Jessop identifica três tendências gerais na transformação do poder do Estado. Em primeiro lugar, a desnacionalização do Estado, um certo esvaziamento do aparelho do Estado Nacional que decorre do facto de as velhas e novas capacidades do Estado estarem a ser reorganizadas, tanto territorial como funcionalmente, aos níveis subnacional e supranacional. Em segundo lugar, a desestatização dos regimes políticos refletida na transição do conceito de governo (government) para o de governação (governance), ou seja, de um modelo de regulação social e económica assente no papel central do Estado para um outro assente em parcerias e outras formas de associação entre organizações governamentais, paragovernamentais e não governamentais, nas quais o aparelho de Estado tem apenas tarefas de coordenação enquanto primus inter pares. E finalmente, uma tendência para a internacionalização do Estado nacional expressa no aumento do impacto estratégico do contexto internacional na atuação do Estado, o que pode envolver a expansão do campo de ação do Estado nacional sempre que for necessário adequar as condições internas às exigências extra-territoriais ou transnacionais. (SANTOS, 2001, p.44).

Roger Dale (1999) teorizou o que denomina "*os efeitos dos mecanismos de globalização*" no campo da educação. Entre estes efeitos sobre as políticas educativas encontra-se a ideia de que o seu *locus* de viabilidade é externo, que o seu âmbito abrange quer os objectivos das políticas quer os processos da política educativa e que a sua origem não pode ser encontrada em qualquer Estado-Nação específico. Os mecanismos que dão origem a esses efeitos sobre as políticas educativas nacionais são dois que, aliás, já existiam nas décadas de 1950/60 e que resultaram da intervenção das organizações internacionais, nomeadamente através, por exemplo, da realização de empréstimos e do ensino de formas (normalizadas) de fazer planeamentos educacionais (AFONSO, 2003).

Em Portugal a análise científica em torno das políticas públicas de educação de adultos em tempos recentes quer a partir de uma sociologia política da acção pública (MARTINS, 2014) quer de uma sociologia política do campo da educação de adultos (BARROS, 2009) tem demonstrado a forma como o Estado reconfigura os modos de produção das políticas públicas de educação de adultos agindo à maneira de um Estado Poietico (BALSA, 2012) abrindo a implementação de políticas a uma diversidade heterogénea de parceiros da acção pública contribuindo assim para uma nova complexificação na produção das políticas públicas de educação e ao mesmo tempo para o modo científico de as analisar. Esta nova complexificação na produção da acção pública vem em nosso entender colocar um novo desafio aos educadores de adultos no terreno que se vêem confrontados com a necessidade de realizar o seu trabalho pedagógico no cruzamento de uma complexidade e heterogeneidade crescente de atores, organizações educativas, lógicas de acção e modos de apropriação e implementação das políticas com as quais os educadores e formadores de adultos se deparam nos locais onde exercem a sua atuação.

A nossa investigação de doutoramento em torno da análise em Portugal do programa Iniciativa Novas Oportunidades é bem ilustrativo como os diversos atores intervenientes, formadores, mediadores, técnicos de reconhecimento, validação e certificação de competências (técnicos de RVCC) e também diferentes organizações de formação se apropriam diferencialmente nos terrenos da prática educativa deste mesmo programa de política pública ao nível da sua implementação e são confrontados localmente com parceiros da ação pública que levam a cabo lógicas de ação não só diferentes mas também contraditórias. Um outro desafio que se coloca aos formadores resulta do novo paradigma das políticas públicas centrado na ideia de activação o que faz com os formadores de adultos sintam no seu trabalho a responsabilidade acrescida da transformação de indivíduos por defeito (CASTEL e HAROCHE, 2001) em indivíduos de corpo inteiro plenamente integrados no tecido social e não poucas vezes com a exigência política, enquadrada pelo paradigma da *"aprendizagem ao longo da vida"*, dos adultos em formação, se transformarem em empresários de si numa lógica de relação unilinear entre educação e formação de adultos e a empregabilidade. Estas políticas de ativação parecem-nos colocar também um desafio crucial à atuação dos educadores de adultos no sentido da necessidade de uma conscientização (FREIRE, 1975) de que esta responsabilização individual dos adultos numa lógica de obrigação da fazer pela sua vida pode levar a dinâmicas formativas de efeito perverso no sentido da fabricação social e da legitimação das desigualdades educativas e sociais (MARTINS, 2015).

OS FORMADORES DE ADULTOS ENTRE A REPRODUÇÃO SOCIAL E A EMANCIPAÇÃO SOCIAL

A produção científica em Sociologia da Educação e na Sociologia das Desigualdades Sociais Contemporâneas, quer à escala nacional, quer à escala internacional, tem sido fértil, sobretudo a partir das análises do mundo escolar, na demonstração de como a educação participa nas dinâmicas de reprodução e de legitimação do mundo social e na fabricação de desigualdades educativas e sociais. Os trabalhos enquadrados pelas teorias da reprodução com uma particular destaque para os trabalhos de Pierre Bourdieu e os seus mais diversos colaboradores (BOURDIEU e PASSERON, 1964, 1970, BOURDIEU 1979, BOURDIEU, 1993) puseram em evidência a forma como as classes dominantes e portadoras de maior nível de capital económico e cultural retiram vantagem das instituições educativas e com particular ênfase da instituição escolar e em como a escola reproduzindo a cultura dessa mesmas classes legitima e transforma as desigualdades sociais que configuram uma determinada estrutura societal em desigualdades educativas e por sua vez, à saída das organizações educativas, se reproduzem as desigualdades sociais.

A investigação empírica recente na sociedade portuguesa tem demonstrado a validade e a pertinência das teorias da reprodução cultural evidenciando desigualdades de percurso ao nível dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico em que o capital económico e cultural das famílias, com particular destaque na situação portuguesa para a influência do capital escolar das mães, é a variável mais determinante para compreender os percursos de sucesso dos seus filhos (DGEEC, 2016a, 2016b). Também ao nível do ensino superior investigação recente tem demonstrado quer as desigualdades de percurso dos estudantes do ensino superior (LOPES, COSTA e CAETANO, 2014) quer, por outro lado, a desigualdade de acesso (AMARAL et al, 2019), uma vez que os estudantes provenientes das classes dominantes ocupam os cursos e as instituições de maior prestígio social.

A educação de adultos apesar de um menor foco de investigação no âmbito das desigualdades educativas não escapa a estes mecanismos de reprodução social. É sabido que as políticas de educação de adultos são dirigidas em muitos dos seus dispositivos induzidos governamentalmente a

públicos desfavorecidos e de menor condição económica e social e a investigação empírica já realizada põe em evidência ao nível da formação profissional que são os trabalhadores mais qualificados que mais procuram e que mais oportunidades têm de fazer da formação uma estratégia de melhoria e de manutenção da sua condição profissional enquanto os trabalhadores com menor qualificação escolar e profissional estão menos representados estatisticamente nas dinâmicas formativas das organizações aprendentes e da formação que privilegia a qualificação dos seus "recursos humanos".

Em Portugal, é também conhecida cientificamente a situação *sui generis* do patronato ter menores qualificações que os seus trabalhadores, o que nos pode levar a pensar que um patronato menos escolarizado pode ter propensão em valorizar menos a qualificação dos seus trabalhadores. Isto num contexto de um país em que um dos seus maiores défices é a qualificação da sua população adulta e em que a evolução do sistema educativo no pós-25 de Abril de 1974, que marca o início da fundação do regime democrático em Portugal, foi acompanhada por este enorme contraste social entre uma população jovem cada vez mais escolarizada num processo que rapidamente se foi aproximando da situação de muitos países do centro da Europa, ao mesmo tempo que a população adulta continuou ao sabor de políticas descontínuas e inconsistentes que só com o programa Iniciativa Novas Oportunidades participou de uma certa mitigação desta desigualdade educativa estrutural.

Na nossa investigação de doutoramento deparamo-nos na investigação empírica que levámos a cabo com situações empíricas em que a prática educativa e formativa e a intervenção social dos formadores enquadrada pela lógica das políticas de ativação e não poucas vezes inspirada numa intervenção educativa com uma afinidade electiva com o *Novo Espírito do Capitalismo* (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999) mais não faz do que reforçar as desigualdades de partida em que já se encontra o público em formação, já de si caracterizado como desempregado e com baixas qualificações escolares e profissionais. É o caso do formador que com a sua prática educativa nos faz pensar que a medida de política pública pode ter o efeito de reparar injustiças no sentido em que pode funcionar como uma oportunidade de melhoria das oportunidades educativas e sociais de adultos afastados precocemente da escola pelas dinâmicas do círculo vicioso da pobreza e da exclusão social (ou das próprias dinâmicas de reprodução da instituição escolar) mas a Iniciativa Novas Oportunidades também pode ter o efeito de produzir injustiças (MARTINS, 2014, p.328) quando a intervenção dos técnicos e dos educadores de adultos vão no sentido da legitimação e da responsabilização dos indivíduos pela incapacidade de demonstração das competências exigidas pelos padrões de referência traçados para este programa governamental e acabar por responsabilizar os indivíduos pelas suas "incompetências", condenando-os assim ao insucesso, numa situação em que o julgamento institucional de si (MARTUCCELLI, 2006) fabricado pelas instâncias escolares já tinha produzido uma visão e uma fabricação social da sua identidade pela negativa.

Outro mecanismo de fabricação das desigualdades com que nos defrontámos foi ao nível do acesso a este programa governamental em que alguns dos nossos entrevistados referiram que este programa não deveria ser para todos (MARTINS, 2014: 355) e alguns dos adultos são percebidos apenas a partir das suas "incompetências" e "incapacidades", percebidos como não tendo "perfil" para entrar nesta medida de política pública governamental. Os "sem perfil" entraram no sistema muitas vezes "empurrados" de forma contrariada pelas "armadilhas" tecidas pelas políticas sociais e os técnicos ficam sem saber como actuar com adultos que consideram que mais valia não terem entrado neste dispositivo governamental. Por vezes os técnicos deparam-se nos processos de reconhecimento e validação de competências com o que consideram ser "erros de casting" em que depois da entrada dos adultos no programa não sabem como fazer para levar os adultos a bom porto no seu percurso de formação.

DESESCOLARIZAÇÃO, AGIR POIÉTICO E FABRICAÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS APRENDENTES

Um terceiro desafio importante da prática pedagógica dos educadores de adultos diretamente associado à ruptura com o paradigma escolar de educar é o da fabricação social do currículo a partir da experiência e da trajectória de vida dos adultos em formação numa lógica do que inspirados no sociólogo Marc-Henri Soulet designamos por trabalho pedagógico em modo *poiético* (SOULET, 2006). Partilhamos da ideia defendida por Canário (2005) de que o trabalho de Ivan Illich centrado na ideia de desescolarização tem hoje uma pertinência acrescida num contexto societal em que tanto se fala de "crise da escola" e que como refere Canário é sobretudo uma crise da nossa capacidade de pensar a escola e os processos educativos a partir de outras formas educativas não naturalizadas. É na

sequência desta reflexão que hoje é plenamente reconhecido pela comunidade científica em Ciências da Educação de que há mais vida para além da escola (ABRANTES, 2013) e que muito do que se aprende na nossa vida passa pela nossa capacidade de *“aprender sem ser ensinado”* (CANÁRIO, 2006). Isto implica um entendimento dos processos educativos como resultantes dos processos de socialização inerentes à construção social dos indivíduos como seres humanos e o facto de estarmos condenados a aprender desde que nascemos e ao longo de todo o nosso percurso de vida. A valorização dos processos de educação não formal e informal e de formas educativas que vão muito para além do modelo escolarizante de educação abrem espaço para pensarmos a educação de adultos nas suas múltiplas formas a partir da experiência dos aprendentes e organizar as práticas pedagógicas no dizer de Helena Quintas (2008) colocando *“a vida no currículo”* e o *“currículo na vida”*.

Os cursos de educação e formação de adultos criados primeiramente em Portugal pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e posteriormente desenvolvidos no âmbito do programa de educação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades são um bom exemplo de um currículo que apela para um trabalho pedagógico numa lógica construtivista, não só sobre o outro (DUBET, 2002) mas sobretudo com o outro (ASTIER, 2003) e do outro sobre si próprio, tendo como material principal do suporte pedagógico da prática formativa a experiência e a trajetória de vida dos aprendentes. A partir dos *“temas de vida”* escolhidos pelos formados e com o suporte dos educadores, o currículo é fabricado numa lógica *poiética* (MARTINS, 2014: 316) o que implica a participação nesta construção, desde a sua planificação à sua concretização, de um conjunto diversificado de formadores, eles também com experiências e trajetórias formativas muito diversificadas e que se encontram perante o desafio de articular o seu trabalho conjunto. Uma construção coletiva que nem sempre é fácil de realizar e que muitas vezes se faz não numa lógica transdisciplinar como seria normativamente desejável mas mais à maneira taylorista e de forma parcelar. Isto reforça a pertinência do conceito de Marc-Henri Soulet de um agir *poiético* (SOULET, 2006), numa concepção do trabalho com o outro que se faz fazendo e de que a construção curricular dos cursos EFA e desde logo a planificação dos temas de vida são a sua melhor ilustração.

POLÍTICAS DESCONTÍNUAS ESTATAIS E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE E DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS EDUCADORES

As políticas públicas de educação de adultos em Portugal têm sido marcada historicamente por uma forte descontinuidade, oscilando entre aquilo que Melo (2003) designou por *“obscurantismo programado”* que caracterizou o período do Estado Novo onde determinadas elites se interrogavam se valeria a pena ensinar o povo a ler; um *“período dourado”* (BARROS, 2013) durante o tempo breve em que durou o processo revolucionário pós-25 de Abril de 1974 e que ficou marcado pelas iniciativas de educação popular e pelo paradigma da educação permanente sob influência externa das ideias da UNESCO; um período de forte dissonância entre os planos de educação construídos no papel (o caso flagrante do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos - PNAEBA) e as práticas políticas efetivamente concretizadas; propostas políticas fracassadas nas suas boas intenções, como o caso do Ensino Recorrente numa lógica escolarizada e de segunda oportunidade ou ainda o voluntarismo político governamental que levou à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) depois interrompida pela mudança governamental e transformada em Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) assumindo uma conceção de educação e formação de adultos numa lógica predominantemente vocacionalista e de gestão dos recursos humanos que se afasta de forma forte das lógicas da educação permanente e da educação popular; até ao momento da massificação do sistema público de educação de adultos com a introdução de metas quantitativas para a certificação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades que veio a ser também um ponto alto das políticas de educação de adultos em Portugal, programa este que não deixou de ser abatido politicamente num momento posterior, face à subida ao poder do governo de direita radical liderado por Pedro Passos Coelho, em que ficaram para a história da educação de adultos as suas declarações na arena pública de que a Iniciativa Novas Oportunidades mais não faria do que *“certificar a ignorância”*.

Abatido o programa *“Novas Oportunidades”* numa escala em que o investimento Estatal na educação de adultos é drasticamente reduzido com destaque para o fecho dos Centros Novas Oportunidades, a interrupção abrupta da qualificação dos adultos em formação e o desemprego massivo de largas centenas de formadores, seguiu-se o Programa Qualifica com muito menor expressão na seu voluntarismo político e na sua visibilidade social e no atual momento do tempo, em Junho de 2019, a educação de adultos procura reconstruir o seu edifício num contexto de saída de um período de híper-

austeridade e de passagem, com o atual governo socialista suportado pelos partidos à sua esquerda, para um período de austeridade mitigada em que as orientações europeias com centro em Bruxelas levam o atual governo a auto-elogiar-se na arena pública de conseguir o *“défice mais baixo da história da democracia”*, sendo que os efeitos perversos da orientação para políticas horizonte *“défice zero”* têm implicações óbvias e por vezes devastadoras nas Políticas Públicas, na ausência de consolidação de um Estado Social que já de si tem as características em Portugal de um *“Quase-Estado Providência”* e obviamente que a valorização discursiva governamental das políticas de educação de adultos em nome da igualdade de oportunidades educativas e sociais sofre as suas dificuldades de concretização num período de *“cativações”* nas despesas públicas Estatais. Estas inconsistências estruturais na capacidade do Estado levar a cabo um sistema de educação de adultos em Portugal levanta um desafio fundamental à profissionalização dos educadores de adultos e à construção da sua identidade profissional.

A produção societal dos indivíduos num determinado momento socio-histórico fica assim dependente das políticas públicas que o Estado é capaz de fabricar e de levar a cabo mas simultaneamente as oscilações e as descontinuidades recorrentes resultantes das mudanças políticas e ideológicas (CAPUCHA, 2018) faz com que o desinvestimento abrupto nas políticas anteriormente criadas possam levar à crise ou mesmo à destruição identitária dos formadores de adultos enquanto *“profissionais”*. Mobilizando a minha experiência de vida e trajetória pessoal e social, isso permite-me dizer que as políticas públicas de educação de adultos em Portugal participaram ativamente na construção da minha identidade social e profissional, tendo passado por um processo de conversão identitária resultante da minha própria formação profissional como formador e mediador dos cursos EFA e da minha intervenção em inúmeros processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) enquadrado pelos dispositivos de educação e formação inventados socialmente no âmbito da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), o que me permitiu constatar que as políticas públicas de educação de adultos participaram de forma decisiva na produção da minha individualidade.

No período histórico que leva à extinção da ANEFA, lembra-me de ter assistido incrédulo ao anúncio político do fim de um dos momentos mais criativos e inovadores da história da educação de adultos em Portugal, com a mudança de governo e uma mudança de orientação política que viria a criar a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV). Uma aposta política que tinha participado decisivamente na construção da minha identidade profissional como educador de adultos chegava ao fim, o que marcou decisivamente a minha vida futura e os caminhos alternativos em que tive que fazer a minha *“carreira”* profissional. Mais tarde, agora enquanto investigador que busca o conhecimento científico e sociologicamente sustentado da compreensão e da análise do programa de políticas públicas Iniciativa Novas Oportunidades viria a assistir de novo, agora através da análise empírica e sistemática da realidade, ao efeito criativo, por um lado, e potencialmente devastador, por outro lado, de um contexto de voluntarismo político na orientação governamental das políticas públicas.

Ao investimento massivo na educação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades correspondeu uma participação massiva desde logo provocada pelo aumento exponencial dos adultos em formação mas também dos atores, organizações e dispositivos de formação, espalhados por todo o território nacional, com um efeito importante na produção de *“profissionais”* com competência para trabalhar na educação e formação de adultos. Se para uma pequena minoria de formadores à data entrevistados a sua condição face ao trabalho se estabelece de forma *“sólida”* uma vez que têm uma ligação contratual estável nas organizações a que estão vinculados e levam a cabo a formação EFA para a larga minoria a sua situação face ao trabalho é a de uma precariedade flexível e total em que prevalece o emprego sem direitos. Navegando num modelo estrutural do trabalho marcado pela lógica de projeto e pelas dinâmicas do *Novo Espírito do Capitalismo* (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999) é preciso ser *“flexível”, “adaptável”* e *“disponível”* para conseguir estar dentro do mercado da formação. Um mercado altamente vulnerável e dependente do investimento Estatal e Europeu das políticas públicas de educação de adultos, o que como vimos, faz da instabilidade e da descontinuidade histórica e estrutural a sua imagem de marca. A produção societal das políticas públicas está assim em estreita articulação com uma *“profissão”* precária e por construir e com identidades sociais e profissionais vulneráveis e não poucas vezes híbridas, mal definidas e em crise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientização e rebeldia competente

Numa entrevista publicada no ano de 2012 na revista portuguesa *Análise Social*, com o título “*O intelectual de retaguarda*” (JERÓNIMO e NEVES, 2012) Boaventura Sousa Santos defende a ideia de que as universidades têm formado conformistas incompetentes e que o que é necessário face às transformações do mundo contemporâneo é a formação de rebeldes competentes. Referindo-se à sua identidade como cientista social diz-nos o autor:

A minha identidade como cientista social, como sociólogo, assenta em dois pilares. Por um lado, a consciência informada dos problemas que afligem as sociedades contemporâneas (e a nossa em particular) e da dificuldade em pensá-los e resolvê-los para além dos limites impostos pelo pensamento único, cuja asfixia é hoje mais asfixiante do que nunca. O carácter informado desta consciência reside no exercício de uma sociologia crítica, analiticamente consistente. Por outro lado, a crença igualmente informada de que há, pelo menos potencialmente, alternativas, já que as sociedades não podem prescindir da capacidade de pensar em alternativas. Isto é particularmente válido na sociedades capitalistas onde a desigualdade, a injustiça e a discriminação colidem com os valores da igualdade, liberdade e fraternidade que informam a modernidade ocidental, e não podem, por isso, deixar de suscitar resistências.

Consciência informada e rebeldia competente, eis dois princípios éticos e políticos dos quais não podíamos estar mais de acordo com Boaventura Sousa Santos e que defendemos como dois princípios fundamentais do *ethos* dos educadores de adultos no mundo contemporâneo e da orientação das suas práticas educativas e sociais. O trabalho de Rosanna Barros (2013) coloca em nossa opinião de forma muito clara alguns dos mecanismos sociais que reforçam a necessidade ao nível dos formadores de adultos do exercício de uma pedagogia crítica que constantemente ponha em causa os mecanismos de dominação do mundo social e a forma como as “*novas*” políticas educativas de educação e formação de adultos podem produzir efeitos perversos aos discursos político-ideológicos manifestos,

Assim, e não obstante a “nova EFA” criada não ser senão uma parte da ampla educação de adultos possível, insistimos aqui em continuar a designar a nossa problemática, de estudo e reflexão, por políticas públicas educacionais para o campo da educação de adultos, não tanto para identificar uma presença mas para assinalar uma preocupante tripla ausência, como procurámos demonstrar neste estudo, sustentando que, no essencial, neste período assistiu-se a alterações substantivamente profundas no campo das políticas de educação de adultos, introduzidas através de mecanismos novos e inovadores de governação a várias escalas (pluriescalar) do sector com três intuítos fundamentais: para transformar as políticas de educação (a primeira ausência) em simples estratégias de controlo social e gestão económica do (des) emprego, para deslocar e subverter o direito à educação (a segunda ausência) no dever de formação, e para reduzir os educandos adultos (a terceira ausência) a formandos ativos. (BARROS, 2013, p.302-303).

Seja nos seus efeitos de ortopedia e controlo social; de hiper-responsabilização dos adultos formandos pelos acessos e sucessos da sua “*aprendizagem ao longo da vida*” ou como mecanismo ideológico de “*activação*” (de entre outro conjunto de efeitos perversos das políticas EFA), este tipo de mecanismos coloca a premência de uma formação de educadores de adultos orientada para uma conscientização crítica (FREIRE, 1980) que seja capaz de desocultar os discursos ideológicos que sob as formas da hibridez e da ambivalência atravessam hoje as políticas de educação e formação de adultos na sua forma global e europeizada e que permita uma vigilância epistemológica constante ao nível das práticas pedagógicas de modo a pensar a educação também do ponto de vista dos seus efeitos colectivos e individuais.

Só uma *praxis* pedagógica consciente e criticamente informada pode fazer com que a educação de adultos não se transforme num mero mecanismo ideológico de reprodução dos mecanismos de dominação do mundo social e possa fazer a sua modesta parte como contributo para uma sociedade mais justa, menos desigual e mais decente. O trabalho sobre o outro dos educadores de adultos, tem que ser um trabalho sobretudo com o outro e que permita que os adultos em formação trabalhem sobre

si próprios num exercício constante de auto-reflexividade que os leve a situar o seu lugar no mundo e a descobrir no limitado espaço dos possíveis das determinações sociais os caminhos da transformação e da emancipação social. Estamos em crer que num contexto em que as ideologias e as práticas do terror neoliberal (GIROUX, 2011) se entranham nas mentes e nos corpos, a educação de adultos tem nos seus fundamentos ajudar à descoberta, de forma crítica, que outro mundo é possível. Precisamos pois, muito menos de conformistas incompetentes e de muitos mais rebeldes competentes. Estamos pois em total acordo com Boaventura Sousa Santos quando nos elucida:

Quanto à rebeldia competente, acho que tem igualmente duas dimensões. A primeira é que, com a crescente mercantilização da educação universitária e a consequente obsessão com a eficiência e as necessidades do mercado, as nossas universidades, estão hoje, mais do que nunca, a formar conformistas. E conformistas incompetentes, pois que os estudantes, quando formados, encontram uma sociedade que em vez dos acolher, os rejeita, porque afinal o mercado já não lá está ou nunca lá esteve. Os indignados e a geração à rasca são prova disto mesmo. A segunda ideia é que a alternativa é a formação de rebeldes competentes. Rebeldes, porque a sociedade tal qual está exige inconformismo e vontade de lutar por uma sociedade melhor. (JERÓNIMO e NEVES, 2012, p.686).

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. *A escola da vida. socialização e biografias da classe trabalhadora*. Lisboa. Mundos Sociais, 2013.
- AFONSO, A.J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n.22, p.35-46, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.
- ASTIER, I. "L'irruption de l'individu concret dans le service public: du travail sur autrui au travail avec autrui". Comunicação apresentada nas IX Journées de Sociologie du Travail, 27-28 Novembre 2003, Paris. (não publicado)
- BALSA, C. Estado poiético, autopoiesis e agir poiético – a coordenação em rede das políticas de desenvolvimento social em Portugal como instrumento de luta contra a pobreza. In: GENNARI, A.M.; ALBUQUERQUE, C.M.P. *Políticas públicas e desigualdades sociais – debates e práticas no Brasil e em Portugal*, Ed. Cultura Académica, Série, Relações Internacionais e Mundo Contemporâneo, Capítulo IV, São Paulo, 2012.
- BARROS, R. *As políticas educativas para o sector da educação de adultos em portugal. as novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora, 2013.
- BARROS, R. *Políticas para a educação de adultos em portugal. a governação pluriescalar da "nova educação e formação de adultos" (1996-2006)*. Volume I e II. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento, não publicada), 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10239>. Acesso em: 15 Dez.2009.
- BAUMAN, Z. *A europa líquida*. Funchal: Nova Delphi, 2013.
- BECK, U. *A europa alemã – de maquiavel a "merkievel": estratégias de poder na crise do euro*. Lisboa: Edições 70, 2013.
- BECK, U. *Risk society: towards a new modernity*, Londres. Newbury Park e Nova Deli: Sage Publications, 1992.
- BELL, D. *The world and the united states in 2013*. Daedalus, 116 (3), 1-31, 1987.
- BELL, D. *Vers la société pós-industrielle*. Paris. Laffont, 1976.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris. Éditions Gallimard, 1999.
- BOURDIEU, P. (Org.) *La misère du monde*. Paris. Seuil, 1993.

BOURDIEU, P. *La distinction*. Paris: Les Édition de Minuit, 1979.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *La reproduction. éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Édition de Minuit, 1970.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *Les héritiers. les étudiants et la culture*. Paris: Les Édition de Minuit, 1964.

CANÁRIO, R. Aprender Sem Ser Ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: Lima, L. et al. *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos da investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2006.

CANÁRIO, R. *O que é a escola? um "olhar" sociológico*. Porto. Porto Editora, 2005.

CAPUCHA, L. Educação de adultos: a ideologia conta. *Forum Sociológico*, 2018. Disponível em : <http://journals.openedition.org/sociologico/1938>. Acesso em: 14 Out. 2019

CASTEL, R.; HAROCHE, C. *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris: Fayard, 2001.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Volume I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

COSTA, A.F.; LOPES, J.T.; CAETANO, A. (orgs.). *Percursos de estudantes no ensino superior. fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa. Editora Mundos Sociais, 2014.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação, Sociedade e Culturas*, 16, 133-169, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 1 Ago. 2004.

DALE, R. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), pp. 1-17, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/026809399286468?needAccess=true>. Acesso em: 10 Nov. 2010.

DIRECÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares. Terceiro Ciclo do ensino público geral*. Lisboa: DGEEC, 2016a.

DIRECÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Desigualdades Socioeconómicas e resultados escolares II. Segundo ciclo do ensino público geral*. Lisboa: DGEEC, 2016b.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento, 1972.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

GIROUX, H. *Contra o terror do neoliberalismo. A Política para além da era da ganância*. Edições Pedago, 2011.

HASSENTEUFEL, P. *Sociologie politique: L'Action Publique*. Paris: Armand Colin, 2008.

JERÓNIMO, H.M.; NEVES, J. O intelectual de retaguarda. *Análise Social*, 204, XLVII (3º), 2012. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_204_f01.pdf. Acesso em: 1 Jul. 2012.

LYON, D. *A sociedade da informação: problemas e perspectivas*. Oeiras: Celta Editoras, 1992.

MARTINS, J.E. *Das políticas às práticas de educação de adultos. lógicas de acção, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos*. Lisboa: Edições Colibri, 2014.

MARTINS, J.E. O Estado social ativo: Um novo paradigma legitimador das políticas públicas em Portugal, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 108 | 2015, 157-174. Disponível em: URL : <https://journals.openedition.org/rccs/pdf/6150>. Acesso em: 14 Out. 2019.

MARTUCCELLI, D. *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin, 2006.

MELO, A. *A ausência de uma política de educação de adultos como forma de controle social e alguns processos de resistência*. Texto policopiado, 2003.

QUINTAS, H. *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida* (tese de doutoramento). Lisboa. Agência Nacional Para a Qualificação (ANQ) – eBook, 2008.

SANTOS, B. S. (Org.) *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SOULET, M-H. Confiança e capacidade de acção- agir em contexto de in-quietude. In: BALSÁ, C. M. *Confiança e Laço Social*, Lisboa, CEOS – Investigações Sociológicas: Edições Colibri, 2006.

Recebido em:15.09.2019

Aprovado em 20.10.2019

UMA DISCUSSÃO SOBRE A NECESSIDADE DE INOVAÇÃO DISRUPTIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A discussion on the need for disruptive innovation in brazilian higher education

Dinamara Pereira Machado – UNINTER/BRA*

Elton Ivan Schneider - UNINTER/BRA**

Resumo: O ensino superior brasileiro vive uma verdadeira disrupção em sua forma de oferta de cursos, formas de gestão, uso de tecnologias, hibridismo, inovação e conta com o surgimento de um fenômeno novo, as megauniversidades de ensino a distância, instituições de ensino com mais de 100.000 alunos de graduação. As transformações e disrupções é que ainda não acabaram, na verdade estão em fase de ebulição, talvez em um momento de transformação, abrindo espaço para mais disrupções, uso de tecnologias, acessibilidade e inclusão social em todos os níveis. A metodologia adotada nesta pesquisa é de abordagem é de revisão teórica qualitativa. Neste artigo discute-se a educação a distância como inovação disruptiva. Após revisitarmos as bases teóricas e análise dos dados podemos afirmar que a realidade educacional superior brasileira passa por profundas transformações apresentando-se um novo cenário com seus desafios e perspectivas.

Palavras-Chave: Inovação. Ruptura. Disrupção. Megauniversidades e educação a Distância.

Abstract: The Brazilian higher education system is going through a serious disruption reflected on the way courses are offered, management forms, the use of technologies, hybridism, and innovation. It has been affected by a new phenomenon: the distance learning programs from mega-universities and educational institutions which counts with more than 100,000 undergraduate students. In fact, they are in a boiling phase, perhaps in a moment of changes, making room for more disruption, technology use, accessibility and social inclusion at all levels. In this research, the methodology adopted was of a qualitative theoretical review. This article discusses distance learning education as a form of disruptive innovation. After revisiting the theoretical bases and analyzing available data, we concluded that the brazilian higher education reality is undergoing profound transformations, which after many years of absence of public policies for democratization of access to higher education, presents a new scenario with its challenges and perspectives.

Keywords: Innovation. Rupture. Disruption. Mega-universities and distance learning education.

INTRODUÇÃO

*O novo acontece mesmo contra nossa vontade ou a de outrem.
Ele irrompe para o bem e para o mal.
Ele constrói, ele é vida.
Quem inventar a nova política estará inventando novo mundo.
Inventar é possível, mas muito difícil.
Fácil é repetir, fácil é aceitar, fácil é seguir receitas.
É se conformar. Fácil, não é vencer, é ser derrotado.
Betinho*

Discutir inovação no sistema de ensino brasileiro, mais especificamente, no ensino superior brasileiro, suscita discussões acaloradas sobre melhores condições de acesso ao ensino superior, democratização, inclusão, uso de metodologias e tecnologias, sem que se discutam os processos de

*Doutora em Educação: Currículo na PUC SP . Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em Qualidade e Educação. Graduação em Letras e Pedagogia. Diretora da Escola Superior de Educação do Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: dinamara.n@uninter.com.

**Doutor em Administração (2017), pela Universidade Positivo - UP, em Curitiba – PR. Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento (2012), pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Diretor da Escola Superior de Gestão, Comunicação e Negócios – Uninter. E-mail: elton.s@uninter.com.

inovação como estratégia para a mudança nas organizações de ensino. Christensen e Eyring (2014) afirmam que as mesmas estão “tão preocupadas em honrar as tradições” que podem colocar em risco o futuro da própria instituição. Em um fórum de discussões realizado em março de 2016 pela Universidade de São Paulo (USP), em parceria com as universidades de Buenos Aires, com a universidade de *Tsukuba*, do Japão, e as francesas *Jean Moulin Lyon 3* e *Sorbonne Paris Cité*, Marco Antônio Zago – reitor da USP –, afirmou:

A sobrevivência das universidades, como instituições de qualidade, vai requerer mudanças profundas de governança da organização, do desenho do currículo, novas abordagens de ensino, do acesso dos estudantes e de recrutamento e promoção dos professores. (ZAGO, 2016)

Não temos como objetivo discutir a importância da universidade tradicional, afinal de contas ela continua sendo indispensável, porém os desafios e oportunidades que se apresentam a universidade envolvem a igualdade de gênero, a justiça social, o acesso ao ensino de qualidade a todas as classes sociais, a reformulação de currículos, a flexibilidade e adaptação às novas tecnologias, a internacionalização, a busca por novas fontes de financiamento, a qualidade na pesquisa, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A conjunção destes fatores coloca as universidades e faculdades em risco de uma “disrupção competitiva” (CHRISTENSEN E EYRING, 2014, XXIII).

O texto está estruturado na perspectiva de apresentarmos um panorama da educação brasileira, a partir da ótica de gestores que atuam diretamente em três modalidades de ensino (educação presencial, semipresencial ou híbrida e educação a distância). Na primeira parte do texto, evidenciamos a grandiosidade das instituições em território nacional. No segundo momento, retornamos ao conceito de inovação. Num derradeiro momento apontamos alguns prenúncios da temática para o futuro. E finalizamos mirando no desenvolvimento de novas competências.

DESENVOLVIMENTO

O termo disrupção competitiva nos remete ao conceito de inovação disruptiva ou inovação de ruptura, assim definido por Christensen (2012):

Uma **inovação de ruptura** é aquela que transforma um produto que historicamente era tão caro e complexo que só uma pequena parte da população podia ter e usar, em algo que é tão acessível e simples que uma parcela bem maior da população agora pode ter e usar. Em geral, isso cria um novo mercado. Ocasionalmente, o produto de ruptura pode se enraizar na base de um mercado existente. Mas, em ambos os casos, a economia do produto e de mercado é tão pouco atraente que os líderes no setor são levados a se afastar da ruptura, em vez de combatê-la (CHRISTENSEN, 2012, p.14).

A disrupção ocasionada pela aprendizagem a distância *online* com sua capacidade de romper e transcender fronteiras geográficas, socioculturais, econômicas e políticas, impulsionada por tecnologias de comunicação e informação, abre espaços para a oferta de serviços de educação, praticamente, em qualquer local do planeta, fornecendo acesso à educação a grupos que, convencionalmente não teriam. Trata-se de promover um rompimento significativo do modelo tradicional de ensino e de empresa de educação, seja ela pública ou privada. Guri-Rosenblit (2015) reforça que as novas universidades de aprendizagem a distância apresentam uma “ideia revolucionária e inovadora de universidade”, se afastando das práticas conceituais e operacionais da universidade tradicional. Trata-se de uma disrupção competitiva como proposto por Christensen e Eyring (2014). O fenômeno da aprendizagem a distância *online* como fator de ruptura também é analisado por Daniel (2006) e Schneider (2017) ao cunhar o termo “megauniversidades”, que são faculdades e universidades, capazes de captar e gerenciar a formação de mais de 100.000 alunos simultaneamente conforme demonstra a tabela 01. As megauniversidades combinam três critérios, a saber:

- (i) educação a distância (EAD) como atividade principal,
- (ii) o ensino superior como missão da instituição, e
- (iii) tamanho/escala em termos de volume de alunos, de modo a gerar economias de escala e competência logística, para atendimento da demanda de produtos e serviços.

Tabela 1- Megauniversidades no Brasil

Ranking das 20 maiores IES Privadas EaD – Brasil - 2017				
Ranking	Nome IES	Sigla	Matrículas	% Market share
1	Universidade Pitágoras Unopar	UNOPAR	358.336	22,5%
2	Universidade Paulista	UNIP	163.517	10,3%
3	Centro Universitário Internacional	UNINTER	162.234	10,2%
4	Universidade Anhanguera	UNIDERP	161.181	10,1%
5	Centro Universitário Leonardo Da Vinci	UNIASSELVI	142.219	8,9%
6	Universidade Estácio de Sá	UNESA	93.953	5,9%
7	Centro Universitário de Maringá	UNICESUMAR	64.142	4,0%
8	Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	UNESA	36.144	2,3%
9	Universidade de Franca	UNIFRAN	35.769	2,2%
10	Faculdade Educacional da Lapa	FAEL	34.865	2,2%
11	Universidade Cidade De São Paulo	UNICID	29.045	1,8%
12	Universidade Metropolitana de Santos	UNIMES	26.753	1,7%
13	Centro Universitário Claretiano	CEUCLAR	21.954	1,4%
14	Universidade Nove de Julho	UNINOVE	21.648	1,4%
15	Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	21.120	1,3%
16	Universidade de Uberaba	UNIUBE	15.878	1,0%
17	Universidade Anhembí Morumbi	UAM	13.770	0,9%
18	Universidade Santo Amaro	UNISA	13.650	0,9%
19	Centro Universitário da Grande Dourados	UNIGRAN	12.164	0,8%
20	Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	10.181	0,6%
Total das 20 maiores IES privadas			1.438.523	90,4%
Total EaD privada			1.591.410	100%

Fonte: Hoper Educação (2019)

Se as megauniversidades já são um fato no ensino superior brasileiro, Christensen e Eyring (2014) reforçam que as universidades vivem uma crise real. Falta às Instituições de Ensino Superior - IES disposição para a reformulação de seus currículos, liberdade operacional, devido ao excesso de regulamentações, além de políticas claras para a formação dos estudantes e atendimento das demandas do mercado de trabalho. Sem falar na falta de recursos em tempos de retração econômica. Desta forma, quando analisado o posicionamento competitivo das IES no mercado, é possível perceber um lento suicídio institucional “[...] é como se as universidades não se importassem com o que está ocorrendo ao seu redor e nem com a maneira como são percebidas” (CHRISTENSEN & EYRING, 2014, p. XXIII).

As IES raramente deixam de promover melhorias em seus processos, de obter descobertas em suas pesquisas e de buscar pela qualidade educacional. “A estratégia da maioria das instituições de ensino superior é de imitação e não de inovação” (CHRISTENSEN & EYRING, 2014, p. 10). Verifica-se que as universidades brasileiras estão presas a padrões repetitivos de aprimoramento dos serviços educacionais, baseados em análise da concorrência, informatização de processos administrativos e atendimento das necessidades dos seus consumidores, gerando uma melhoria incremental e um excesso de especialização na educação brasileira.

A falta de inovações disruptivas na educação, sejam em tecnologias, modelos ou processos, tem levado as IES a manutenção dos padrões. Métodos de acreditação em que as universidades mais tradicionais, certificam novas instituições nos modelos preestabelecidos, criando, desta forma, uma série de barreiras a inovação na educação superior. Para Kim e Mauborgne (2015), o refinamento das ações estratégicas de uma organização em busca da melhoria contínua e incremental pode levar organizações extremamente especializadas à miopia estratégica. A organização acaba por criar barreiras ao processo de inovação, de modo que o novo é visto como desestabilizador no desempenho organizacional e criar novos produtos e podem interferir nas competências organizacionais estabelecidas. Dialogar, pesquisar e aprender a respeito de inovação no mundo globalizado pode até parecer uma redundância, pois em cada novo olhar em diferentes setores encontramos desde *startups* com produtos criativos até serviços que atendam a uma nova forma de agir e pensar que interferem diretamente na estrutura social e na qualidade de vida. A inovação e a criatividade sempre estiveram presentes no cotidiano das sociedades, ou melhor, da criação de artefatos para sobrevivência do homem-de-neandertal até uma película revolucionária que recobre o corpo humano.

Um grande número de pessoas acredita que inovação no desenvolvimento de novos produtos acontece de forma mágica, a partir das representações midiáticas que aprendemos nos desenhos infantis. Assim, de repente uma lâmpada aparece em sua cabeça, a ideia surge os problemas da sua vida, naquele momento são solucionados. É a partir do cenário posto, que este artigo apresenta como objetivo demonstrar que TODOS SOMOS inovadores e criativos. Vamos juntos aprendendo de forma inovadora e criativa?!

Todas as questões levantadas, nos fazem lembrar que por mais que já tenhamos estudado e imaginado várias possibilidades é necessário sempre resgatar os elementos essenciais daquele assunto que iremos nos apropriar, e neste caso, vamos lembrar os conceitos de inovação posto por alguns pesquisadores da temática. A inovação e a criatividade não são sinônimos, mas podem até compartilhar momentos juntos em projetos exitosos e o oposto também é verdadeiro. Ambos os termos são complexos e remetem muito conhecimento. A criatividade aparece muitas vezes em momentos do ócio criativo (DE MASI, 2000), enquanto a inovação é a depuração trabalhosa com intencionalidade para solucionar algo. Usando algumas metáforas para melhor compreender as diferenças:

- Criatividade é inspiração # Inovação é trabalho
- Criatividade é vontade # Inovação é persistência
- Criatividade é individual # Inovação é colaborativa
- Criatividade é efêmera # Inovação é duradoura
- Criatividade é um fractal de tempo # Inovação é a eternidade

Até podem parecer semelhantes, mas apesar de pertencerem ao mesmo quadro cultural, são diferentes. Assim é Inovação e Criatividade, parece que são idênticas ou sinônimos mas constituem-se de elementos que as diferenciam completamente. Estabelecemos nosso primeiro momento de aprendizagem, ou melhor, uma verdade conceitual.

PANORAMAS DOS AUTORES – COMO VEMOS A INOVAÇÃO

Christensen (2009, p; 22) nos alerta que seus trabalhos estão fundamentados em “[...] administrar a inovação com eficiência é o foco principal de minhas pesquisas”. Quando nos momentos anteriores falamos que inovação é um processo que requer muito trabalho, buscamos evidenciar que as inovações produzidas para surtir o efeito social e econômico das instituições precisam ser administradas, planejadas e medidas ao longo do tempo. Ou seja, apenas implantar determinada ação, que pode até ser considerada inovadora, não irá garantir sua eficiência ao longo do tempo. A inovação de produtos, processos e outros acontece mediante sua constância e persistência em alterar o *modus operandi* em seu *locus*.

Em nossa pesquisa, constatamos que em quase todos os casos, as companhias que ganham as batalhas da inovação sustentada, são já, normalmente, líderes nos respectivos segmentos. E isto parece funcionar por mais desafiadoras que sejam as inovações tecnológicas em jogo. [...] **Já a inovação de ruptura não é um lançamento radical (grifo nosso)**. Em vez de sustentar a tradicional trajetória do aperfeiçoamento do plano estabelecido da competição/concorrência, ela rompe essa trajetória ao colocar no mercado um produto ou serviço que, na verdade, não é tão bom quanto aquele que companhias tradicionais vendem.[...] A inovação de ruptura beneficia pessoas que não haviam tido condições de consumir o produto, aquelas que chamamos de não consumidores ou consumidores menos exigentes. (CHRISTENSEN E JOHNSON, 2009, p. 58 e 59).

Christensen (2009, p; 22) nos ensina que “[...] a motivação é o ingrediente catalisador de cada inovação de sucesso”. Da forma posta, para o desenvolvimento da inovação é necessário ter uma intencionalidade, pois a motivação nasce da análise de mudança de determinado problema. Ou seja, inovação nasce da percepção da realidade, da sua necessidade de mudança, da perspectiva de alterar o *status quo* de determinado setor ou produto. A lógica tradicional de gestão na questão da alocação de recursos está atrelada a projetos que têm como objetivo principal propor à alta direção a aplicação de recursos baseados na lógica “custo x retorno”, ou seja, “[...] baseados em seu entendimento de que tipo de clientes e produtos são mais lucrativos para a empresa” (CHRISTENSEN, 2012, p. 156). O menor

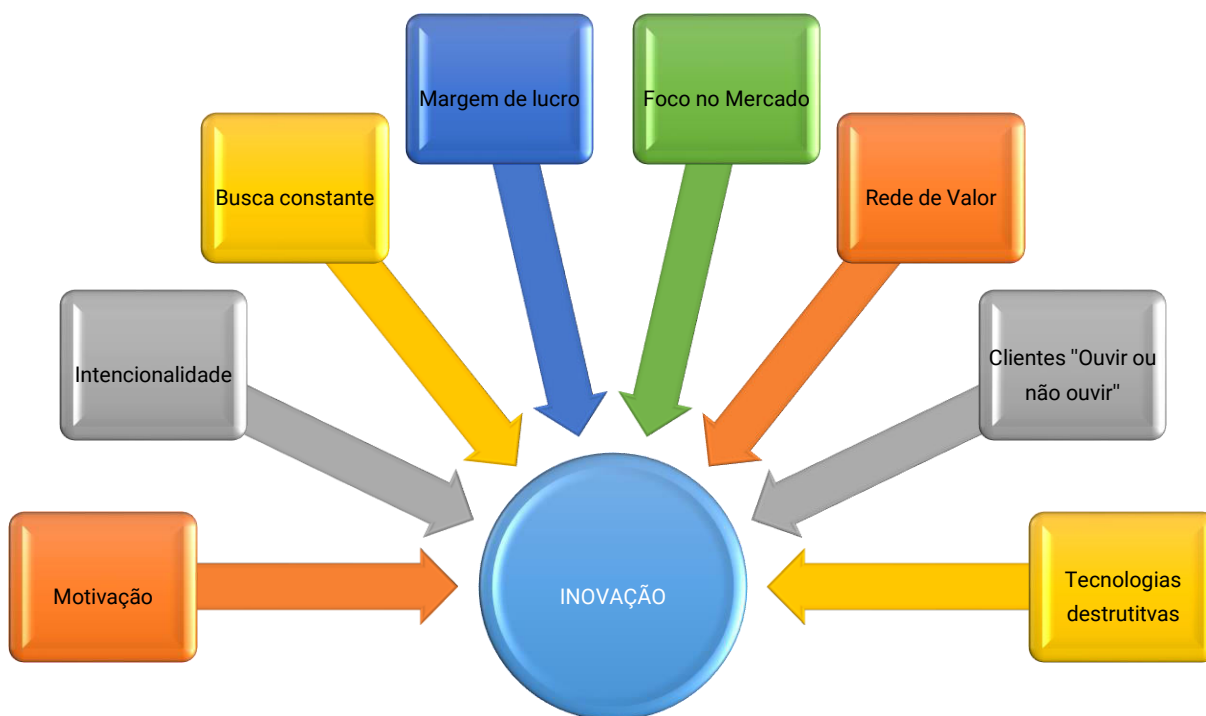
risco relacionado a projetos de melhorias em produtos e sistemas que possam atender aos clientes atuais, é visto com bons olhos pelos gestores porque permitem maiores taxas de sucesso, tanto para suas carreiras individuais quanto para suas carreiras profissionais e como gestores de sucesso. Para Christensen (2012), os mecanismos de busca de lucro é que determinam a alocação de recursos e os padrões de inovação a serem adotados pela maioria das empresas.

Conhecedores desta premissa básica, os administradores, os gestores, os diretores, ou melhor, os líderes e chefes, precisam reconhecer que entre a motivação intrínseca e extrínseca, existe um universo de ações. O grupo de parceiros de caminhada precisarão no decorrer dos tempos, transitar entre o prazer pessoal da conquista por algo melhor (motivação extrínseca), ou simplesmente, pelo fato de fazer/aprender para sentir-se realizado, independentemente do benefício (motivação intrínseca). Um fator de destaque para os líderes e chefes é que a prosperidade é inimiga da motivação, conforme posto em Christensen (2009, p; 24) “ a prosperidade pode ser inimiga da motivação (...)”. A justificativa para tal afirmação consistiu-se dos fatores psicológicos, sendo um deles a acomodação. Os profissionais encontram-se acomodados quando o sucesso atinge suas carreiras e empresas mesmo sendo irônico, é importante perceber que no mundo capitalista em que vivemos, ao atingir uma meta, automaticamente cria-se uma nova meta. Neste sentido, o profissional para manter-se em inovação e sucesso está sempre avançando. Christensen, no clássico livro “Dilema da Inovação”, mostra pontos importantes que as empresas não podem negligenciar em seus processos e estratégias de inovação, sendo eles:

- **Margem de lucro e Inovação:** toda inovação possui uma intencionalidade e quando à mesma está ligada ao fator econômico é importante considerar que desenvolver anos ou dias de pesquisas em prol de não ter retorno financeiro para realização dos sonhos pessoais e coletivos, pode ser um inibidor para o desenvolvimento de produtos ou ações inovadoras;
- **Foco no mercado e Inovação:** muitas vezes queremos ser audaciosos e debruçar suor de silício em tecnologias exponenciais que ainda não possuem mercado além das quatro paredes das empresas. Um produto ou serviço será considerado inovador se atender obstinadamente mercados pequenos ao invés de mercados substanciais;
- **Rede de valor e Inovação:** para gerar riqueza econômica ou social, as empresas precisam identificar qual sua rede de valor e como irá alocar seus recursos humanos e ou tecnológicos a fim de conseguir maior êxito. Distanciar-se do seu produto final é o afastamento da inovação naquela área;
- **Ouvir ou não ouvir os clientes e Inovação:** os clientes constituem-se como uma peneira no processo de inovação das empresas. Num primeiro momento são ávidos para mostrar as dificuldades daquele produto, e com o tempo, acomodam-se e adaptam-se com aquele novo modelo. Ou seja, não pare de inovar por ficar com medo de perder clientes.
- **Tecnologias destrutivas e Inovação:** o processo de desenvolvimento de produtos é árduo e necessita de muito trabalho, mas conquistar novos mercados requer justamente ter o sentimento de desapego. Se até determinado momento desenvolveu um produto específico a partir de alguns pilares, debruce-se justamente no oposto para desenvolver um novo produto.

De forma resumida apresentamos alguns dos ensinamentos de Christensen, Clayton M. (2009).

Figura 1 - Fontes de inovação tradicional



Fonte: os autores (2019).

É possível afirmar que vivemos um momento de transição social e tecnológica ou um momento de transição sociotécnica, como afirmam Grin, Rotmans e Shot (2010). Está evidente que os sistemas e os valores, que acabam gerando turbulência, incerteza, medo e, muitas vezes, impotência frente a problemas sociais e ambientais com os quais convivemos, podem ser transformados. Um sistema de inovação deve ser analisado por seu contexto sociotécnico, bem como, por sua capacidade de transição (mudança) de um sistema atual para um novo modelo de sistema. Assim sendo, cabe aqui uma distinção entre inovação de ruptura e inovação radical - termos muitas vezes colocados como sinônimos, mas, entendidos de forma diferenciada na questão de análise da inovação em estratégias:

Inovação radical é um produto, processo ou serviço que apresenta características de desempenho sem precedentes ou características já conhecidas que promovam melhoras significativas de desempenho ou custo e transformem os mercados existentes ou criem novos mercados. Alguns exemplos são a tomografia computadorizada a imagem de ressonância magnética, os computadores pessoais, os pagers e os telefones celulares (LEIFER, O'CONNOR e RICE, 2002, p. 18).

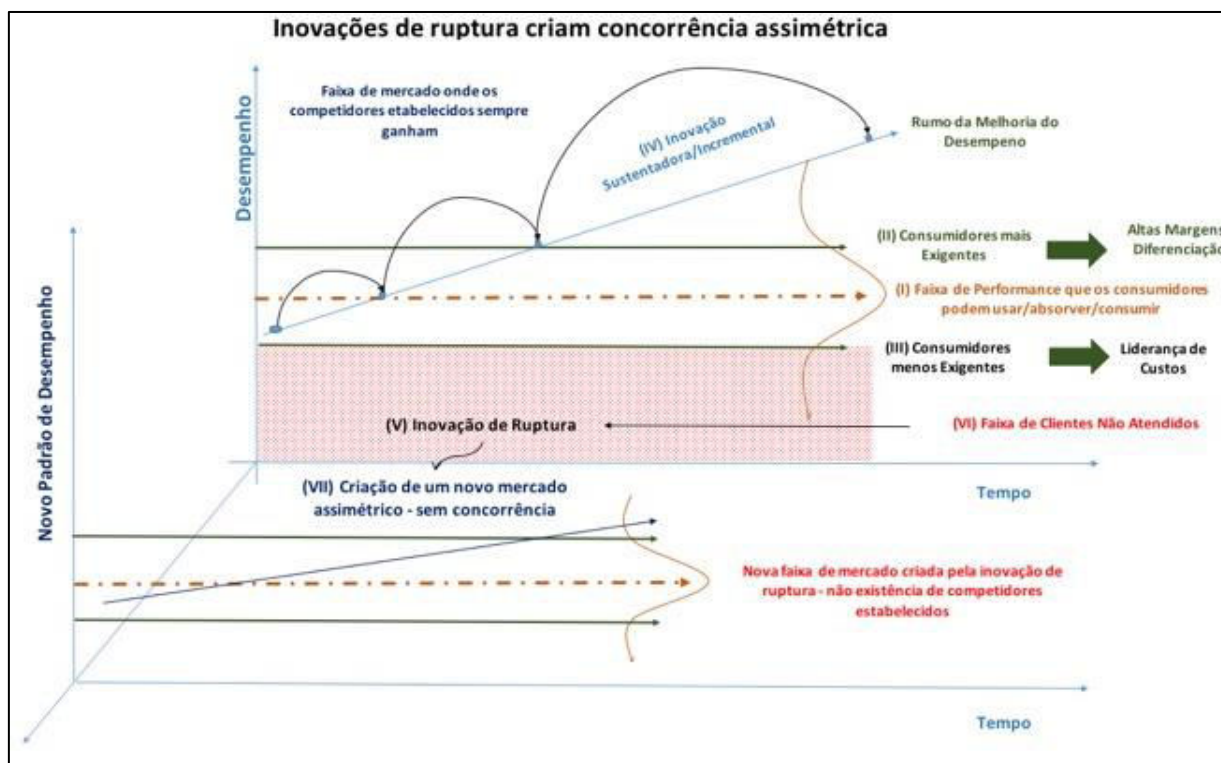
Inovação de ruptura é aquela que transforma um produto que historicamente era tão caro e complexo que só uma pequena parte da população podia ter e usar, em algo que é tão acessível e simples que uma parcela bem maior da população agora pode ter e usar. Em geral isto cria um novo mercado. Como exemplo: o ensino a distância, fotografia digital em celulares, a internet nos celulares, entre outros (CHRISTENSEN, 2012, p. 14).

Uma inovação de ruptura, propõe uma transformação nas estratégias organizacionais, ela rompe a trajetória tradicional de aperfeiçoamento de produtos e sistemas como forma de competir em mercados estabelecidos. Para Christensen, Horn e Johnson (2009), o produto e/ou serviço considerado disruptivo, na primeira vez que é ofertado, pode ser de menor qualidade ou funcionalidade percebida, não atendendo às demandas e expectativas dos clientes atuais da organização, por outro lado, abre as portas a um novo grupo de clientes que não haviam tido condições de consumir os produtos e/ou serviços, são os chamados não clientes ou não consumidores. Enquanto se preocupam em manter o nível de satisfação de seus clientes atuais, parece natural que deixem de perceber o que está ocorrendo abaixo do patamar

em que seus clientes se encontram. Para melhor entendimento do modelo de inovação de ruptura de Christensen (2012), ver figura 2, faz-se necessário a descrição das variáveis envolvidas no modelo. São elas:

- (I) **Uma faixa de performance:** que os consumidores podem usar/absorver/consumir em torno da média de aceitação do mercado:

Figura 2- O Modelo de Inovação de Ruptura – Concorrência Assimétrica



Fonte: Adaptado de Christensen (2012)

- (II) **Uma faixa de consumidores mais exigentes:** na faixa superior de consumo, estão os clientes de níveis mais altos ou mais exigentes, pagam para serem os primeiros clientes de uma nova tecnologia ou funcionalidade;
- (III) **Uma faixa de consumidores menos exigentes:** são segmentos de clientes que estão na faixa inferior de consumo, aspiram a produtos e/ou serviços com maior inovação/tecnologia, porém não tem condições de consumir os produtos das faixas mais altas.
- (IV) **Produtos e Serviços atuais:** constantemente atualizados em processos de melhoria contínua e inovação sustentadora;
- (V) **A Inovação de ruptura ou disruptiva:** em contraste com a inovação sustentadora, não tendem a trazer melhores produtos aos clientes estabelecidos nos mercados existentes. As tecnologias e inovações disruptivas oferecem outros benefícios, normalmente, são produtos mais simples, mais convenientes e menos caros, que apelam para clientes novos ou menos exigentes, ou até mesmo faixas de clientes até então desconsideradas, não atendidas ou fora da faixa de interesse da organização;
- (VI) **Uma faixa de clientes não atendidos:** o modelo de inovação de ruptura se propõe a criar novos produtos, com funcionalidades diferenciadas para o atendimento de uma faixa de clientes que pode ser considerada não consumidores;

- (VII) **A criação de um novo mercado sem concorrência:** ou então, negligenciado pelos concorrentes atuais, no qual a concorrência é assimétrica, e, portanto, um mercado a ser explorado por aqueles que primeiro chegarem a estes mercados, fixando as bases de desempenho de um novo mercado.

Uma inovação para ser disruptiva e agregar valor à uma nova categoria de clientes deve atender a alguns requisitos segundo Christensen, Raynor e MacDonald (2016). Diante disso, é possível perceber que a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, atendem aos requisitos do conceito de inovação disruptiva, como descrito abaixo:

- I. **Deve ofertar produtos e serviços à uma faixa de clientes não atendidos pelos operadores históricos do sistema:** a oferta de cursos na modalidade a distância, apresentou-se como uma alternativa aos clientes não atendidos pelo ensino presencial, seja pela falta de oferta de cursos em cidades de menor porte que seriam capazes de sustentar uma IES presencial, seja pelo fato de que os cursos superiores ofertados na modalidade a distância atingem uma faixa de consumidores que não conseguiram pagar as mensalidades de um curso presencial;
- II. **O produto ou serviço ofertado deve gerar um novo mercado consumidor:** a oferta de cursos superiores em pequenas cidades, com preços reduzidos em relação ao ensino presencial, com a exigência de menor presença física do aluno em sala de aula (aulas uma vez por semana), e a possibilidade de obtenção de um diploma de ensino superior com as mesmas características de um diploma de ensino presencial, levaram muitos alunos/clientes sem outra opção de realização do sonho de um diploma de curso superior, a optar pelo ensino a distância, gerando um novo mercado para a educação superior brasileira. O mesmo aconteceu em outros países do mundo onde a modalidade foi implantada;
- III. **O novo mercado gerado pela inovação de ruptura deve ser negligenciado pelos operadores históricos do setor:** os dados apresentados na tabela 02 evidenciam esta perspectiva. A LDB de 1996 abriu as portas do ensino superior brasileiro para a oferta de cursos na modalidade distância, 08 IES constantes no ranking de maiores IES de 2002 não figuram mais no ranking. Novas IES, consideradas entrantes por Porter (2004), sem tradição na oferta do ensino presencial, e, algumas recém-criadas, assumem papel de destaque no ranking de 2016;
- IV. **O produto ofertado é considerado de pior qualidade:** esta talvez tenha sido a principal justificativa dos operadores históricos para não ofertar cursos na modalidade a distância. Considerava-se que não era possível formar bons profissionais em cursos desta modalidade. Fato este que foi desmistificado nos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em um estudo de 2007 capitaneado por Dilvo Ristoff, então diretor do Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que comparou os resultados do Enade2006 nas modalidades presencial e a distância. Das 13 áreas em que o confronto foi possível, os alunos dos cursos de EAD se saíram melhor em sete deles: Pedagogia, Biologia, Física, Matemática e Ciências Sociais, além de Administração e Turismo;
- V. **O produto é mais simples, barato, atende a clientes menos exigentes e que não teriam outra opção de consumo do produto e/ou serviço:** embora sua operação pareça mais simples, com aulas *online*, tutores atendendo alunos no lugar de professores e preços das mensalidades substancialmente menores que o ensino presencial, a complexidade de sua oferta nem sempre fica visível. Há a necessidade de materiais didáticos específicos para a aprendizagem a distância, o uso de tecnologias para a superação da distância física e transacional entre professores e aluno, isto sem falar, na necessidade de ganhos de escola que compensem os altos custos de elaboração de um curso na modalidade a distância: o preço pode ser menor, não significando que o custo de produção dos materiais didáticos também o seja.

Na visão de Christensen e Eyring (2014), a inovação disruptiva não invade o mercado dominante, em vez disso, ela puxa os clientes que estão fora da cadeia de valor dominante para uma nova cadeia de valor, não porque esses clientes se achem mais convenientes para usar o novo produto, mas por que eles na atualidade, não são atendidos pelas cadeias de valores dominantes. Ao criar a nova cadeia de valor, atende-se a um novo mercado, com clientes/consumidores com outras expectativas de desempenho para o produto/serviço, criando-se um mercado de clientes até então considerado não existente.

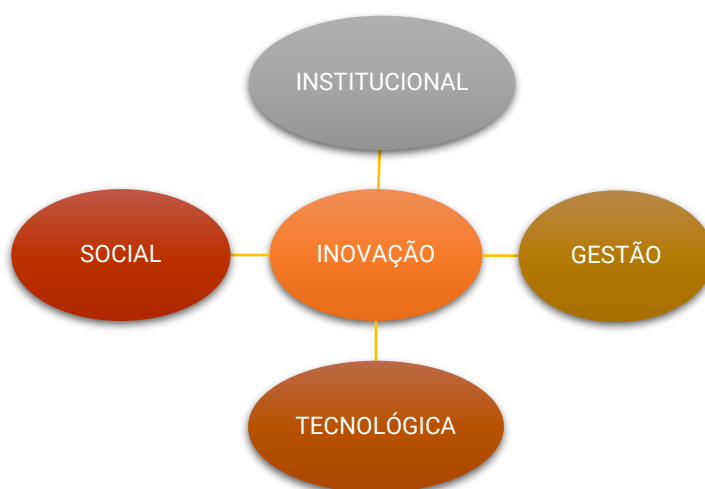
COMO VEMOS A NECESSIDADE DE INOVAÇÃO PARA O FUTURO

Hamel e Prahalad (2005, p. 32) preconizam que “uma empresa se rende aos negócios do amanhã quando se aprimora sem tornar-se diferente”. As palavras deveriam soar como mantra, afinal para se iniciar um negócio deve-se ter muito planejamento, reconhecimento do lócus. Outro fator relevante ainda devem ser levado em consideração, como o estudo prévio, caso ele tenha sido negligenciado, o negócio/instituição/empresa passa ser influenciada constantemente por mudanças de percurso e não terá identidade e por consequência não permanecerá no mercado. Inovar é persistência! Parece que já aprendemos isto anteriormente. Em entrevista para Chris Stanley, da *HSM Management*, Hamel sintetiza que o êxito econômico é produto de quatro (04) tipos de inovação, sendo elas: a social, a institucional, a tecnológica e a de gestão. A seguir apresentamos de forma resumida alguma das ideias acerca dos tipos de inovação, ver figura 3.

- **Inovação social:** o respeito aos direitos humanos constituídos, indiferente da raça, gênero, opção sexual, produz agregação e desenvolvimento de novos produtos a partir de grupos que ficavam na marginalização social;
- **Inovação Institucional:** a criação de leis, regimentos, regulamentos, possibilitou que novas forças econômicas se estabelecessem;
- **Inovação em Tecnologia:** debruçar recursos humanos, econômicos e tempo, geraram para sociedade atual distintas inovações tecnológicas que mudaram o modo de viver na sociedade capitalista;
- **Inovação na Gestão:** perceber todos estes elementos e agregar na rotina da gestão fez com que as inovações criassem um ambiente de progresso econômico.

Na mesma reportagem enfatiza, que se aprendêssemos a trabalhar de forma colaborativa, focados em resolver situações-problemas e dividir em escala, essas inovações fantásticas não iriam alterar nosso padrão de vida, pois tudo estaria democraticamente compartilhado. Ainda dentro do contexto alerta que a liberdade, variedade de atividades e lógica de mercado podem ser consideradas como molas propulssoras para o desenvolvimento de inovação na gestão. Hamel e Breen (2005) em *O Futuro da Administração*, afirma que as maiores inovações surgiram nas empresas a partir do momento que tiveram que resolver algum tipo de problema. Assim, esperar chegar no fundo do poço ou esperar a falência, talvez não seja um caminho viável para recuperar e implantar modelos de gestão para geração de inovação. Chefes e líderes, reconhecem que tudo muda a todo momento, assim sendo, acelere as mudanças. O ritmo de transformação dos produtos e das necessidades é vertiginoso, chega em alguns casos a ser avassalador.

Figura 3 - A Inovação como um modelo sistêmico



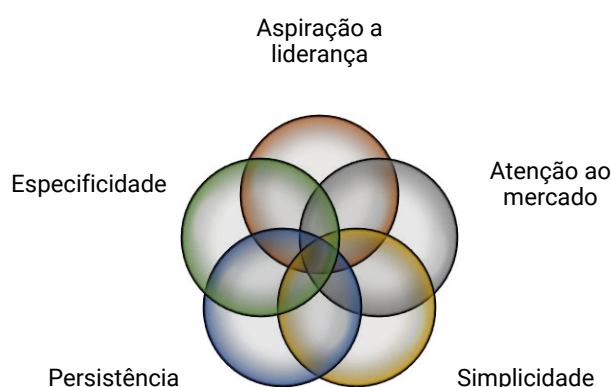
Fonte: os autores (2019).

Drucker em suas obras registra que o básico do gerenciamento é a inovação, fazendo uma mescla entre novas ideias, combinações de novas e velhas ideias e do processo de adaptação. O autor ainda alerta que a inovação apresenta três riscos clássicos: **o risco de ser surpreendido pela inovação; o risco do malôgro da inovação e o risco do êxito da inovação**. Parafraseando Ducker (1986) a inovação é um instrumento específico dos empreendedores, que exploram a mudança como possibilidade para fazer o negócio diferente, e que compreendem que a mesma nasce de uma experiência sistemática e intencional. O autor, na mesma obra, sobre inovação, aponta cinco grandes princípios para o desenvolvimento da inovação nas empresas, sendo eles:

- **Simplicidade:** as inovações devem ser instrucionais, as pessoas (clientes) precisam compreender os produtos e serviços de forma autônoma. Assim, os manuais são apenas para fonte de consulta. As inovações que alcançam sucesso são aquelas que são consideradas óbvias e são incorporadas de forma rápida no cotidiano.
- **Especificidade:** as inovações atendem características de pontualidade, resolvendo e solucionado determinada temática.
- **Atenção ao mercado:** inovar é atender as necessidades do mercado, ou seja, ouvir o cliente e suas expectativas.
- **Aspiração a liderança:** todo projeto inovador deve ser projetado para liderar no mercado. Iniciar pequeno e transformar-se em liderança no mercado, transformando-o.
- **Persistência:** reconhecimento da área e persistência árdua em pesquisas e implantação do produto ou serviço.

Autores renomados discutem inovação e possuem unidade em seu discurso ao alertarem as empresas que somente a inovação pode fazer com que as empresas tenham sucesso e permaneçam no mercado globalizado e competitivo. Para o desenvolvimento da cultura da inovação nas instituições é importante estabelecer mecanismos de trabalho em grupo, de coragem para arriscar, que a inovação depende do fator econômico, que a observação do mercado é uma das fontes de inovação, e que produtos e serviços inovadores somente permanecem se atribuírem uma rede de valor para os usuários. Todos os pontos estão interligados e amparam o processo de inovação nas empresas.

Figura 4- Características da inovação



Fonte: os autores (2019).

A inovação é proveniente de trabalho colaborativo e de pesquisa. Para tanto, as IES que pretendem desenvolver ações futuras, visando a inovação de ruptura em seus processos educativos, devem buscar informações e conhecimentos sobre como as IES eram pensadas no passado, bem como, quais serão

seus desafios no futuro, em consonância com a dinâmica social que estamos inseridos, situações estas apresentadas no quadro 01.

Quadro 1- O que está ocasionando disrupções no ensino superior?

Passado	Atual e Futuramente
Modelo de premiação aos melhores alunos com bolsas de estudos	Modelo de acolhimento a todos os alunos, independentemente de seu desempenho
Ingresso no ensino superior via processos seletivos que barravam/selecionavam os alunos	Acolhimento a todos os alunos, não importando, classe econômica, cor, religião, deficiência, sexo e/ou qualquer outro critério de distinção
Baseado na competência técnica do professor – ter bons professores era o foco	Baseado na qualidade humanas do professor, mediação, diálogo, estratégias, novas metodologias
Baseado no que os professores podiam/sabiam ensinar	Baseado no que os alunos conseguem de fato aprender
Baseado em interações sociais presenciais no campus ou sala de aula	Baseado em interações sociais presenciais e virtuais, relações híbridas
Dedicação exclusiva ao ensino superior	Estudo, trabalho, convivência em sociedade, vida em família, de forma simultânea e integrada
O Campus físico (salas de aula, bibliotecas e laboratórios)	O Campus Virtual (Ambientes virtuais de aprendizagem, bibliotecas virtuais, trabalhos colaborativos, ambiente de simulação, softwares e kits de aprendizagem)
O professor como fonte do conhecimento	Os materiais didáticos das disciplinas como fonte de conhecimento (vídeo aulas, livros virtuais, materiais didáticos digitais, blogs, fóruns, chats, videoconferências)
Ensino presencial, em cidades e/ou regiões com volume de alunos que viabilizem financeiramente a IES	Ensino a distância/híbrido ofertado em qualquer local com acesso à internet e apoio de orientadores educacionais
Poucos cursos tradicionais com muitos alunos	A possibilidade da oferta de muitas opções de cursos superiores, com grades curriculares personalizáveis e adaptáveis a cada realidade loco regional
Currículos lineares, baseados em conhecimentos múltiplos desintegrados	Currículos inter, multi e transdisciplinares, baseados em competências, flexíveis e ajustáveis.
Modelo de ensino baseado em aulas mestras e avaliações que visam a seleção entre aptos e não aptos	Modelo de ensino baseado no desenvolvimento do aluno, com avaliações processuais e formativas, que visam a melhoria das condições de vida do aprendiz
Professor conteudista, maestro, dono da verdade	Professor orientador, produtor de novos objetos de conhecimento, identificador de novas estratégias e formas de ensinar e aprender, pesquisador, questionador da verdade
Valorização do professor pesquisador em sua área de atuação	Valorização do professor pesquisador em novas formas de ensinar em sua área de atuação
Remuneração por horas aulas efetivas em sala de aula ou em projetos de pesquisa	Remuneração por horas aula, pesquisa, produção de materiais didáticos, participação em equipes multidisciplinares de apoio a aprendizagem, em atividades de tutoria, mentoria e iniciação científica.
A Universidade (ensino superior) como um local para se honrar as tradições e as práticas do passado	A universidade e o ensino superior com um local de criatividade, inovação, desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias em prol do aprendizado dos alunos
Formação para o exercício das profissões tradicionais	Formação para o enfrentamento da realidade atual e futura das profissões, com senso crítico, capacidade de reflexão, resolução de problemas, criatividade e inovação
Foco na gestão de custos e orçamentos	Foco na geração e agregação de valor ao aluno e a sociedade, transformação social, ambiental e digital
Foco em posições competitivas e em superação de momentos de retração econômica	Foco em inovação estratégica, em integração com a sociedade e com as empresas, visando retorno econômico, social e ambiental
Ensino tradicional x Ensino a Distância	Ensino híbrido com o melhor dos dois mundos em um novo modo de ensinar e aprender
Foco no ensino com livros, aulas, bibliotecas e professores em dias e horas previamente agendadas	Foco na aprendizagem de alunos/aprendizes com uso de tecnologias educacionais, em qualquer local e

	a qualquer tempo, gerando autonomia de aprendizagem, a capacidade de aprender a aprender.
Foco na inovação sustentadora (melhorias de salas de aula, laboratórios e bibliotecas)	Foco na inovação Disruptiva (acesso <i>online</i> a conteúdos de aulas, professores e colegas, bibliotecas virtuais, simulações, games, aprendizagem em comunidades de prática virtuais, no conhecimento acessível a todos)
Da imitação, acreditação e certificação de processos tradicionais e ensino	Para a inovação em processos de aprendizagem, com uso de tecnologias, projetos aplicados, portfólios, aprendizagem baseada em problemas, entre outros.
A oferta de cursos na modalidade a distância como forma de reduzir custos	A oferta de cursos na modalidade a distância como uma forma de potencializar as formas de aprendizagem, de estimular o estudo mesmo que em momentos não presenciais, de estimular o aprendizado contínuo
De um modelo de ensino que compete com a tecnologia	Para um modelo de ensino que vê a tecnologia como vital e saudável aos processos de ensino e aprendizagem.
Busca por certificados de acreditação internacional	Busca pela inovação Disruptiva, que leva qualificação em qualquer tempo e em qualquer espaço geográfico

Fonte: os autores (2019)

Entendemos que a inovação de ruptura causada pelo Educação Online e pelo ensino à distância é clara, perceptível e geradora de uma nova realidade educacional no Brasil. Cabe aos professores e gestores educacionais, aproveitar e aprofundar a ruptura, colocando o aluno no centro do processo educativo. Não importam as ferramentas tecnológicas utilizadas, as metodologias ou modalidades de ensino que surjam, tipos de instituições de ensino, o que importa é que estejamos preocupados em sermos instituições de aprendizagem, onde o elemento mais importante do processo está no aluno aprendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos brevemente o estado atual da educação brasileira com implantação da educação a distância. Verificamos conceitualmente que podemos avançar de modelos arraigados, e que para avançarmos e ocuparmos lugar de destaque, e por consequência reconhecimento frente aos demais países ainda temos uma longa caminhada. Teremos que rever o investimento de educação, além do atendimento universal e integral. Que o êxodo rural favoreceu a concentração de alunos nos ambientes urbanos e que requerem novas formas de acesso e permanência, e que interferiram em mudanças em programas governamentais, tais como: transporte escolar, merenda escolar e outros. Para além dos dados, também convivemos nas ruas das grandes cidades, com concentração de moradores de ruas, ou ainda, do aumento da ausência de distribuição de renda de forma uniforme, o que também dificulta que o trabalhador consiga conjugar sua sobrevivência com a possibilidade de enfrentar uma escola ainda moldada em tendências tradicionais.

Retratamos o avanço exponencial das megauniversidades em território nacional. Como também, sabemos que alunos e professores estão diante de um mundo líquido e em total transformação, onde a mudança é uma das únicas certezas! Traçamos algumas perspectivas de atuação com a partir das tecnologias digitais, e reforçamos importância da comunicação dos atores educacionais (professores e alunos). Verificamos que a modalidade de educação a distância é a realidade que se apresenta na formação do povo brasileiro, e que a mesma é uma modalidade de ensino utilizada em vários países há muito tempo, assim os discursos empíricos que esta é uma modalidade de ensino para o ensino do futuro não se estabelece, pois já foi e é uma realidade para aqueles que almejam estudar, e que possuem autonomia e precisam de flexibilidade. A modalidade de educação a distância é responsável pelo acesso de grande contingente de matrículas no ensino superior, e por consequência com democratização, mas que enfrenta grande evasão pela ausência de autonomia e adaptação com a modalidade que exige dedicação e tempo.

Finalizamos convidando para que todos repensem no postulado por Charles Wedemeyer "A ninguém se pode negar a oportunidade de aprender por ser pobre, estar isolado geograficamente, marginalizado, doente ou por qualquer outra circunstância que impeça seu acesso a alguma instituição de ensino. Estes são elementos que supõem o reconhecimento de uma liberdade para decidir se quer ou não

estudar". Desejamos que na sociedade conectada, globalizada e plural, a igualdade e a equidade possam ser metas daqueles que trabalham pela educação.

REFERÊNCIAS

- CHRISTENSEN, C. M.; EYRING, H. J. *A universidade Inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro*. Porto Alegre: Bookman, 2014.
- CHRISTENSEN, C. M. *O Dilema da Inovação: quando as novas tecnologias levam empresas ao fracasso*. São Paulo: Makron Books do Brasil Editora Ltda, 2012.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JORNSON, C. W. *Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender*. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- CHRISTENSEN, C.M.; RAYNOR, M.E; McDONALD, R. What is disruptive innovation? In: CHRISTENSEN, C. M. *The Clayton M. Christensen reader: Selected articles from the world's foremost authority on disruptive innovation*. Harvard Business Review Press, 2016.
- DANIEL, J.S. *The mega-universities and the knowledge media*. London: Kogan Page, 1996.
- DE MASI, D. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DRUCKER, P. F. *Inovação e espírito empreendedor prática e princípios*. São Paulo: Pioneira, 1986
- DRUCKER, P. F. *O melhor de Peter Drucker: o homem*. São Paulo. Nobel, 2011
- HAMEL, G.; BREEN, B. *O futuro da Administração*. 4. Reimpr. – Rio de Janeiro: Campus, 2007, 251p.
- HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle de seu setor e criar os mercados de amanhã*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- HOPER EDUCAÇÃO; *Análise Setorial da Educação Superior Privada no Brasil/2019*. Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 2019.
- GRIN, J.; ROTMANS, J.; SCHOT, J. *Transition to sustainable development: new directions in the study of long term transformative change*. Routledge. NY. 2010.
- KIM, C.; MAUBORGNE, R. *A estratégia do oceano azul: como criar novos mercados e tornar a concorrência irrelevante*. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2015.
- LEIFER, R.; O'CONNOR, G.C.; RICE, M. A implementação de inovação radical em empresas maduras. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, N. 2, abr./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v42n2/v42n2a16.pdf>. Acesso em: 10 out.2019.
- SCHNEIDER, E.I. *Processos de inovação em megauniversidades*. Curitiba – PR, Universidade Positivo, 2017. 323 f. : il.Tese (Doutorado) – Universidade Positivo, Programa de Pós-graduação em Administração, 2017. Disponível em: <https://servicos2.up.edu.br/aplpublicacoes/arquivos/tese-%20elton%20ivan%20schneider.pdf>. Acesso em: 10 out.2019.

Recebido em:15.09.2019

Aprovado em 20.10.2019

METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO DIGITAL: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS INOVADORAS NA MODALIDADE EAD

Active methodologies in digital education: Innovative didactic possibilities in the EaD modality

Karina Gomes Rodrigues – IFPR/BRA*
Guilherme Alves de Lemos – ENSITEC/BRA**

Resumo: A pesquisa tem por objetivo investigar as possibilidades pedagógicas e uso de metodologias ativas em educação a distância como eixo da inovação pedagógica. O referencial teórico fundamentou-se em Moran (2013-2015), Choti (2017), Tori (2010), Valente (2014), Teixeira (2018), Moraes e Navas 2015), entre muitos outros. A orientação metodológica deu-se por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que provoca uma atitude indagativa frente ao objeto do conhecimento por meio de interpretações e ressignificados. As reflexões reunidas contribuíram para a pontuação de que, as atividades pedagógicas devem ser desenhadas de forma que tenham sentido e significado, e que desencadeiem processos de aprendizagem motivadoras.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Tecnologias digitais. Educação à distância.

Abstract: The research aims to investigate the pedagogical possibilities and use of active methodologies in distance education as an axis of pedagogical innovation. The theoretical framework was based on Moran (2013-2015), Choti (2017), Tori (2010), Valente (2014), Teixeira (2018), Moraes and Navas 2015), among many others. The methodological orientation was made by means of a qualitative research approach, since it causes an inquiring attitude towards the object of knowledge through interpretations and recurrent significations. The reflections gathered contributed to the score that the pedagogical activities should be designed in a way that has meaning and significance, and that triggers motivating learning processes.

Keywords: Active methodologies. Digital technologies. Distance education.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) surge como um agente relevante de aprendizagem que conduz à expansão das oportunidades de combinação de recursos tecnológicos e humanos. Como consequência dessa evolução da tecnologia, a Educação a Distância (EaD), antes considerada como uma alternativa compensatória e destinada somente a pessoas que não tinham acesso ao sistema regular de ensino, evoluiu para se tornar uma modalidade inclusiva e com vida própria e destinada a ocupar, cada vez mais, o espaço educacional. Na educação a distância as metodologias pedagógicas inovadoras passam a ser utilizadas com vistas a superação de paradigma, onde antes o foco era na administração de conteúdo, atualmente se dá ênfase à o que aprender. Nesse cenário, o movimento de transposição de paradigmas advindos da ciência influencia também a educação, e é importante analisar esses modelos superando paradigmas tradicionais para, dessa forma, buscar-se o paradigma emergente que traz a percepção de um mundo complexo, a visão de totalidade, uma visão mais abrangente, que destaca a compreensão holística, na qual enfatiza-se as relações do todo com as partes, que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza, e leva a uma tendência de superação da abordagem conservadora, para dar lugar a uma práxis docente que leve a uma nova maneira de investigar, de ensinar e de aprender. Segundo Valente (2014, p. 81-82) com metodologias ativas “[...] o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de

*Mestre em Educação, Pesquisadora das temáticas "Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TICs), Educação a Distância - EaD, Metodologias". Atuou como docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: karinarodrigues84@hotmail.com.

**Especialista em Gestão da Produção, Pesquisador das temáticas "Metodologias Ativas, Educação Profissional, Tecnologia, Educação e Sociedade". Atua como Professor em cursos de Tecnologia e Profissionalizantes no ENSITEC. E-mail: guilhermelemos1@hotmail.com.



conhecimento”. Diversas estratégias têm sido utilizadas no âmbito educacional e aplicadas na EaD para promover a aprendizagem ativa, e cabe ao professor, disponibilizar a informação no tempo, local e dispositivo adequado. Possibilitando aos estudantes consulta às informações personalizadas e disponibilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis, onde, o estudante passa a ser protagonista de sua aprendizagem, escolhendo os assuntos mais interessantes, os locais e horários em que se sente mais confortável e produtivo.

Neste sentido, a pesquisa se justifica ao se pensar na importância da superação de paradigmas e abordagem de teorias que versam acerca de concepções pedagógicas numa perspectiva inovadora, sobretudo nas na modalidade a distância, encontra-se aqui, nesta pesquisa, eco na inquietação da autora sobre o tema que vem, dia após dia, crescendo por sua importância e pertinência junto a academia. Sendo assim, busca-se compreender a seguinte indagação: Como as metodologias ativas podem ser aplicadas em cursos da modalidade a distância? Destacamos neste contexto, a importância da dosagem do uso das tecnologias digitais, do virtual e do presencial, e das metodologias pedagógicas inovadoras na aprendizagem híbrida, levando-se em conta a relevância. São inúmeras as possibilidades didáticas de se utilizar metodologias pedagógicas inovadoras em cursos da modalidade a distância. No entanto, é importante observar que, ao mesmo tempo em que inovam o processo de ensinar e aprender, elas não asseguram o sucesso da educação, faz-se necessário despertar nos estudantes a capacidade de criticidade, reflexão, inquietação e desafio pela aprendizagem. Devemos compreender que essas mudanças estruturais provocam uma verdadeira revolução digital na educação, isso se reafirma quando transpomos a sala de aula para o ambiente virtual de aprendizagem, onde em contextos sobrecarregados de informações, os processos de interações e comunicação entre professor e estudante se convergem em meios as tecnologias digitais. De acordo com Moran (2015, p. 18) “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DE PARADIGMA EDUCACIONAL

As metodologias ativas de aprendizagem são compreendidas como metodologias pedagógicas inovadoras que proporcionam ambientes de aprendizagem onde o estudante participa ativamente como sujeito protagonista da sua aprendizagem, buscando sempre o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dentro deste processo. Neste sentido, a aprendizagem efetivamente ocorre quando o estudante reconhece como importante o objeto de estudo, interage com os pares de diversas formas: prestando a atenção enquanto ouve; falando e incentivando; perguntando e esclarecendo dúvidas durante o processo; discutindo e emitindo sua opinião; fazendo e participando do processo de construção do conhecimento de maneira coletiva; ou ensinando e discutindo com os colegas aquilo que foi compreendido. Assim, dessa forma, é constantemente estimulado a participar do processo de construção do conhecimento ao invés de apenas recebê-lo da figura do professor o conhecimento pronto e acabado. Partindo desse pressuposto, Teixeira (2018, p. 49) destaca que definir os papéis dos atores nas práticas pedagógicas torna-se fundamental para que as metodologias ativas resultem em aprendizagem significativa. O conceito de “atividade”, inerente a estas metodologias, pressupõe alunos e professores protagonistas do processo de aprendizagem. No contexto da aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, mediador do processo de aprendizagem, e não apenas como transmissor do conteúdo como fonte única de informação e conhecimento. Quando o professor concebe o conhecimento como construção, que ocorre no processo de interação do sujeito com o meio (outras pessoas e/ou recursos) ele terá condições de desenvolver o ensino, criando situações de aprendizagem que possam ser significativa para o estudante. Nesse sentido, o papel do professor como mediador, é de suma importância para a superação da crise de paradigma. Partindo desse pressuposto, observamos que o professor e o estudante desempenham papéis específicos no processo de ensino e aprendizagem. Conforme destaca Teixeira (2018, p. 50):

O professor também desempenha, neste processo, um papel bastante diverso da figura centralizadora e detentora soberana do conhecimento. Dependendo da filosofia pedagógica, ele pode vir a se tornar um problematizador, um colaborador, um tutor, um mediador da aprendizagem e até mesmo um curador de conteúdo. Felizmente, a “educação bancária”, em que o professor “deposita” seus conhecimentos e suas ideologias (FREIRE, 2009), vem sendo duramente criticada por educadores que se preocupam e se comprometem com a aprendizagem significativa. De nada adianta fornecer respostas “prontas e acabadas” quando se pretende desenvolver o

pensamento crítico do aluno e orientá-lo para a resolução de problemas. Vygotsky (1984) defendia que a autonomia do aluno na sua própria aprendizagem, mediada pela ação pedagógica, é fundamental para o seu próprio desenvolvimento.

Nesta mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1997, p.26) comenta: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Nessa perspectiva, as metodologias ativas envolvem os estudantes com propostas de atividades motivadoras, desafiantes, que instigam a tomadas de decisões e promovam a autoavaliação. (MORAN, 2015). Um dos grandes desafios da educação digital no novo paradigma envolve a formação de jovens e adultos para a crítica, a avaliação, a participação e a interação, facilitadas pelas características desta modalidade de ensino, com recursos e processos educativos que levam à autonomia pessoal e intelectual do estudante. Numa concepção inovadora da educação, os estudantes passam a descobrir e utilizar as múltiplas inteligências no seu crescimento e desenvolvimento intelectual, a transformar informações antes desconexas em produção do conhecimento. A qualidade e a relevância dessa produção vai depender dos estímulos provenientes do processo de aprendizagem, dos talentos individuais dos estudantes, e da capacidade de interpretação e tomada de decisão. Em parceria, professores e estudantes desencadeiam um processo de aprendizagem colaborativa na busca da produção do conhecimento. Segundo Moraes (1997, p. 66) *apud* Behrens (2013, p. 77, esse processo de aprendizagem colaborativa precisa ter presente que a interação reconhece:

Que sujeito e objeto são organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente, mediante processos interativos indissociáveis e modificadores das relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, a partir dos quais um modifica o outro, e os sujeitos se modificam entre si. É uma proposta sociocultural; ao compreender que o “ser” se constrói na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico social, a partir do contato do indivíduo com a sua realidade, com os outros, incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento.

Diante deste contexto, e das oportunidades da aprendizagem que envolvem tecnologias digitais como recursos didático e metodologias pedagógicas inovadoras, cabe aos estudantes o papel de pesquisador, de agente criativo e curioso, responsável de suas ações e que sejam capazes de tomar decisões comprometidas com a transformação da realidade local e planetária. Assim, “se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa” (MORAN, 2015, p.17). É neste contexto que a educação a distância (EaD), apresenta-se como alternativa viável, onde a universalização da internet e do acesso às TDICs possibilita o ingresso de novos segmentos sociais ao mundo acadêmico. A evolução da educação a distância acompanhou a evolução das tecnologias que lhe dão suporte, o que não significa necessariamente evolução pedagógica. Pois, há sempre a possibilidade de transferirmos para o meio digital, o mesmo modo instrucional de práticas obsoletas da sala de aula tradicional. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de superação de paradigmas, e ressalta-se a seguinte orientação de Moraes e Navas (2015, p.17):

De certa forma, estamos nos esquecendo de que nosso mundo funciona em rede e de que essa dinâmica operacional está presente em todas as dimensões da vida. O problema é que continuamos mergulhados na fragmentação e na separatividade herdadas da modernidade, esquecendo-nos de que também somos responsáveis pela criação de uma cultura escolar que não está apenas atingindo o aluno em seu processo de formação, mas também o professor, dificultando os processos de ensino-aprendizagem e comprometendo o acoplamento estrutural do sujeito à sua realidade, ao contexto em que vive.

Sendo assim, precisamos repensar a educação a distância numa dinâmica complexa e também perceber, como atuar em uma nova proposta educacional que, como nos propõe Moraes e Navas (2015, p.21), seja:

[...] capaz de promover ou incorporar estratégias didáticas criativas, inovadoras, enriquecedoras, que favoreçam a integração do conhecimento experiencial que o aluno traz consigo na gestação das diversas aprendizagens. Proposta que exige também a articulação das diferentes percepções, emoções, intuições com a razão, condição fundamental para a compreensão da multidimensionalidade humana, da nossa condição *sapiens* e *demens*, já que somos feitos de poesia e de prosa, de intuição, razão, emoção e sentimento, integrando corpo, mente e espírito. É preciso

pensar em novas estratégias educativas que não estejam apenas preocupadas em desenvolver a aprendizagem dos fatos e eventos externos ao indivíduo[...].

Desta forma, “[...] mediante o uso de determinadas estratégias metodológicas pautadas no resgate das histórias de vida docentes e/ou discentes, na resignificação das experiências vividas e no desenvolvimento de uma consciência reflexiva dialogada [...], pode-se assim, com mais facilidade encontrar [...] um nó górdio entre epistemologia, metodologia e antropologia. (Moraes, 2015, p.24). Sendo assim, o acolhimento do paradigma inovador exige a formação de profissionais como homens e mulheres éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores, pois, ao inovar como profissionais e, em especial, como professores, podem oferecer uma melhor qualidade de vida para seus alunos, para si mesmo e, por extensão, para a população em geral. Portanto, para o professor, mudar suas práticas e atualizar-se está intrinsecamente ligado às mudanças paradigmáticas que acolha uma visão transdisciplinar, pois é impossível que sejam feitas mudanças em seus saberes sem que haja uma mudança significativa de suas atitudes e posturas diante de seus alunos.

Destacamos assim, a necessidade e importância de se conhecer a proposta de metodologias reconhecidas como ativa e inovadora, analisar a realidade educacional no que tange à formação do professor, à filosofia pedagógica da instituição, aos recursos didáticos disponíveis, e conhecer aspectos da realidade de vida dos estudantes e da comunidade entorno, auxilia no processo de mudança de paradigmas e integração de modo efetivo de uma práxis transformadora à práticas de metodologias dinâmicas que sejam verdadeiramente capazes de proporcionar uma educação inovadora e de qualidade no contexto online. Teixeira (2018, p. 50-51) sintetiza em um infográfico, de maneira generalizada, algumas das metodologias ativas presentes nas instituições de ensino, e que também se aplicam de maneira eficaz a prática em cursos da modalidade a distância:

Figura 1 – Infográfico/Metodologias ativas

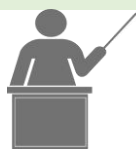


SALA DE AULA INVERTIDA

“Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida” (MORAN, 2015, p.22).

ESTUDO DE CASO

“Os alunos empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os alunos para o estudo. O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão” (BERBEL, 2011, p.31).



APRENDIZAGEM POR PARES (PEER INSTRUCTION – PI)

Os alunos interagem entre si, explicando uns os outros os conceitos estudados e atuam na resolução de problemas. Eles precisam se preparar antecipadamente, uma vez que também atuam como tutores na aprendizagem dos colegas (FONSECA; MATTAR, 2017).

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Também apresenta fases ou etapas que visam à solução de problemas a partir de uma problematização da realidade.



APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL)

Desenvolvida em etapas ou fases, originou-se no final dos anos 1960 no Canadá para os cursos de Medicina (FONSECA; MATTAR, 2017). Consiste em compreender o problema a ser investigado, criar hipóteses para resolvê-lo, analisar o problema, definir inquirições, determinar objetivos, desenvolver estudos em grupo e individuais, elaborar e apresentar a síntese dos resultados (ARAÚJO, *apud* BARBOSA E MOURA, 2013).

Fonte: Teixeira (2018, p. 50-51)

As possibilidades didáticas de utilização de metodologias ativas na educação a distância são inúmeras, visto que, se bem estruturado o processo de mediação e condução da aprendizagem o estudante desta modalidade de ensino, se destaca rumo o sucesso da aprendizagem, em função de característica e habilidades desenvolvidas como: autonomia, organização, autocrítica, autoconhecimento, pesquisa, crítica, entre outras. No contexto digital, a comunicação virtual possibilita interações espaço-temporais mais dinâmicas, o respeito a ritmos diferentes do processo de aprendizagem dos estudantes, novos contatos entre pessoas com objetivos semelhantes, porém, fisicamente distantes, proporcionando maior liberdade de expressão a distância.

Neste sentido a necessidade de superação de paradigmas no que cerne a educação a distância, uma evolução que busca transpor a concepção pedagógica da interação virtual fria (preenchimento de formulários, realização de provas e esclarecimento de eventuais dúvidas por e-mail) e alguma interação *on-line*. Para o que se acredita ser um modelo pedagógico inovador, ou seja, uma concepção pedagógica mais coletiva e transformadora, com metodologias que valorizam a participação do estudante na construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, Moran (2013, p. 59-60) destaca que “[...] a educação a distância não é um *fast-food* onde o estudante vai e se serve de algo pronto. Educação a distância é ajudar os participantes a equilibrar as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos – presenciais e virtuais – por meio da qual avançamos rapidamente, trocamos experiências, dúvidas e resultados”. Valente (2014, p. 162) *apud* Fonseca e Mattar (2017, p. 186) reforça esses argumentos, ao afirmar que as TDICs “podem ser importantes aliadas na implantação de atividades inovadoras [...] e possibilitam o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem ativa”. O autor menciona ainda a contribuição das TDICs especificamente para a educação a distância:

A EaD, ao utilizar recursos tecnológicos, apresenta características que podem contribuir para uma aprendizagem baseada na construção de conhecimento, já que as facilidades de interação via Internet permitem um tipo de educação que é muito difícil de ser realizado presencialmente. A EaD pode utilizar abordagens pedagógicas que exploram os verdadeiros potenciais que as TDICs oferecem, ao facilitar não somente o aprofundamento da interação professor-aprendiz, mas também entre aprendizes, o que propicia meios para uma educação dificilmente implantada em ações estritamente presenciais. (VALENTE, 2014, p. 147).

Diante deste contexto, as metodologias ativas contribuem para uma práxis pedagógica inovadora, coerente e holística, destacando a necessidade de se repensar aspectos metodológicos, epistemológicos e ontológicos de cursos na modalidade a distância. Maftum e Campos (2008, p. 134) *apud* Fonseca e Mattar (2017, p. 186) afirmam que a expressão – metodologias ativas - “reúne concepções de aprendizagem que investem no conhecimento como construção, exigindo do sujeito movimento de busca, crítica, estudo, produção, autonomia e compartilhamento entre os seus pares”. Diversas possibilidades didáticas e estratégias metodológicas têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa na educação a distância, como: Blended learning (aprendizagem híbrida), flipped classroom (sala de aula invertida), peer instruction (colaboração, avaliação por pares, autoavaliação, portfólios, aprendizagem baseada em projetos, games e gamificação, estudos do caso, aprendizagem baseada em problemas, simulação, design thinking), cada uma com características próprias, porém, com o mesmo propósito “[...] o de estimular o estudante a participar do processo de construção do conhecimento”. A utilização de metodologias como, por exemplo, a *Peer Instruction* (PI) ou Aprendizagem por Pares, tem como foco metodológico contribuir para que cada estudante seja protagonista de seu aprendizado e de maneira coletiva com seus pares possam potencializar seu desenvolvimento e capacidade de construção do conhecimento de modo colaborativo. De acordo com Araújo e Mazur (2013) a aprendizagem por pares desenvolve-se por meio da interação na aprendizagem, a partir da análise da teoria e aplicação na prática.

[...] um método de ensino baseado no estudo prévio de materiais disponibilizados pelo professor e apresentação de questões conceituais, em sala de aula, para os alunos discutirem entre si. Sua meta principal é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os estudantes. Em vez de usar o tempo em classe para transmitir em detalhe as informações presentes nos livros-texto, nesse método, as aulas são divididas em pequenas séries de apresentações orais por parte do professor, focadas nos conceitos principais a serem trabalhados, seguidas pela apresentação de questões conceituais para os alunos responderem primeiro individualmente e então discutirem com os colegas (ARAÚJO e MAZUR, 2013, p. 367)

Estratégia essa, eficaz na modalidade de ensino a distância, onde o professor disponibiliza antecipadamente os conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem, para que o estudante se aproprie dos conhecimentos previamente, e em momento oportuno, seja presencial ou virtual, possa discutir acerca das teorias estudadas. Destacamos na aprendizagem híbrida (*blended learning*) outra possibilidade didática que permeia as práticas pedagógicas nas metodologias ativas por combinar variados cenários, estruturas e recursos que permitem a aprendizagem em ambientes virtuais.

No aspecto metodológico, permite a convergência entre o virtual e presencial com abordagem de *blended learning* (aprendizagem híbrida), neste caso, de acordo com Tori (2010, p. 28) impulsiona novas técnicas e metodologias que visam, entre outros, garantir o melhor acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, incentiva práticas colaborativas, incorpora novas tecnologias de comunicação, que motiva e envolve os participantes. Fonseca e Mattar (2017, p. 190-192) realizaram um estudo por meio de revisão da literatura sobre os tipos mais frequentes de metodologias ativas na EaD, e apresentam a aprendizagem baseada em problemas, ou PBL (*Problem Based Learning*). Os autores supracitados (2017, p. 190), destacam que essa estratégia didática vem sendo adotada por um número cada vez maior de escolas com a crença de que os profissionais devem “desenvolver hábitos de raciocínio, pesquisa e resolução de problemas, para obterem sucesso num mundo de rápidas mudanças”. A utilização do *Design Thinking* (DT) também é abordada na pesquisa de Fonseca e Mattar (2017, p. 191), onde os autores explicam que “DT integra a colaboração multidisciplinar e interativa com a criação de produtos, sistemas e serviços inovadores que se concentram no usuário final”. Nesta perspectiva, com o intuito de repensar o ensino e a aprendizagem em tempos de cibercultura, apoiamos em Regis (2010) *apud* Mélo e Oliveira (2018, p. 19), para destacar as novas práticas socioculturais engendradas pelo surgimento do digital. De acordo com a autora, os recursos digitais potencializam novas práticas socioculturais percebidas na educação a distância que estimulam competências cognitivas, a saber:

- 1) participação do usuário - se antes o usuário era um receptor passivo de informações, agora ele pode exercer autonomia para buscar a informação desejada em diversos ambientes e além disso, criar/produzir conteúdo, compartilhando ideias, opiniões e criações;
- 2) aprendizagem de linguagens, interfaces e softwares - como por exemplo, conhecer os novos *gadgets*, códigos, codificação e decodificação de textos, entre outras habilidades;
- 3) estímulo às interações sociais - o usuário da rede pode trocar mensagens e produtos por meio de *chats*, comunidades virtuais e redes sociais como *facebook*, *whatsapp*, *blogs*.

Na atual conjuntura da educação, faz-se necessário e urgente a compreensão e aplicação de metodologias inovadoras na prática pedagógica independente da modalidade, seja, presencial ou virtual. Incorporar as tecnologias digitais no âmbito educacional, em face as mudanças estruturais da educação na concepção do currículo, da organização do trabalho pedagógico, demandam a elaboração e a reelaboração do conhecimento como componente substancial da aprendizagem e participação ativa tanto do professor enquanto mediador, quanto o estudante, enquanto agente responsável pela sua aprendizagem. Por conseguinte, Fofonca *et al.* (2018, p. 36) afirmam que:

É relevante destacar que cultura digital é constituída numa complexa e ampla rede de significações ligadas às tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), produzindo múltiplas linguagens (visual, icônica, audiovisual, oral, musical, escrita) que possuem como principal característica a convergência, entrelaçando significados em torno e métodos, caminhos para se chegar de um fluxo contínuo e ininterrupto de formação, acesso à informação e ao conhecimento.

As possibilidades didáticas neste contexto precisam superar práticas que vão além dos muros da escola, das bases reprodutoras do conhecimento, proporcionando uma formação integral, holística e de qualidade. Onde o sujeito com autonomia possa ser capaz de transformar a informação em conhecimento, ou seja, em construção de conceitos, não apenas reprodução de conteúdos científicos memorizados. Entretanto, ainda é incipiente a materialização em práticas efetivas, que constituem mudanças significativas no processo de transformação da práxis educativa. Na Perspectiva de Choti (2017, p. 62):

A integração das TICs no processo de ensino e aprendizagem vem ao encontro da necessidade de a escola consolidar um novo fazer educacional, pois se opera mais facilmente a integração disciplinar e o estabelecimento de conexões entre as diversas áreas do conhecimento. Da mesma forma, faz-se mister incentivar a produção

individual e coletiva entre alunos e professores, por meio de uma prática pedagógica inovadora, que pode levar a novas descobertas e superar o trabalho educacional tradicional, em busca de uma caminhada dialógica, autônoma e inovadora.

Nesta mesma linha de raciocínio, inovar no campo do ensino e da aprendizagem, não se limita a simples inserção de recursos ou métodos novos do fazer pedagógico nos ambientes de aprendizagem, para se fazer "mais do mesmo", ainda com a perspectiva alicerçada na fala reprodutivista do professor centralizador. Faz-se necessário, a superação de paradigma educacional a reconfigurar espaços e tempos, didáticas e metodologias que destaque o estudante como partícipe, autor, responsável no processo de aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com Choti (2017, 66):

Pensar aulas mais interessantes, que atendam a um novo paradigma, voltadas à utilização das tecnologias tão presentes ao dia a dia de todos, ou pelo menos de uma parcela significativa desse mundo atual, conectado e globalizado, aliando ao potencial desses docentes e seus respectivos discentes, pode certamente fazer a diferença que se espera da escola desse século XXI.

Diante das variadas possibilidades didáticas, ressaltamos que as metodologias ativas aplicadas na educação a distância, ou mesmo no presencial, precisam acompanhar os objetivos educacionais pretendidos para a formação integral do estudante. Ou seja, se a proposta é formar profissionais dinâmicos e proativos, é aconselhável metodologias que proponham atividades cada vez mais complexas, nas quais o estudante tenha que tomar decisões e avaliar resultados. Com base em tais premissas, compreende-se que as metodologias ativas com suas infinitas possibilidades didáticas na educação a distância não podem ser simplesmente incorporadas como um modismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As potencialidades das metodologias ativas na educação a distância, tornam-se evidentes quando se discute a intencionalidade da ação pedagógica, e didaticamente orienta e planeja cada objeto de aprendizagem de acordo com as funcionalidades e especificidades que se espera que o estudante aprenda em termos de conceito científico e das habilidades e funções psicológicas a serem desenvolvidas. Não se trata de transpor para o ambiente *on-line* a mesma didática, metodologia e projetos centrados em conteúdos, onde o estudante é passivo e inerte. O que se discute é a necessidade de superar esse modelo educacional que não cabe mais na atual conjuntura da educação.

Em tempos de transformações sociais, de dinâmicas e significativas mudanças do fazer pedagógico, as metodologias ativas representam nesse contexto, metodologias inovadoras na educação. Vimos, por meio de estudos de alguns pesquisadores que são várias as possibilidades de metodologias inovadoras que podem e devem ser aplicadas na modalidade a distância, basta, repensar e projetar com vistas aos objetivos propostos. Destaca-se a importância de se definir os papéis dos atores nas práticas pedagógicas, como o papel do professor, o papel do estudante, aspectos da educação a distância e também as metodologias inovadoras aplicadas à educação a distância.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. *Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física*. 2013. Disponível em: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5379833311461697415.pdf>. Acessado em 20 set. 2019.

BEHRENS, M. A. Projeto de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M.T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

CHOTI, D.M.M. *Formação pedagógica de professores universitários numa visão paradigmática inovadora: a utilização de recursos encontrados na Web 2.0*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/00005e/00005edd.pdf>. Acessado em: 20 de set. de 2019.

FOFONCA, E. et al. A integração da cultura digital na educação como experiência metodológica inovadora no ensino das linguagens: impactos interdisciplinares. In: BRITO, G.S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N.P.V.(Orgs.). *Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior*. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

FONSECA, S. M.; MATTAR, J. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. *Revista EDaPECI*, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509/pdf>>. Acessado em: 21 de set. de 2019.

FONSECA, S. M.; MATTAR, J. Metodologias ativas aplicadas à educação a

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAZUR, E. *Peer instruction: A Revolução da Aprendizagem Ativa*. Editora Penso. 2015.

MÉLLO, D.E.; OLIVEIRA, A.X. Os artefatos digitais na educação superior: possibilidades didáticas para o ensino de conceitos científicos à luz da Teoria Histórico-Cultural. In: BRITO, G.S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N.P.V.(Orgs.). *Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior*. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

MORAES, M.C.; NAVAS, J.M.B. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M.T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MORAN, J.M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.A.; MORALES, O.E.T.(orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. Vol. II, 2015.

NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

TEXEIRA, K.L. Aprendizagem baseada em projetos: estratégias para promover a aprendizagem significativa. In: BRITO, G.S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N.P.V. (Orgs.). *Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior*. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Pulo: Editora Senac São Pulo, 2010.

VALENTE, J. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

Recebido em:15.09.2019

Aprovado em 20.10.2019

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ADULTOS

Reflections about the role of the education's philosophy in the formation of adult educators

Sofia Bergano – IPB/PT*

Resumo: Na atualidade a educação de adultos é, muitas vezes, interpretada como uma estratégia adaptativa que permite ao educando fazer face às exigências e desafios tecnológicos provenientes do mercado de trabalho e das exigências da sociedade da informação. Esta visão estritamente tecnológica está, normalmente, associada à convicção de que educar adultos é “ensinar a fazer” ou num nível que se supõe de maior complexidade, “ensinar a resolver”. Sem desvalorizar estas capacidades ou competências importa refletir sobre outros tipos de saberes necessários ao longo de toda a vida, o que nos remete para a imperativa reflexão sobre a dimensão da educação enquanto projeto e das suas finalidades. Partindo deste pressuposto, propõe-se uma reflexão sobre algumas implicações para a ação educativa decorrentes de diferentes posicionamentos filosóficos, no sentido de contribuir para o reconhecimento da necessidade de uma fundamentação teórica crítica e reflexiva da ação no âmbito da educação de adultos.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Educação de Adultos. Formação de educadores de adultos.

Abstract: Nowadays, adult education is often interpreted as an adaptive strategy that allows the student to face the technological demands and challenges arising from the labor market and the demands of the information society. This strictly technological view is usually associated with the conviction that educating adults is "teaching to do" or, at a more complex level, "teaching to solve". Without undervaluing these skills or competences, it is important to reflect on other types of knowledge needed throughout life, which brings us to the imperative reflection on the dimension of education as a project and its purposes. From this assumption, we propose to reflect on some implications for educational action, arising from different philosophical positions, in order to contribute to the recognition of the need for a critical and reflective theoretical foundation of action, in the field of adult education.

Keywords: Philosophy of Education. Adult Education. Training of adult educators.

INTRODUÇÃO

As finalidades educativas; os papéis dos educadores e dos educandos no processo educativo; as opções de índole curricular; as questões da educação na diversidade, as exigências da sociedade atuais e as tensões geradas entre a inovação e a tradição; são apenas alguns dos temas que constituem objeto de estudo da filosofia da educação. Considerando a pertinência destas questões e o seu potencial reflexivo, propõe-se uma conceção de filosofia da educação que se configure como um conjunto de valores e pressupostos teóricos que permitam um enquadramento teórico e valorativo de referência que organize o pensamento e a ação educativos e que, simultaneamente, permita ao educador e ao educando a possibilidade de olhar informada e criticamente para as práticas e fazeres quotidianos no âmbito da intervenção em educação de adultos. Como é evidente, a educação de adultos não pode, de forma alguma, ignorar estas questões, e é inevitável que elas sejam tratadas recorrendo ao método filosófico. Lawson (1996) refere que embora se possa pressupor a existência de um quadro referencial de valores e princípios que sustentem a educação de adultos, nem sempre é fácil estabelecer a ligação entre estes princípios e as diferentes correntes filosóficas. O autor adianta também que estas relações são de alguma forma implícitas e normalmente estão associadas a posturas culturais e políticas que embora sendo evidentes manifestações filosóficas, nem sempre são entendidas como tal pelos diferentes atores sociais envolvidos nos processos educativos. Este artigo surge da constatação da necessidade de se proceder ao exercício de clarificação (pessoal e institucional) do conjunto de pressupostos (mais ou menos conscientes e/ou coerente) que sustentam

*Doutora em Ciências da Educação, especialização em Educação Permanente e Formação de Adultos, professora adjunta do Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação Departamento de Ciências da Educação e Supervisão, Bragança, Portugal. E-mail: sbergano@ipb.pt.

os fazeres no domínio da educação de adultos. No sentido de dar visibilidade ao enquadramento filosófico que se revela na (e pela) atividade educativa.

Assim, partimos de um conjunto de temas que consideramos matriciais no que diz respeito à organização do pensamento sobre a educação e comparamos posicionamentos que ilustram diferentes correntes filosóficas. O objetivo deste exercício é a identificação das implicações praxiológicas de conceitos e valores subjacentes à prática e ao discurso educativos. Na tentativa de alcançar este objetivo, partimos da categorização das filosofias da educação de adultos propostas por Elias e Merriam na sua obra intitulada *Philosophical Foundations of Adult Education* (1980, 1995) em que os autores propõem: a educação liberal, a educação progressista, a educação behaviorista, a educação humanista, e a educação radical. Ao longo do texto são, ainda, referidos outros autores no âmbito da educação de adultos e da filosofia da educação. As questões à volta das quais se organiza a síntese comparativa são as seguintes: as finalidades da educação; o conceito de ser humano; o conceito de conhecimento focado em algumas elaborações em torno do aprender e do ensinar; as questões éticas e de cidadania subjacentes à educação como projeto; e, por fim, a relação entre a teoria e a prática que se apresentam sobre a forma de notas conclusivas.

AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO: ENTRE AS DIREÇÕES E OS ITINERÁRIOS

Ainda que a aprendizagem possa ocorrer sem que, necessariamente, haja uma clara intencionalidade, na génese de uma intenção educativa está, ou deve estar, um projeto de mudança, o educando deverá estar diferente depois do processo educativo, quando nos propomos educar temos que considerar dois pontos fundamentais: a pessoa a educar e sentido da transformação pretendido “[...] quando se educa, sempre se educa alguém, para algo”. (FULLAT, 1992, p. 113). Todo o processo educativo é, então, direcionado pelas questões: “quem se educa?” e “educar para quê?”, ainda que, e de acordo com Fullat, este seja apenas alguns dos fatores que determinam a resposta à questão central do “como educar?”. Ainda que estas questões façam parte de uma certa tradição no desenvolvimento do pensamento educativo, a sua atualidade e pertinência pela publicação recente de trabalhos académicos que as retomam, *diste facto* são exemplo os trabalhos de Aubrey e Riley (2016) e de Jarvis (2010). Que se referem às teorias da educação, no geral, e à educação de pessoas adultas, respetivamente. Esta tendência de retomar o que aparenta ser uma preocupação antiga do pensamento educacional encontra-se justificada por Aubrey e Riley (2016, p. 1, tradução nossa) quando afirmam que

[...] atualmente a educação, por ser ideologicamente orientada, focada na promoção de uma visão muito tradicional de ensino e de aprendizagem, acaba por se focar nos conhecimentos e capacidades que se julgam necessários para competir no mercado global, negligenciando outros aspetos como a autorrealização e o desenvolvimento.

Em educação de adultos não é diferente, todo o ato educativo tem como objetivo produzir alterações no educando. No entanto, deve salientar-se que a especificidade da educação de adultos se fundamenta no estatuto de adulto do educando. Enquanto adulto, o educando tem tendência a verbalizar as suas preocupações relativamente ao processo de aprendizagem e, por essa razão, também para ele as finalidades da educação têm de ser claras e resultantes de um processo negocial de que tenha tomado parte, principalmente se o enquadramento filosófico da prática educativa for orientado para uma educação emancipatória e participada. Ainda no âmbito da reflexão sobre as finalidades em educação de adultos, deve tentar perceber-se quem as define, uma vez que a diversidade no domínio da educação de adultos antecipa a possibilidade de que as agências promotoras de iniciativas de educação de adultos podem ter objetivos distintos, e até antagónicos entre si, e que podem eventualmente não corresponder às necessidades sentidas pelos indivíduos. E que as lentes filosóficas subjacentes à organização da(s) oferta(s) formativas não são independentes dos organismos que as promovem.

Assim, quando se consideram ofertas educativas de orientação liberal é expectável que se trate de uma proposta educativa eminentemente intelectual e racional, uma vez que o seu objetivo fundamental é conduzir os indivíduos de um estágio de informação a estádios superiores de conhecimento até à sabedoria. O ideal de homem nesta conceção de educação é um homem conhecedor, sábio e não apenas uma pessoa informada. Para o educador liberal o conhecimento é a compreensão de um assunto, ou área disciplinar, este conhecimento deve incorporar a capacidade de comunicar, de forma clara, o referido conhecimento a outros que não o detêm. A principal diferença entre informação e conhecimento está no grau de profundidade e entendimento da informação e a educação tem como

finalidade aceder aos mais elevados níveis de conhecimento sendo que o conhecimento é, em si mesmo, um valor e que, por isso, conhecer deve ser percebido como um fim em si mesmo, independentemente da utilidade daquilo que se conhece.

No que diz respeito à educação progressista Elias e Merrian (1980) apresentam uma intencionalidade educativa mais orientada para o saber fazer que se consubstancia na valorização da relevância da educação vocacional, da aprendizagem pela experiência, da utilização e valorização do método científico, do treino de capacidades específicas, embora reflitam, também o interesse pela consciencialização dos indivíduos para os problemas sociais. Para esta corrente filosófica a questão da utilidade dos conhecimentos está sempre presente, a este propósito parece-nos pertinente referir Spencer na defesa de que “o destino de cada homem é a vida atual, e o fim da educação é prepará-lo para que tenha uma vida completa, consistente em ver satisfeitas as suas necessidades de subsistência, familiares e sociopolíticas, e em chamar os momentos de ócio atendendo aos gostos e sentimentos (QUINTANA CABANAS, 1988, p. 66/7). Os conceitos de conhecimento e de ciência caracterizavam-se pela valorização do útil, do funcional e do pragmático, o que influenciou decisivamente a educação, em geral, e a Educação de Adultos, em particular. Por outro lado, o desenvolvimento económico, a industrialização, a modernização da agricultura e as alterações sociais que daí resultaram tornaram premente uma educação que dê respostas, de forma pragmática, às necessidades dos indivíduos e que vá de encontro aos seus interesses e aspirações o que acaba por legitimar o desenvolvimento da educação de adultos progressista.

No que diz respeito à educação behaviorista salienta-se que a principal finalidade da educação é promover comportamentos que assegurem a sobrevivência da espécie, da sociedade e do indivíduo. Neste sentido, cabe ao educador propiciar ao educando um ambiente que iniba os comportamentos indesejáveis e que promova a aprendizagem de um repertório de comportamentos que aumentam as hipóteses de sobrevivência ou de aceitabilidade e ajustamento social. Assim, o educador deve fazer a gestão das contingências, controlar o meio envolvente, planejar pormenorizadamente as situações de aprendizagem que conduzam ao comportamento desejado. Neste processo, parte-se sempre de uma situação comportamental que se deseja alterar ou extinguir e, por definição, a aprendizagem só acontece quando se verificar alguma mudança no comportamento do educando no sentido do comportamento definido como desejado. Sendo que esta mudança mais não é do que a resposta do organismo ao conjunto das contingências ambientais. As implicações do behaviorismo podem ser encontradas em algumas práticas e políticas educativas bastante utilizadas ainda que, por vezes, em diferentes contextos e nem sempre relacionadas com o quadro teórico que lhes deu origem. Destacamos, entre outras contribuições, os objetivos comportamentais, a aprendizagem de mestria, a instrução direta que tantas vezes são utilizadas sem que isto represente um reconhecimento da influência, na prática, desta matriz teórica.

Por seu lado, as finalidades da educação que as perspetivas teóricas enquadráveis no humanismo preconizam estão relacionadas com o intuito de promover o desenvolvimento integral do educando, que é visto com uma pessoa aberta à mudança e em constante processo de aprendizagem. Deste modo, os educandos são encarados como indivíduos que têm uma necessidade constante de aprender, de se atualizarem para se sentirem realizados e felizes. A educação humanista pressupõe uma atividade centrada no aluno, encarando-o como um ser único, com um conjunto de experiências e com necessidades individuais que vão, necessariamente, influenciar todo o processo educativo (BROCKETT, 2000). O que não quer dizer que, na perspetiva humanista, não se processe a transmissão de conteúdos (mesmo os de natureza cognitiva), apenas que é valorizado sobretudo o processo de aprendizagem em si mesmo e, que por isso, o foco da ação não é o conteúdo. É neste sentido que Brockett (2000) sustenta que os conteúdos curriculares não são um fim em si mesmos, mas constituem meios para promover os objetivos e metas educacionais da educação humanista.

Para terminar este périplo pelas filosofias da educação de adultos nas suas propostas sobre as finalidades educativas temos ainda a educação radical, que propõem, a educação como a forma privilegiada de promover a capacitação dos sujeitos para que tomem consciência da sua circunstância socialmente construída e que, a partir dela, operem transformações na realidade social. Assim sendo, a educação é encarada como um motor de transformação e (re)construção social aparecendo associada a modelos utópicos que visam uma sociedade mais justa e mais igualitária, o que remete forçosamente para uma visão da educação como geradora de mudanças sociais, políticas e económicas e para o questionamento radical das situações de opressão e de desigualdade, das mais clássicas aos novos eixos de opressão e subordinação emergentes nas sociedades e coletivos atuais.

O CONCEITO DE SER HUMANO: SUJEITOS NO ATO DE APRENDER

O liberalismo, enquanto corrente filosófica, influenciou não só a educação, mas sobretudo a política e a economia sendo claras as suas repercussões a nível da organização das estruturas económicas, sociais e políticas no mundo ocidental. Um dos princípios base da filosofia liberal defende que nenhum ser humano pode, ou tem o direito, de dizer o que é o melhor para outro ser humano, cada um é interpretado como livre e deve ter como garantia a possibilidade de escolher (RAWLS e NOZICK apud LAWSON, 1996, p. 142). Pode então afirmar-se que, de acordo com este conceito de humanidade, a liberdade é um dos valores máximos para a sua definição e afirmação. Outros pressupostos que participam na definição conceptual de ser humano é a sua autonomia e a consciência de si enquanto pessoa. Todas estas características são tidas como essenciais o que representa que cada ser humano tem inscrito, em si, a moralidade e a fonte de todo o conhecimento pela combinação da experiência e da razão. Sendo que a experiência cumpre o papel de realizar o potencial que cada um tem em si.

Este conceito de ser humano aponta para uma conceção de educação que valoriza, necessariamente, a individualidade e a responsabilidade de cada educando. No que se refere à educação de adultos temos uma educação que se constitui como um percurso determinado e regulado, essencialmente, pelo educando, sendo este o principal responsável pela condução e resultados do processo educativo. O que, de resto, é um princípio comum à filosofia humanista que também sublinha a individualidade, a autonomia e a responsabilidades de cada ser humano. A este respeito, a educação humanista sublinha a questão da natureza essencialmente boa da humanidade, ideia tributária dos ideais românticos e que se opõe a algumas cosmovisões liberais de inspiração religiosa que tendem a ver a pessoa como um ser a disciplinar e formar do ponto de vista moral.

No que diz respeito à educação progressista destaca-se o conceito de sujeito, necessariamente diferente do proposto pela educação liberal ou pela educação humanista. Os educadores progressistas consideram que as pessoas não nascem intrinsecamente más (como defendem alguns educadores religiosos) ou intrinsecamente boas (como postulam alguns pensadores humanistas), consideram que cada um nasce com um determinado potencial de desenvolvimento e que a função da educação é a promoção do desenvolvimento desse potencial. O crescimento e a aprendizagem não são mais do que sucessivas aproximações a um ideal nunca plenamente atingido o que configura a perfectibilidade enquanto característica humana. De acordo com Elias e Merriam (1995) Dewey e outros progressistas defendem uma postura otimista em relação ao potencial de crescimento, desde que garantidas, ao sujeito. as condições ambientais que potenciem o seu desenvolvimento.

O behaviorismo, enquanto sistema explicativo do comportamento humano é relativamente recente, no entanto, pode afirmar-se que as suas origens filosóficas são consideravelmente mais recuadas no tempo. Por exemplo, na influência das tradições materialistas, segundo as quais a realidade é suscetível de ser explicada através das leis da matéria e do movimento sem qualquer recurso a justificações de ordem espiritual ou metafísica. De acordo com esta perspetiva, e como o comportamento humano é considerado parte da natureza, então só poderá ser explicado através das leis da matéria e do movimento. Hobbes é um bom exemplo histórico desta forma materialista e determinista de entender o comportamento humano. Na sua conceptualização de mundo, o ser humano e, conseqüentemente, o seu comportamento são entendidos de uma forma claramente mecanicista e, portanto, como um organismo que responde aos estímulos provenientes do meio que o envolve.

O pressuposto básico da filosofia humanista, e conseqüentemente da educação humanista, é a forte convicção de que o que define a humanidade é a sua dignidade e autonomia. A individualidade é considerada como a característica humana, assim sendo, cada indivíduo é entendido como único e visto como um ser que detém potencialidades e capacidades que o distinguem de todos os outros. Existem alguns aspetos que aproximam este conceito de pessoa ao apresentado pela educação liberal, analisada anteriormente. Como um dos pontos comuns a estas duas perspetivas sublinhamos a importância dada ao indivíduo, à sua dignidade e autonomia. Existem, no entanto, diferenças substanciais como, por exemplo, a questão da educação como promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, para a educação humanista, e a educação como transmissão de uma tradição cultural, como é entendida pelos educadores liberais. A conceptualização da pessoa como ser livre e autónomo, a valorização da individualidade, aproximam a educação humanista e a liberal, no entanto, existem entre elas diferenças conceptuais importantes. A título de exemplo salienta-se que as perspetivas liberais podem ser definidas como filosofias da essência, enquanto que as perspetivas humanistas, que valorizam aspetos emocionais e afetivos, como filosofias da existência. (SUCHODOLSKI, 2000).

A filosofia radical da educação, por inspiração freiriana, assenta num princípio fundamental que é a visão do ser humano como um ser que não está imerso no mundo, mas que se constitui nele e age sobre ele. Esta consciência de que se pode intervir na realidade implica uma visão do indivíduo como sujeito e não como mero objeto, uma vez que cada um pode alterar o seu mundo transformando-o. Neste sentido, a intervenção educativa tem como principal objetivo capacitar os indivíduos a alcançarem a consciência de que têm um potencial transformador que a educação realiza. Está patente uma enorme valorização da liberdade e autonomia individuais e a convicção da real possibilidade de cada um alterar as suas próprias condições de vida e a forma de ser no mundo. Outro aspeto considerado importante é a definição de homem como ser em permanente desenvolvimento. Ao longo de toda a sua obra Freire (1977; 1993; 1997) vai referindo a incompletude como característica que define os seres humanos e, simultaneamente, lhes permite a transformação constante de si próprios e do mundo.

Cada indivíduo sendo definido pelo seu contexto histórico, social e cultural, que contribui para a construção da sua identidade, ocupa sempre um lugar de sujeito, que lhe confere a possibilidade de operar transformações no seu ambiente. É neste sentido que toma forma a afirmação de que “ser humano é ser um ator no mundo e procurar guiar o seu próprio destino. Ser livre, ser um ator no mundo significa conhecer a sua própria identidade e perceber como esta é influenciada pelo contexto social e pelo ambiente”. (ELIAS e MERRIAM, 1980, p. 149). Como se pode observar, as diferentes concepções de pessoa têm um enorme potencial de promover a reflexão sobre as convicções mais profundas acerca da educação, do seu sentido e da posição que, na prática se confere ao sujeito que aprende mas também ao sujeito que promove as aprendizagens e, num sentido mais lato, o (auto e o hétero) desenvolvimento humano.

O CONCEITO DE CONHECIMENTO: DEAMBULAÇÕES ENTRE O APRENDER E O ENSINAR

Depois de analisado o conceito de ser humano segue-se o objetivo proposta pela reflexão suscitada pela comparação entre as diferentes filosofias da educação relativamente às questões do conhecimento. Neste sentido, a perspetiva liberal da educação valoriza a díade razão/experiência como formas privilegiadas de acesso ao conhecimento. O que aponta, naturalmente, para um ideal de formação de cariz essencialmente académico. Desta forma, a educação tem como principal objetivo capacitar o indivíduo para o exercício de um pensamento crítico que permite o acesso ao conhecimento e à sua própria construção no sentido da interiorização do que se pode conhecer por quem é suposto tornar-se conhecedor. (LAWSON, 1996, p. 142). Desta forma, podemos concluir que as ideias centrais da filosofia liberal são a visão do indivíduo como abstração universal e o conhecimento entendido como independente do contexto histórico em que é produzido. A individualidade preconizada remete para a existência de algo que torna os seres humanos iguais no sentido de se definirem como seres que partilham de uma identidade que os torna, na sua essência, independentes do tempo e da situação histórica cultural e política em que se encontram inseridos. Da mesma forma, o conhecimento é entendido como uma realidade objetiva que o sujeito capta, ou seja, é visto como algo a descobrir, como algo que não depende de quem o descobre e do seu percurso histórico, da sua identidade cultural ou das suas ideologias. Estamos perante uma perspetiva que defende uma educação de cariz universalista e racional que vai ao encontro da universalidade do ser humano e se fundamenta no valor intemporal da razão. Assim se justifica a valorização do estudo de áreas disciplinares de tradição racionalista e de obras da literatura clássica que, de alguma forma, refletem questões filosóficas e éticas que são consideradas como transversais a toda a humanidade.

Lawson (1996) propõe ainda a análise da relação entre educação de adultos radical e filosofia hermenêutica. A educação de adultos radical assenta em pressupostos que se podem enquadrar nas correntes filosóficas e sociológicas do pós-modernismo. De acordo com esta perspetiva, a educação não é vista como a mera transmissão do conhecimento académico, mas sobretudo no seu potencial crítico e de transformação social. Esta dimensão transformadora conferida à educação assenta num conceito de pessoa enquanto sujeito e ator social, que tem uma história que o define, e que pertence a um determinado grupo social com o qual partilha os seus pontos de vista face ao mundo e no seio do qual construiu a sua cosmovisão (partilhada). Podemos, neste ponto, estabelecer diferenças fundamentais face às filosofias liberais anteriormente referidas. O conceito de ser humano é, na sua essência, diferente da mesma forma, o ato de conhecer e organizar a cosmovisão é também diferenciado. Os filósofos liberais apontavam para a universalidade das características humanas e do conhecimento, os educadores radicais situam a pessoa num determinado tempo e num contexto sociopolítico que a influencia, define e justifica. Assim, de acordo com a filosofia radical, a educação é

vista como um processo que deverá ajudar o educando a tomar consciência da sua identidade socialmente construída ou reconstruída, capacitando-o para, a partir daí, operar as alterações necessárias no contexto social que o influencia e que ele próprio constrói.

Um dos pressupostos básicos da educação progressista é a defesa do método científico na procura do entendimento da pessoa humana e na tentativa de resolução dos seus problemas. O pragmatismo é visível na centralidade da experiência humana e da relevância que esta tem nas concepções subjacentes à educação. Valoriza-se o acesso ao conhecimento que resulta do experienciar, considerando que o tipo de conhecimento proposto pelos educadores liberais é um conhecimento imposto ao educando de uma forma autoritária e totalitarista. Outra característica fundamental do pragmatismo é a convicção de que o conhecimento filosófico é aplicável na construção e/ou transformação da sociedade e não apenas no entendimento da realidade. Partindo desta valorização da ação e da aplicabilidade do conhecimento, os educadores progressistas encaram a educação como um projeto de mudança social e cultural e não somente como um processo de acumulação de conhecimento. A própria concepção de conhecimento é claramente assente em princípios que se encontram relacionados com a valorização da prática e da aplicabilidade. Os critérios utilizados para avaliar a pertinência de uma ideia são critérios de eficácia, da possibilidade e de viabilidade da sua aplicação ao real, pelo que se abandona a concepção liberal de conhecimento que defendia o carácter unitário e imutável da Verdade, enquanto conhecimento absoluto.

No que concerne às perspetivas behavioristas referimos a influencia de Francis Bacon na defesa do conhecimento científico. A este respeito Carrilho afirma que, de acordo com este pensador, “o conhecimento ou é científico ou, em rigor, não é conhecimento” (CARRILHO, 1994, p. 13). Destaca-se também a contribuição de John Locke (2000) que, ao descrever o entendimento como fruto da experiência, se opõe às teorias inatistas da formação do conhecimento, defendendo que a génese de todas as ideias, até das mais nobres, não é outra do que a experiência” e que “ são as sensações e reflexões que vão povoando de ideias a mente dos indivíduos, que antes deste processo eram autênticas “tábuas rasas” utilizando a expressão do próprio Locke (SACRISTÁN GÓMEZ, 1991, p. 164). Não se pode deixar de referir o Positivismo enquanto referência do discurso científico produzido no século XX e, conseqüentemente, enquanto influência no desenvolvimento do pensamento behaviorista. Sublinhamos a valorização da utilização da observação e do método científico para alcançar o conhecimento; sendo que um outro aspeto valorizado é a questão da mensurabilidade dos factos observados. Watson e Thorndike foram, sem dúvida, os grandes impulsionadores do Behaviorismo. Thorndike define a aprendizagem como um processo de associação em que um organismo confrontado com um estímulo faz a conexão entre este e uma determinada resposta, o que ilustra a visão mecanicista da aprendizagem veiculada pelos diferentes pensadores behavioristas.

Numa linha que se afasta claramente das tradições progressista e behaviorista é de referir a visão humanista que propõe que a educação um processo em que o educador respeita a individualidade, as motivações e a vontade de aprender de cada um dos educandos, o que introduz a valorização do ato de conhecer o sujeito da aprendizagem, o que se consubstancia na necessidade de promover (no educando e também no educador) o autoconhecimento e a aceitação de que as características pessoais têm uma importância não negligenciável no processo de aprender e na seleção do que se pode e deve ser aprendido. Neste sentido, o currículo é meramente encarado como um meio para promover o desenvolvimento dos indivíduos e não como um fim em si mesmo. Outro conceito proposto por Rogers que diz respeito às características desejáveis para o educador é a “congruência”, uma vez que “a aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o educador for congruente”, ou seja, se tiver plena consciência das suas atitudes e sentimentos que experimenta em contexto educativo, o que apela necessariamente a um grande conhecimento acerca de si mesmo (ROGERS, 1985, p. 259). Uma análise mais ampla permite perceber que a tarefa educativa de cariz humanista, foca-se mais no ato de aprender e no sujeito que aprende do que propriamente no conhecimento. Neste sentido, a percepção de que o conhecimento é de alguma forma instrumental aproxima a educação humanista da educação radical uma vez que nesta perspetiva só devemos considerar aprendizagem o resultado de um processo que promove a liberdade individual, assim o que se aprende é resultado da escolha do educando. Esta valorização radical da liberdade de aprender questiona a escolaridade obrigatória, os currículos pré-determinados, os espaços institucionais tradicionalmente ligados à educação, a função do professor e o próprio conhecimento considerado pertinente pela sociedade ou, pelo menos, questiona e problematiza a legitimidade das instituições sociais para determinarem o reportório de conhecimento a ser contemplado nos projetos educativos.

A EDUCAÇÃO ENQUANTO O PROJETO SOCIAL: AS QUESTÕES DA MORAL, DA ÉTICA E DA CIDADANIA

Um outro aspeto que organiza a comparação entre as diferentes correntes filosóficas no âmbito da educação de adultos é a sua dimensão projetiva. Em relação a este eixo de reflexão os educadores progressistas dão bastante ênfase ao papel desempenhado pela educação na dinâmica da mudança social. De acordo com esta perspetiva, a educação não serve apenas para preparar os educandos para a integração social, mas sobretudo, para lhes conferir os meios que permitam operar uma verdadeira mudança social. As situações de aprendizagem comunitárias são valorizadas no seu duplo sentido: primeiro porque permitem um maior acesso ao conhecimento, em segundo lugar porque preparam os educandos para o desenvolvimento e exercício de aptidões sociais necessárias à vida quotidiana. Nos textos pedagógicos de Dewey (2002) são comuns as referências “ao diálogo, à utilização de argumentos e contra-argumentos, à necessidade de reunir consensos, de escolher em conjunto, de decidir em função das perspetivas que os outros apresentam, tudo isso são situações que envolvem as competências comunitárias” pois esta é a única forma de desenvolver um espírito verdadeiramente democrático. (FERNANDES, 1998, p. 138). Lindeman transpôs esta ideia para a área da Educação de Adultos uma vez que, segundo ele, numa sociedade democrática são fundamentais a educação e a participação de todos os indivíduos para a real mudança social. Ainda defendendo a pertinência da Educação de Adultos na mudança social, Blakely propõe a construção de uma sociedade homeodinâmica, ou seja, uma sociedade que consiga um equilíbrio entre componentes do passado e componentes que preparem o futuro. (ELIAS E MERRIAN, 1980, p. 66). Como conclusão podemos dizer que o ideal progressista de educação enquanto instrumento de mudança social é a promoção da dinâmica social sem que nunca se comprometa a liberdade individual de agir de acordo com a consciência e as convicções de cada um.

Na educação radical, apesar de se reafirmarem valores como a liberdade e a autonomia do indivíduo, valoriza-se também o meio em que estes se encontram. Face a esta constatação defende-se que a situação educativa se concretize numa ação transformadora. Para tal, o que o educando já sabe deve ser valorizado uma vez que é parte integrante da sua identidade, mas também porque torna o processo de ensino mais próximo deste, ajudando-o a tomar consciência de que é no mundo e não apenas que está nele. É neste sentido que no método de alfabetização freiriano são propostos os “temas ou palavras geradoras” que não são mais do que assuntos ou palavras que, por fazerem parte do mundo dos alfabetizandos, dão origem à discussão e análise do seu significado político e social. Este processo deverá conduzir à consciência crítica acerca da situação social vivenciada pelos educandos. Assim, verifica-se a dupla função do método de alfabetização proposto por Paulo Freire: partindo da realidade e dos problemas sentidos pelos educandos processa-se a conquista do saber ler e escrever e, simultaneamente, a conscientização da sua realidade histórica e social, permitindo-lhes a sua transformação. Estão aqui presentes aspetos que referimos anteriormente, como a alfabetização como instrumento de transformação individual e social, a educação como fonte de poder e de ação transformadora, e a valorização dos educandos, da sua experiência de vida e dos seus saberes.

Ainda no que respeita a uma proposta para a educação enquanto projeto de sociedade e, na tentativa de ilustrar a visão behaviorista pode referir-se Skinner (2000) que vê a Psicologia como a ciência que estuda, prevê e controla o comportamento e que, por isso, pode dar corpo a uma função social clara que mais não é do que a manutenção da ordem social e a preservação da espécie. Podemos constatar que, subjacente a este ponto de vista, existe um projeto de sociedade bem determinado, uma forma de organização social que, de acordo com o autor, diminuiria a proliferação de problemas sociais intrinsecamente ligados aos comportamentos humanos. De acordo com o autor o objetivo da educação deveria ser “fazer de cada homem um homem de valor”, referindo que ainda que “todos vencem os obstáculos”, ainda que “alguns necessitem de mais preparação de que outros, mas que todos os vencem”. (QUINTANA CABANAS, 1988, p. 144). No entanto, é o próprio Skinner que chama a atenção para a possibilidade de utilizar a sua “Tecnologia do Comportamento” de uma forma pouco ética. (ELIAS E MERRIAM, 1980, p. 86). Uma vez que, se consideração do projeto de construção de uma determinada sociedade, deve levar ao questionamento acerca de quem, e com que legitimidade, utilizaria a tecnologia do comportamento e com que finalidades o faria.

Numa perspetiva mais individual, a educação liberal propõe que a educação moral pode ser levada a cabo, de uma forma eficaz, através do estudo cuidado da filosofia, da literatura e da arte, da análise cuidada dos valores e virtudes considerados essenciais. A vertente espiritual é uma constante na perspetiva da educação liberal, sendo comuns as referências religiosas na definição de homem, como,

por exemplo, a convicção de que a pessoa humana existe em virtude da existência da sua alma. É, neste sentido, que a dignidade do homem é encarada em relação direta e absoluta com o reino do Ser, da Verdade, da Bondade, da Beleza e de Deus. (SACRISTÁN GÓMEZ, 1991, p. 350). De acordo com esta visão pode identificar-se como necessária uma educação que prepare os educandos para observarem um conjunto de preceitos que concretizem esta intencionalidade, quer seja através da formação religiosa propriamente dita ou através da promoção de uma certa espiritualidade benigna e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a necessidade das filosofias da educação de adultos

Este texto pretende refletir sobre a forma como diferentes posições relativamente a questões conceptuais se refletem em diversas posturas práticas no âmbito da educação, ainda que nem sempre disso haja consciência. Muitos educadores consideram que estas questões são de âmbito teórico e, por assim dizer, relativamente independentes das estratégias quotidianas de resolução dos problemas que surgem em situação de sala de aula. Relativamente a esta questão surge, normalmente, a tradicional, ainda que infundada, dicotomia entre práticos e teóricos. Estabelecem-se continuamente, fronteiras rígidas entre o saber e o saber-fazer, entre o conhecimento teórico produzido e os problemas sentidos pelos profissionais da ação educativa. Os educadores e formadores de adultos, os educadores sociais, os professores, os animadores e outros agentes educativos, por vezes, questionam a utilidade da produção teórica para a resolução dos problemas emergentes no quotidiano. Nesta mesma linha de posicionamento dicotómico, alguns investigadores desvalorizam as preocupações e os problemas sentidos pelos educadores e pelos educandos, interessando-se apenas pelas questões conceptuais. Esta cisão entre teoria e prática acentua-se quando nos referimos ao conhecimento filosófico. Uma vez que existe, ainda, uma certa resistência relativa à filosofia, ela é encarada, muitas vezes, como um mero exercício de complexa divagação teórica, sem qualquer relação com o real. Naturalmente que, no que se refere à filosofia da educação, esta tensão entre teoria e prática também se põe. E também neste domínio a consideramos uma dicotomia que não faz qualquer sentido. A maior parte das decisões no domínio da prática educativa estão diretamente relacionadas com as suas finalidades e objetivos e, conseqüentemente, com a filosofia da educação. Em contextos educativos a definição da finalidade é essencial, uma vez que é a partir delas que todo o processo se desenvolve e se justifica. De acordo com a formalidade do ato educativo podemos ter finalidades definidas de uma forma, mais ou menos rígida, contudo a sua ausência põe em causa a intencionalidade e a direção de todo o processo educativo.

É verdade que muitas vezes, a organização e condução da prática educativa resulta da reprodução de modelos profissionais, que se põem em prática, sem qualquer reflexão e que, por isso, podem conter contradições suscetíveis de, eventualmente, colocarem em causa a coerência da intenção transformadora que está na base da intervenção educativa. Qualquer ação educativa implica, necessariamente, uma finalidade, um ponto de chegada, uma intenção transformadora, o que nos remete para uma das questões fundamentais da filosofia da educação. É neste sentido que não concebemos qualquer prática educativa, que não tenha como fundamento uma cuidada reflexão filosófica: “a pedagogia é filosófica na medida em que definindo fins e meios, concebendo um homem e uma sociedade, reconhecendo modelos, hierarquizando valores, isto é, propondo uma cosmovisão, prefigura uma preocupação e uma função filosóficas”. (BOAVIDA, 1993, p. 353). Neste trabalho, não se pretende fazer a apologia de qualquer uma das correntes filosóficas apresentadas, antes identificar a sua diversidade e sublinhar a importância de um posicionamento consciente em relação ao ideário que algumas práticas revelam (ou ocultam) e, também, se procurou chamar a atenção para as possíveis inconsistências entre o discurso e a atuação educativos. Se, por um lado, é relevante reconhecer a potencialidade e a pertinência da utilização de práticas diversificadas e diferenciadas, por outro lado, importa que a tomada de consciência do relativismo, no domínio das filosofias da educação de adultos, não se confunda com a utilização de práticas avulsas, importadas de diferentes modelos de ensino, aglutinadas sem qualquer consistência interna e, sobretudo, que estas sejam mobilizadas sem que se tome consciência dos posicionamentos teóricos e valorativos (e, em consequência, ideológicos) que essas práticas concretizam.

REFERÊNCIAS

AUBREY, K.; RILEY, A. *Understanding & using educational theories*. Los Angeles: Sage.

- BOAVIDA, J. Pedagogia-filosofia. Filosofia-pedagogia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, n.º 3, p. 349-385, 1993.
- BROCKETT, R. Humanism as an instruction paradigm. In DILLS, C.; ROMISZOWSKI, A. (Eds.). *Instructional development: state of the art paradigms in the field*, volume III, Englewood Cliffs, N J: Educational Technology Publications. 2000.
- CARRILHO, M. M. *A Filosofia das ciências (de Bacon a Feyerabend)*. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- DEWEY, J. *A Escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
- ELIAS, J.; MERRIAM, S. *Philosophical foundations of adult education*. Florida: Krieger Publishing Company, 1980.
- ELIAS, J.; MERRIAM, S. *Philosophical Foundations of Adult Education*. Florida: Krieger Publishing Company, 2nd edition, 1995.
- FERNANDES, J. (1998). Da Alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In APPLE, M.; NÓVOA, A. (Org.) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, p. 113-165, 1998.
- FREIRE, P. *Acção cultural para a libertação e outros escritos*, Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*, 5ª edição, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Política e educação*, 3ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FULLAT, O. *Filosofias de la educacion – Paideia*, Barcelona: Ediciones CEAC, 1992.
- JARVIS, P. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*, 4 th edition. London: Routledge.
- LAWSON, K. Philosophy and ethics in adult education. In TUIJNMAN, A. (Ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, second edition, Oxford: Pregamon Press, p. 139-145, 1996.
- LOCKE, J. *Carta sobre a tolerância*, Lisboa: Edições 70, 2000.
- QUINTANA CABANAS, J. *Teoría de la educación. concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson, 1988.
- ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*, 7ª edição, Lisboa: Moraes Editores, 1985.
- SACRISTÁN GÓMEZ, (1991). "Jonh Locke" in VÁRIOS, *Filosofia da Educacion Hoy*, Madrid: Editorial Dykinson. pp. 161-176.
- SKINNER, B. (2000). *Ciência e comportamento humano*. 10ª edição - 2ª tiragem, São Paulo: Martins Fontes editora.
- SUCHODOLSKI, B. (2000). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas – A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*, 5ª edição, Lisboa: Livros Horizonte.

Recebido em:15.09.2019

Aprovado em 20.10.2019

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS

Reflections on teaching practice in the context of basic education: what brazilian research tells us

Ana Paula de Andrade Janz Elias – PUCPR/Bra*
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau – PUCPR/Bra**

Resumo: Este trabalho teve como objetivo identificar o que as pesquisas brasileiras têm apontado sobre os processos de reflexão realizados por docentes que atuam na Educação Básica. Para alcançar esse objetivo foi realizada uma revisão sistemática em dois bancos de dados: Banco Digital de Teses e Dissertações e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Na busca foram encontrados 1503 trabalhos. Após processos de exclusão dos trabalhos que não tinham relação direta com a proposta desse e que estavam duplicados, foi realizada a análise de 33 trabalhos: 14 teses de doutorado e 19 dissertações de mestrado. Na análise ficou evidenciada a importância de movimentos de reflexão realizados por docentes para mudanças e novo olhar deles para suas práticas, para seus alunos e para o contexto educacional no qual estão inseridos.

Palavras-chave: Reflexão docente. Educação básica. Revisão sistemática.

Abstract: This work aimed to identify what Brazilian research has pointed out about the reflection processes carried out by teachers that work in Basic Education. To achieve this objective, a systematic review was performed in two databases: Banco Digital de Teses e Dissertações and CAPES Catalog of Theses and Dissertations. The search found 1503 jobs. After processes of exclusion of the works that were not directly related to the proposal of this research and that were duplicated, we performed the analysis of 33 papers: 14 doctoral theses and 19 master dissertations. In the analysis it was evidenced the importance of reflection movements made by teachers for changes and their new look at their practices, their students and the educational context in which they are inserted.

Keywords: Teaching reflection. Basic education. Systematic review.

INTRODUÇÃO

Estamos em uma época na qual a qualidade da educação que a sociedade tem acesso deve ser considerada e, o reconhecimento sobre a importância da atuação docente para uma oferta efetiva de qualidade educacional é algo comum aos indivíduos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). O docente tem um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem. Neste viés, torna-se válido investigar sobre a formação desse profissional, bem como sobre os caminhos que ele percorre ao longo de sua carreira. Para atuação profissional o professor precisa passar por uma formação inicial mas, esse não é o único meio de desenvolvimento do docente (TARDIF, 2014). A formação e o desenvolvimento do professor podem acontecer no dia-a-dia, no exercício de suas atividades e os processos de reflexões do docente sobre sua própria prática podem potencializar sua construção e estruturação profissional (SOUZA; 1998) e, ainda, podem contribuir para o reconhecimento de sua identidade enquanto docente (BORGES; GERVAIS, 2015).

Contudo, surge o seguinte questionamento: como se dá o processo de desenvolvimento profissional docente, a partir de situações reflexivas? Para identificar a resposta à essa pergunta torna-se viável realizar uma pesquisa de revisão sistemática de literatura pois, os estudos de revisão organizam, esclarecem e resumem as publicações sobre um determinado tema já existente (VOSGERAU;

*Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba-PR. E-mail: anapjanz777@gmail.com

**PhD em Educacao: Technologies Educationelles pela Universite de Montreal, Canada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Pesquisadora associada do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CrifPE), Canada. Membro do CrEAre - Centro de Ensino e Aprendizagem da PUCPR. Curitiba-PR. E-mail: dilmeire.vosgerau@pucpr.br.



ROMANOWSKI, 2014). Visando delimitar a revisão, para um aprofundamento das questões tratadas por diferentes autores, uma nova questão norteadora é levantada neste estudo: o que as pesquisas brasileiras têm apresentado sobre processos para uma formação reflexiva desenvolvidos pelos professores da Educação Básica?

REFLEXÃO DOCENTE

Os processos de reflexão sobre as práticas docentes, bem como a explicitação desses processos possibilitam a esses profissionais um repensar sobre suas estratégias de ação em sala de aula, e também possibilitam a eles a identificação das práticas que podem beneficiar os estudantes a partir dos contextos nos quais estão inseridos (ALTET, 2001). Os processos de reflexão também são importantes para a construção do aprendizado desses profissionais da educação. É possível que o docente identifique suas limitações e potencialidades e se coloque no lugar de um pesquisador para desenvolver suas atividades de forma mais segura e rica em conhecimento.

Para Machado; Boruchovitch (2015, p. 57), “[...] o professor, quando aprende a autorregular sua aprendizagem desenvolve competências, tornando-se mais capaz e autônomo”. Essa autonomia permite ao professor percorrer caminhos que o capacitem a auxiliar seus estudantes a também agirem de forma autônoma enquanto alunos e, enquanto sujeitos participantes da sociedade. E ainda, essa autonomia pode levar esses profissionais a novos processos reflexivos, os quais podem direcioná-los para novas ações em seus percursos profissionais, pois, o exercício da docência é sempre dado por mudanças, por movimentos, por novas experiências, por novos contextos (CUNHA, 2004).

A tomada de consciência do profissional da educação sobre a própria prática torna ele um profissional criativo, que atua de forma permanente, que busca novos processos, que compreende os percursos de sua formação e de sua atuação no contexto educacional (ALARCÃO, 2003). Contudo, se a reflexão não for consciente e não trazer ciência das atitudes e possibilidades do docente quanto ao exercício de sua profissão, ela perde o valor porque não fornece nenhum instrumento para que ele interfira de maneira a beneficiar a realidade na qual está inserido (WESTBROOK et al., 2010).

Em suma, a prática reflexiva pode levar o docente a questionar suas práticas, pode proporcionar novas oportunidades para seu desenvolvimento, pode levá-lo a reconhecer sua própria identidade, e ainda, pode mantê-lo em um movimento constante visando a compreensão das experiências que têm vivido no percurso de sua profissão (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002). A ação do professor a partir das reflexões realizadas que o levem a repensar o ensino pode transformar o ambiente educacional e pode capacitá-lo a agir de forma coletiva e colaborativa com os demais profissionais com os quais convive.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é caracterizada como uma revisão sistemática, pois, foram registradas todas as etapas para coleta de dados, bem como as demais fases que compreenderam o estudo aqui apresentado (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014). Os recortes que orientaram a análise dos trabalhos foram respeitados em todos os percursos (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

A busca pelos dados foi iniciada no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)¹, tendo como questão norteadora: “o que as pesquisas brasileiras têm apresentado sobre processos para uma formação reflexiva desenvolvidos pelos professores da Educação Básica?”. A partir dos descritores utilizados: “reflexão” e “professor” e “educação básica”, foram encontrados 792 trabalhos dos quais 38 estavam repetidos e foram excluídos, restando 754 títulos. Após leitura dos 754 títulos, aconteceu a exclusão daqueles que não tratavam sobre processos de reflexão da prática do docente da educação básica, restando 123 títulos: 86 dissertações e 37 trabalhos de teses. Após a leitura dos resumos destes 123 títulos, houve a exclusão de 70 deles restando 53 trabalhos: 19 teses de doutorado e 34 dissertações de mestrado. Os motivos das exclusões realizadas estão apresentados na Tabela 1.

¹Disponível em <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 abr.2019.

Tabela 1 - Resumos da BDTD excluídos

Motivo	Quantidade de resumos excluídos
Análise Documental	1
Questões específicas de aprendizagem	6
Avaliação no contexto escolar	4
Coordenação pedagógica	2
Currículo	1
Condições de trabalho	3
Reflexões dos estudantes	2
Formação profissional	1
Gestão	1
Inclusão	3
Interdisciplinaridade	1
Outro país	1
Pesquisa sobre atuação	3
Professor em outra função	4
Programa de formação	1
Políticas públicas	5
Questões ambientais	2
Pesquisadores e práticas docente	11
Relações institucionais	1
Não encontrados na internet	3

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

No mês de julho do ano de 2019, foi realizada uma nova busca, contudo a base escolhida nesta nova etapa foi o Banco de Teses e Dissertações da CAPES². Os mesmos descritores foram utilizados: “reflexão” AND “professor” AND “educação básica”. Foram encontrados 711 títulos entre teses e dissertações. A leitura dos títulos foi realizada na própria base de dados e, ao todo foram excluídos 630 títulos por não tratarem da formação reflexiva dos professores da educação básica no Brasil. Restaram 81 títulos: 18 teses de doutorado e 63 dissertações de mestrado. Foi possível identificar que 12 desses trabalhos também estavam contemplados na primeira busca realizada na BDTD, portanto, foram excluídos, restando 69 títulos. Sete trabalhos, apesar de ter o título elencado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, não tinham seus resumos disponíveis na internet e, por esse motivo também foram excluídos, restando 62 trabalhos: 15 teses de doutorado e 47 dissertações de mestrado. Após a leitura dos resumos dos trabalhos incluídos foi realizada a exclusão de mais 8 teses de doutorado e de mais 18 dissertações de mestrado, restando: 7 teses de doutorado e 29 dissertações de mestrado. Os motivos das exclusões realizadas a partir da leitura dos resumos estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Resumos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES excluídos

Motivo	Quantidade de resumos excluídos
Políticas públicas	1
Coordenação pedagógica	1
Formação inicial de professores	9
Estatística	1
Uso de tecnologias digitais sem reflexão sobre a prática	3
Curso técnico	1
Processos de inclusão	2
Processos de escrita docente	1
Cursos de formação continuada sem reflexão sobre a prática	6
Questões ambientais	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Após as exclusões dos títulos foi iniciado o processo de download dos 36 trabalhos incluídos, contudo, quatro títulos não estavam disponíveis na internet e, por este motivo também foram excluídos. Com

² Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 abr.2019.

isso, para a leitura integral dos trabalhos, foram incluídos 32 títulos: 6 teses de doutorado e 26 dissertações de mestrado.

Ao todo foram incluídos 85 trabalhos para leitura aprofundada. Após o download dos títulos, eles foram exportados para o software ATLAS.ti. No processo de leitura integral dos selecionados, 52 trabalhos foram excluídos pelos motivos que seguem: tratar de questões ambientais (2 trabalhos), abordar reflexão por parte de professores de graduação (3 trabalhos), abordar questões sobre reflexão para professores em formação inicial (7 trabalhos), utilização de tecnologias digitais, porém sem reflexão sobre a prática (3 trabalhos), tratar sobre o formato e as implicações de um curso de formação continuada (12 trabalhos), ter como sujeito de pesquisa coordenadores pedagógicos e formadores de professores (3 trabalhos), tratar de avaliação escolar e avaliação docente, contudo, sem processo de reflexão (2 trabalhos), abordar questões relacionadas à educação de jovens e adultos (1 trabalho), aprofundar o estudo na questão de construção do currículo escolar (1 trabalho), realizar reflexões sobre questões de valores e ética do docente em sala de aula (1 trabalho), ter como campo de pesquisa um país diferente do Brasil (1 trabalho), analisar processos de grupos de pesquisa ou grupos de discussão dentro das instituições de ensino, porém, sem reflexão sobre a prática docente (4 trabalhos), verificar os processos que acontecem dentro de uma comunidade de prática, porém, sem apontar questões de reflexão do professor (1 trabalho), abordar questões de qualidade da educação a partir do contexto social (1 trabalho), verificar os processos de aprendizado do docente, porém sem reflexão sobre a prática (1 trabalho), tratar da construção da carreira docente (3 trabalhos), ter como sujeitos da pesquisa professores tutores e não professores regentes (1 trabalho), abordar processos de orientação pedagógica (1 trabalho); e por fragilidade metodológica: analisar dados obtidos com um único questionário (2 trabalhos), construção do texto a partir de uma revisão bibliográfica (1 trabalho), ter como sujeito da pesquisa 3 professores mas, na análise dos resultados apresentar o que foi apontado por somente um destes sujeitos (1 trabalho). Portanto este artigo apresenta o resultado de 33 trabalhos: 14 teses de doutorado e 19 dissertações de mestrado.

Para nortear a análise dos 33 trabalhos incluídos nesta pesquisa, foram criados, com o suporte do software ATLAS.ti, 8 códigos: i) contexto da pesquisa; ii) objetivos (geral e específico); iii) objeto de estudo; iv) questão da pesquisa; v) paradigmas e perspectivas teóricas; vi) abordagens; vii) instrumentos; viii) resultados. Os trabalhos selecionados estão relacionados no quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para análise

Título	Referência
O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador	(ANDRADE FILHO, 2011)
Formação de professoras alfabetizadoras em uma perspectiva sociointeracionista: a (re)elaboração de conceitos e práticas docentes	(BARRETO, 2010)
Formação continuada: um desvelar de saberes dos professores da educação básica em diálogos reflexivos sobre a estrutura multiplicativa	(BARRETO, 2016)
Processo interativo: uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente	(BOFF, 2011)
Saberes construídos e ressignificados por um professor de Matemática da Educação Básica quando investiga a sua prática pedagógica	(BORGES, 2018)
A reflexão como princípio na formação continuada: um olhar sobre a vivência de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública em Curitiba-PR	(CORRÊA, 2018)
O laboratório de Educação Matemática na formação continuada do professor de Matemática	(COSTA, 2014)
O desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica em grupos de pesquisa	(CRUZ, 2016)
A contribuição de um programa de formação continuada para a autoformação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental	(DOROX, 2018)
Interações dialógicas em práticas investigativas na sala de aula: experiências de uma professora de física em (trans)formação	(ELLYAN, 2014)
Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola	(GRAZIOLA JUNIOR, 2016)
O livro didático, o professor e o ensino de Ciências: um processo de investigação-formação-ação	(GÜLLICH, 2012)
Reflexões sobre a prática docente de um professor de matemática a partir da pesquisa colaborativa	(JORGE, 2015)
O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade	(LOPES, 2010)

Além do observável: coanálise da atividade docente	(MANCUSO, 2014)
Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental	(MARTINS, 2014)
As contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e sua relação com a prática pedagógica	(MAURENTE, 2015)
Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras	(MICOSI, 2018)
Interações e mediações propiciadas pela pesquisa colaborativa e o desenvolvimento profissional de professores de Matemática	(MIOLA, 2018)
Entre o discurso e a prática docente: um estudo da mudança docente e de suas implicações sobre os propósitos e as práticas de ensino no cotidiano da sala de aula	(NERY, 2007)
Perspectivas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto a sua formação em serviço	(OLIVEIRA, 2008)
Concepção de professores das séries iniciais: educação ambiental em espaços naturais em interface com o ensino de ciências	(PEREIRA, 2016)
Formação continuada de professores de química e o ensino experimental na perspectiva do professor reflexivo	(PYRAMIDES, 2014)
O papel da reflexão sobre a prática no contexto da formação continuada de professores de Matemática	(RIBEIRO, 2005)
Trajetórias de vida: lembranças, caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de Educação Física	(RODRIGUES JUNIOR, 2012)
Desenvolvimento profissional docente: contribuições e limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG)	(ROSA, 2017)
Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula	(SANTOS, 2018)
Formação de professores: conhecimentos, discursos e mudanças na prática de demonstrações	(SERRALHEIRO, 2007)
O papel de um curso de formação na mudança do discurso e da postura do professor	(SILVA, 1998)
O desafio do desenvolvimento profissional docente: análise da formação continuada de um grupo de professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivo de discussão o processo de ensino e aprendizagem de frações	(SILVA, 2007a)
Reflexão epistemológica e memorialística: uma experiência na formação continuada de professores de ciências	(SILVA, 2007b)
A formação em serviço do professor de Inglês da rede estadual - construindo atitudes reflexivas	(SOUZA, 1998)
A formação continuada do professor de ciências naturais em interface com a prática docente	(VELOSO, 2015)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

RESULTADOS

Os recortes para análise dos trabalhos foram codificados, conforme pontuado anteriormente. Visando uma linearidade em relação aos resultados encontrados, a apresentação desses recortes inicia-se pelo código “contexto da pesquisa” (Quadro 2).

Quadro 2 – Contexto das Pesquisas

Referência	Formação continuada	Desenvolvimento profissional docente	Autorreflexão	Autoconfrontação com docentes sobre suas atividades profissionais	Ensino Híbrido	Ciclos reflexivos	Interações coletivas/Grupo colaborativo
(ANDRADE FILHO, 2011)	X						
(BARRETO, 2010)		X					
(BARRETO, 2016)	X						
(BOFF, 2011)							X
(BORGES, 2018)							X
(CORRÊA, 2018)	X						
(COSTA, 2014)	X						
(CRUZ, 2016)		X					
(DOROX, 2018)	X						
(ELLYAN, 2014)			X				
(GRAZIOLA JUNIOR, 2016)	X						
(GÜLLICH, 2012)						X	
(JORGE, 2015)	X						
(LOPES, 2010)		X					
(MANCUSO, 2014)				X			
(MARTINS, 2014)	X						
(MAURENTE, 2015)	X						
(MICOSSI, 2018)	X						
(MIOLA, 2018)	X						
(NERY, 2007)		X					
(OLIVEIRA, 2008)	X						
(PEREIRA, 2016)							
(PYRAMIDES, 2014)	X						
(RIBEIRO, 2005)	X						
(RODRIGUES JUNIOR, 2012)		X					
(ROSA, 2017)	X						
(SANTOS, 2018)					X		
(SERRALHEIRO, 2007)	X						
(SILVA, 1998)	X						
(SILVA, 2007a)	X						
(SILVA, 2007b)	X						
(SOUZA, 1998)		X					
(VELOSO, 2015)	X						

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Dos 33 trabalhos analisados, 20 indicaram cursos de formação continuada como contexto de suas pesquisas: oito deles estavam vinculados ao ensino de Ciências (MAURENTE, 2015; OLIVEIRA, 2008; PEREIRA, 2016; PYRAMIDES, 2014; ROSA, 2017; SILVA, 1998; SILVA, 2007b; VELOSO, 2015); seis estavam vinculados ao ensino de Matemática (BARRETO, 2016; COSTA, 2014; MIOLA, 2018; RIBEIRO, 2005; SERRALHEIRO, 2007; SILVA, 2007a); três estavam relacionados às séries iniciais do Ensino Fundamental (CORRÊA, 2018; (DOROX, 2018; GRAZIOLA JUNIOR, 2016); um investigou a formação continuada de professores alfabetizadores (MICOSSI, 2018); um estava vinculado à disciplina de Língua Portuguesa (MARTINS, 2014); e, um tratava de formação continuada para professores de diferentes áreas (ANDRADE FILHO, 2011).

Seis trabalhos indicaram o desenvolvimento profissional docente como contexto de suas pesquisas: um relacionado à área de Ciências (NERY, 2007); um relacionado à área de Matemática (CRUZ, 2016); um relacionado à área de Inglês (SOUZA, 1998); um relacionado à área de alfabetização (BARRETO, 2010); um relacionado à área de Educação Física (RODRIGUES JUNIOR, 2012); e, um relacionado à área de Geografia (LOPES, 2010).

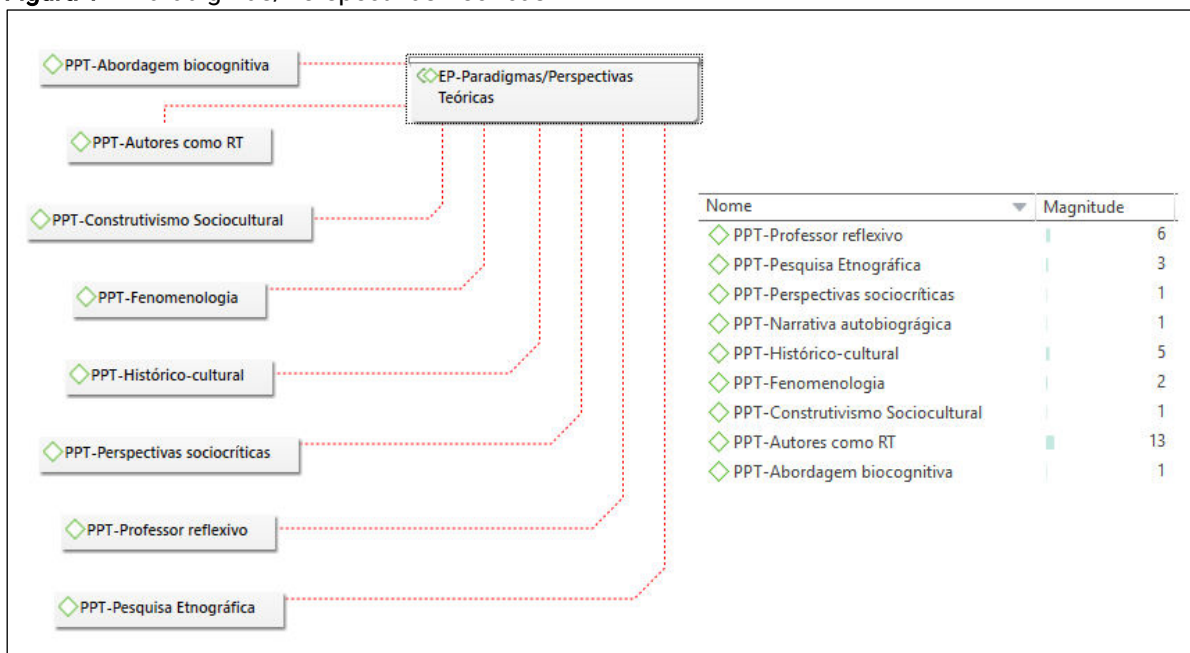
O contexto de pesquisa indicado por “interações coletivas/grupo colaborativo” foi verificado em dois trabalhos (BOFF, 2011; BORGES, 2018), o primeiro envolve a área de Ciências e o segundo envolve a área de Matemática. O trabalho que traz como contexto um processo de autorreflexão, está relacionado ao ensino de Física (ELLYAN, 2014). O contexto denominado de “autoconfrontação com docentes

sobre suas atividades profissionais”, vincula-se ao trabalho de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (MANCUSO, 2014). Neste viés também está o trabalho que aborda questões do Ensino Híbrido (SANTOS, 2018). E por fim, àquele que aborda “ciclos reflexivos”, se relaciona diretamente ao Ensino de Ciências (GÜLLICH, 2012).

Os objetivos dos 33 trabalhos aqui analisados, seus objetos de estudo e suas questões de pesquisa se mostraram diretamente relacionados aos contextos, apresentados no Quadro 2. Ao avaliar esses códigos é possível identificar que as áreas de Ciências e de Matemática são aquelas que mais foram contempladas pelos trabalhos incluídos nesta pesquisa. E ainda, é possível identificar que o trabalho a partir de formação continuada é o mais citado.

Em relação aos paradigmas e perspectivas teóricas utilizados pelos pesquisadores, alguns também se repetem, conforme é possível verificar na figura 1.

Figura 1 – Paradigmas/Perspectivas Teóricas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019), utilizando o software ATLAS.ti.

Os trabalhos relacionados à perspectiva teórica “professor reflexivo”, utilizaram autores em comum para respaldar a escolha por essa lente teórica, dentre eles Kenneth Zeichner e Donald Shcön, citados por 5 dos 6 trabalhos incluídos nesse código (NERY, 2007; PYRAMIDES, 2014; RIBEIRO, 2005; ROSA, 2017; SANTOS, 2018). Entre os 13 trabalhos que indicaram nomes de autores específicos como Referencial Teórico ao invés de apontarem uma linha específica, 10 deles citaram autores que tratavam de formação continuada de professores (BARRETO, 2016; BORGES, 2018; COSTA, 2014; GRAZIOLA JUNIOR, 2016; JORGE, 2015; MARTINS, 2014; MAURENTE, 2015; MICOSSI, 2018; OLIVEIRA, 2008; VELOSO, 2015).

Em relação aos métodos utilizados, Nery (2007) realizou uma abordagem quali-quantitativa; Borges (2018) Costa (2014), Cruz (2016), Dorox (2018), Lopes (2010), Maurenate (2015), Micossi (2018), Oliveira (2008), Silva (1998), Silva (2007a) e Veloso (2015) escolheram a pesquisa qualitativa; os pesquisadores Serralheiro (2007) e Rodrigues Junior (2012) não deixaram explícito ao longo dos textos mas, a partir do que eles descreveram em suas metodologias, o método qualitativo foi identificado; alguns autores que indicaram a utilização da pesquisa qualitativa utilizaram diferentes abordagens, as quais são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Abordagens de pesquisas qualitativas

Referência	Estudos narrativos	Estudo de caso	Pesquisa-ação	Investigação-ação-crítica	Pesquisa intervenção	Pesquisa ensino	Pesquisa colaborativa	Fenomenologia hermenêutica
(ANDRADE FILHO, 2011)						X		
(BARRETO, 2010)					X			
(BARRETO, 2016)			X					
(BOFF, 2011)		X						
(CORRÊA, 2018)								X
(ELLYAN, 2014)	X							
(GRAZIOLA JUNIOR, 2016)		X						
(GÜLLICH, 2012)				X				
(JORGE, 2015)							X	
(MANCUSO, 2014)		X						
(MARTINS, 2014)			X					
(MIOLA, 2018)							X	
(PEREIRA, 2016)			X					
(PYRAMIDES, 2014)							X	
(RIBEIRO, 2005)	X	X						
(ROSA, 2017)			X					
(SANTOS, 2018)		X						
(SILVA, 2007b)	X							
(SOUZA, 1998)			X					

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Graziola Junior (2016, p.38), apesar de indicar que utilizou o estudo de caso a partir da pesquisa qualitativa, comenta que também fez uso de “aportes quantitativos” ao longo de seu trabalho. Com base nas abordagens indicadas, os pesquisadores escolheram diferentes instrumentos que os auxiliaram na coleta de dados, dentre todos os instrumentos escolhidos, o mais citado foi a entrevista, contemplada em 22 trabalhos. Ao analisar os resultados das pesquisas aqui incluídas, foi possível identificar que o trabalho de reflexão sobre a prática docente a partir de movimentos coletivos/colaborativos promovidos foi um diferencial e teve significância para 17 autores. Outra situação evidenciada nos resultados, especificamente em 13 trabalhos, foi a mudança na prática pedagógica dos professores/sujeitos, após as coletas de dados realizadas pelos pesquisadores. O terceiro levantamento, considerado expressivo, apontado em 7 trabalhos, foi a possibilidade de os processos de reflexão desenvolvidos promoverem aos participantes o reconhecimento de suas identidades docentes e de promoverem uma ação mais autônoma por parte desses profissionais.

Nos resultados também foi possível identificar que os participantes da pesquisa: i) tomaram consciência de sua própria prática – 4 trabalhos; ii) tiveram um olhar atento aos processos de seus alunos – 4 trabalhos; iii) adquiriram novos conhecimentos teóricos/científicos - 4 trabalhos; iv) resgataram sua autoestima – 2 trabalhos; v) apresentaram desconforto ao mudar suas rotinas – 1 trabalho. Os autores de 3 trabalhos citaram que tiveram a possibilidade de repensar suas próprias práticas no percurso da pesquisa. E 2 autores, pontuaram que a mediação do pesquisador/formador foi fundamental durante todo o processo de reflexão desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste foi apresentado uma revisão sistemática que buscou responder a questão norteadora: “o que as pesquisas brasileiras têm apresentado sobre processos para uma formação reflexiva desenvolvidos pelos professores da Educação Básica?”. Cursos de formação continuada foram base para os processos de investigação realizados em 20 trabalhos. Neste viés, a escolha por esse formato se mostra favorável para identificar e para trabalhar a partir de processos de reflexão do docente sobre suas próprias práticas. Cursos de formação continuada possibilitam um ambiente de trabalho coletivo. A coletividade é importante para a docência e para a compreensão dos diferentes processos que

acontecem dentro das instituições de ensino. O fato da investigação dos trabalhos aqui analisados envolverem de forma significativa as áreas de ciências e matemática, indica a necessidade de professores de outras áreas do conhecimento participarem por processos reflexivos sobre a docência de forma sistemática, para o compartilhamento e a divulgação dessas reflexões, visando a contribuição para a academia, bem como a contribuição para a prática reflexiva realizada por seus pares.

A importância da pesquisa qualitativa para investigações sobre a prática reflexiva dos professores é notória. O pesquisador qualitativo pode utilizar diferentes instrumentos e percursos para a coleta de dados e, um instrumento relevante é a entrevista. A entrevista pode ser gravada e ouvida/assistida posteriormente pelos próprios sujeitos da pesquisa, de maneira que os levem a novas reflexões. Para essas novas reflexões, realizadas a partir do instrumento citado, é visível a importância de um mediador. Os resultados das pesquisas possibilitaram a identificação da alteração da prática docente dos sujeitos participantes e até mesmo dos pesquisadores dos trabalhos. Os docentes tiveram a possibilidade de compreenderem suas identidades enquanto professores e ainda tiveram a possibilidade de agirem de forma mais autônoma, conscientizando-se sobre suas práticas, sobre as condições de seus estudantes e sobre a importância de aliar a teoria à prática em sala de aula.

Ficou evidenciado nesta pesquisa, a importância de movimentos reflexivos sobre a prática profissional realizados por professores da educação básica. Contudo, professores de diferentes áreas do conhecimento, bem como de diferentes níveis de ensino podem realizar processos de reflexão e divulgar esses processos para que seja delineado a importância efetiva da reflexão para todos os contextos educacionais. O processo de revisão sistemática se mostrou importante para a compilação e divulgação dos estudos já realizados em nosso país sobre a reflexão sobre a prática profissional realizada por docentes da Educação Básica. Contudo, é possível realizar novos estudos de revisão com o intuito de buscar o que é investigado sobre esta temática em outros países e, fazer um comparativo acerca dos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et. al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 23-35.

ANDRADE FILHO, A.C. *O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador*. 2011. 312 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122011-092544/pt-br.php>. Acesso em: 20 mai.2019. {Bibliography}

BARRETO, M.G.B. *Formação continuada: um desvelar de saberes dos professores da educação básica em diálogos reflexivos sobre a estrutura multiplicativa*. 2016. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Anhanguera. São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4652404. Acesso em: 18 jul.2019.

BARRETO, M.S. *Formação de professoras alfabetizadoras em uma perspectiva sociointeracionista: a (re)elaboração de conceitos e práticas docentes*. 2010. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6122>. Acesso em: 20 mai.2019.

BOFF, E.T.O. *Processo Interativo : Uma Possibilidade De Produção De Um Currículo Integrado E Constituição De Um Docente Pesquisador-autor e ator- de seu fazer cotidiano escolar*. 2011. 318 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31787>. Acesso em: 20 mai.2019.

BORGES, C.C.; GERVAIS, C. L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique »: un dispositif de formation et de transformation. *Questions Vives*, n. 24, p. 1-18, 2015. Disponível em:

<https://journals.openedition.org/questionsvives/1845>. Acesso em: 30 mar.2019.

BORGES, R. *Saberes Construídos e Ressignificados por um Professor de Matemática da Educação Básica Quando Investiga a sua Prática Pedagógica*. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5934880. Acesso em: 18 jul.2019.

CORRÊA, F. *A reflexão como princípio na formação continuada: um olhar sobre a vivência de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública em Curitiba-PR*. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6563427. Acesso em: 18 jul.2019.

COSTA, J.G. *O Laboratório de Educação Matemática na Formação Continuada do Professor de Matemática*. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1639752. Acesso em: 20 mai.2019.

CRUZ, V. A.A. *O Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Básica em Grupos de Pesquisa*. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5073032. Acesso em: 20 mai.2019.

CUNHA, M.I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, v. 27, n. 54, p. 525–536, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277179422_Diferentes_Olhares_Sobre_as_Praticas_Pedagogicas_no_Ensino_Superior_a_docencia_e_sua_formacao. Acesso em: 10 abr.2019.

DOROX, G.C. *A contribuição de um programa de formação continuada para a autoformação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6329926. Acesso em: 18 jul.2019.

ELLYAN, J.T. *Interações dialógicas em práticas investigativas na sala de aula: experiências de uma professora de física em (trans)formação*. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2353466. Acesso em: 20 mai.2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 28 mar.2019.

GRAZIOLA JUNIOR, P.G. *Sentidos da Formação Continuada na Trajetória Profissional de Docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola*. 2016. 143 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6008>. Acesso em: 20 mai.2019.

GÜLLICH, R.I.C. *O livro didático, o professor e o ensino de ciências: um processo de investigação-formação-ação*. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/2043>. Acesso em: 20 mai.2019.

JORGE, N.M. *Reflexões sobre a prática docente de um professor de matemática a partir da pesquisa colaborativa*. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de

Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2519>. Acesso em: 18 jul.2019.

LOPES, C.S. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30042010-151609/pt-br.php>. Acesso em: 20 mai.2019.

MACHADO, A.C.T.A.; BORUCHOVITCH, E. As práticas autorreflexivas em cursos de formação inicial e continuada para professores. *Psicologia: ensino & formação*, v. 6, n. 2, p. 54–67, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200005. Acesso em: 09 mar.2019.

MANCUSO, M.J.C. *Além do observável: coanálise da atividade docente*. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157353>. Acesso em: 20 mai.2019.

MARTINS, E.S. *Formação Contínua e Práticas de Leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental*. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8596>. Acesso em: 20 mai.2019.

MAURENTE, V.M.M. *As Contribuições de um Curso de Formação Continuada de Professores que Atuam nos Anos Iniciais Acerca das Concepções Epistemológicas e sua Relação com a Prática Pedagógica*. 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131914>. Acesso em: 20 mai.2019.

MICOSSI, M.M. *Formação Continuada: vivências de professoras alfabetizadoras*. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21545>. Acesso em: 20 mai.2019.

MIOLA, A.F.S. *Interações e Mediações Propiciadas Pela Pesquisa Colaborativa e o Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática*. 2018. 136 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6460400. Acesso em: 18 jul.2019.

NERY, M.A. *Entre o discurso e a prática docente: um estudo da mudança docente e de suas implicações sobre os propósitos e as práticas de ensino no cotidiano da sala de aula*. 2007. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-857HYZ>. Acesso em 20 mai.2019.

OLIVEIRA, S.S. *Perspectivas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Quanto a sua Formação em Serviço*. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102003>. Acesso em: 20 mai.2019.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. In: GRUPO DE TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO - GTI (Ed.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. p. 29–42. Disponível em: http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf. Acesso em: 15 fev.2019.

PEREIRA, M.P.A. *Concepção de professores das séries iniciais: educação ambiental em espaços naturais em interface com o ensino de ciências*. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016. Disponível em: <http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000225059>. Acesso em: 19 jul.2019.

PYRAMIDES, C.M.M. *Formação continuada de professores de química e o ensino experimental na perspectiva do professor reflexivo*. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Química). Universidade

Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/784>. Acesso em: 18 jul.2019.

RAMOS, M.A.S.; FARIA, P.M.M.; FARIA, Á.F.L. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 474, p. 17, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 25 abr.2019.

RIBEIRO, R.M. *O papel da reflexão sobre a prática no contexto da formação continuada de professores de Matemática*. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11113>. Acesso em: 20 mai.2019.

RODRIGUES JUNIOR, J.C. *Trajetórias de vida: lembranças, caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de Educação Física*. 2012. 351 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275112>. Acesso em: 20 mai.2019.

ROSA, F.B. *Desenvolvimento Profissional Docente: contribuições e limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG)*. 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Química). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6124>. Acesso em: 18 jul.2019.

SANTOS, G.S. *Reflexões Docentes no Ensino Híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula*. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21915>. Acesso em: 20 mai.2019.

SERRALHEIRO, T.D. *Formação de Professores: conhecimentos, discursos e mudanças na prática de demonstrações*. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11285>. Acesso em: 20 mai.2019.

SILVA, A.F.G. *O desafio do desenvolvimento profissional docente: análise da formação continuada de um grupo de professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivo de discussão o processo de ensino e aprendizagem de frações*. 2007a. 308 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. São Paulo, 2007a. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11276>. Acesso em: 20 mai.2019.

SILVA, M.D. *O papel de um curso de formação na mudança do discurso e da postura do professor*. 1998. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251597>. Acesso em: 20 mai.2019.

SILVA, P.S.A. *Reflexão epistemológica e memorialística: uma experiência na formação continuada de professores de ciências*. 2007b. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Pará. Belém, 2007b. Disponível em: http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1782?locale=pt_BR. Acesso em: 20 mai.2019.

SOUZA, V. *A formação em serviço do professor de inglês da rede estadual - construindo atitudes reflexivas*. 1998. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Ensino). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269740>. Acesso em: 20 mai.2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VELOSO, C. *A formação continuada do professor de ciências naturais em interface com a prática docente*. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoCon>

[clusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3418974](#). Acesso em: 18 jul. 2019.

VOSGERAU, D.S.R.; ROMANOWSKI, J.P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 474, p. 165, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 05 abr. 2019.

WESTBROOK, R.B. et al. *John Dewey*. Recife: Massangana, 2010.

Recebido em:15.09.2019

Aprovado em 20.10.2019



DESAFIOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Challenges of the pedagogical training of the teacher of basic education

Joana Paulin Romanowski – PUCPR, UNINTER/BRA*

Daniele Saheb – PUCPR/BRA**

Pura Lucia Oliver Martins – PUCPR/BRA***

Resumo: Esse texto apresenta resultados de pesquisa que analisa os desafios para a formação de professores a partir da análise da relação da universidade e a escola. A metodologia de investigação de abordagem qualitativa considerou entrevistas e questionários respondidos por mais de cem docentes que foram analisados na perspectiva de análise de conteúdo. As indicações dos professores demonstram uma profunda mudança na organização da escola, do currículo, da prática docente e nos recursos de ensino a serem considerados nos cursos de formação de professores que se apresentam como desafios para a formação de professores.

Palavras-chave: Formação do professor. Educação básica. Prática pedagógica. Mudanças educacionais.

Abstract: This text presents research results that analyzes the challenges for teacher education from the analysis of the relationship between the university and the school. The qualitative approach research methodology considered interviews and questionnaires answered by more than 100 teachers who were analyzed from the perspective of content analysis. The teachers' indications demonstrate a profound change in school organization, curriculum, teaching practice, and teaching resources to be considered in teacher education courses that present themselves as challenges for teacher education.

Keywords: Teacher education. Basic education. Pedagogical practice. Educational changes.

INTRODUÇÃO

O estudo examinado neste artigo focalizou dados obtidos sobre a prática docente a partir da investigação Relação universidade e escola nos cursos de licenciatura: possibilidades de interação no processo de formação dos professores realizada pelo Grupo Práxis Educativa: Dimensões e Processos. O foco de investigação considerou como questão básica: a articulação entre universidade e escola se expressa de que forma? O objetivo geral da pesquisa foi analisar a relação universidade com a educação básica expressa nos cursos de licenciatura para apontar elementos expressos advindos da prática docente a serem considerados no processo de formação de professores¹. A abordagem metodológica é qualitativa considerando que esta abordagem pode ser relevante no desenvolvimento de teorias e exame de programas e cursos na área de formação de futuros profissionais do campo da educação como ressaltam Weller e Pfaff (2010). As etapas de investigação abrangeram: a) investigação empírica junto à: escola básica (professores) e a universidade (coordenadores e estudantes de licenciatura); b) análise documental dos projetos de curso de licenciatura; c) oferta de curso de formação continuada na perspectiva da pesquisa ação. As técnicas de investigação utilizadas envolveram entrevistas com 41 professores da educação básica, 40 questionários respondidos por professores da educação básica; entrevistas com 5 coordenadores de curso de licenciatura e 25 estudantes de licenciatura; análise documental de propostas de cursos de licenciatura. O critério da

*Doutorado em Educação pela USP (2002). Atualmente é professor do Centro Universitário Internacional UNINTER e professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PPGC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa - Dimensões e Processos, vinculado ao CNPq. E-mail: joana.romanowski@gmail.com.

**Professora Titular do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: daniele.saheb@pucpr.br.

***Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teoria e Prática na Formação de Professores. E-mail: pura.oliver@pucpr.br.

¹Parte deste artigo foi publicado em evento da ANPED, 2017.

escolha de sujeitos envolveu a diversidade de professores, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, professores vinculados ao sistema estadual, municipal de ensino, da cidade de Curitiba e de municípios próximos. Também foi considerado, como critério de investigação, professores com formação em diversos cursos de licenciaturas: pedagogia, matemática, geografia, história, biologia, letras, arte, educação física de modo a constituir uma amostra diversificada.

Além desta investigação, no contexto deste artigo, são consideradas demais pesquisas que abordaram a relação universidade escola no processo de formação docente realizadas por integrantes do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos, do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por exemplo: Soczek, Romanowski, (2014); Mira, Cartaxo, Romanowski, Martins, (2014); Mendes, Romanowski, (2013); Mendes (2015), Guidini (2015), Malinoski (2014), Pilatti (2016) e Prates (2016).² As análises, de modo geral, foram realizadas a partir da organização e sistematização dos dados, considerando a análise de conteúdo em Bardin (2010). Na etapa interpretativa foi assumido a forma crítica, considerando o pressuposto de que todo processo social está atrelado às desigualdades culturais, econômicas e políticas de dominação da sociedade. A isso, somam-se os diferentes níveis de conhecimento descritivo, explicativo e compreensivo constituídos como orientadores do processo de análise, conforme aponta Santos (2004). Nesse sentido, destaca-se que, para que seja possível alcançar o último nível (compreensivo), é condição primordial saber por que as coisas acontecem de uma determinada forma, o que as determina no tempo e no espaço em que estão situadas. Os professores participantes da pesquisa foram entendidos como inseridos no contexto educacional, com experiências de formação e de atuação profissional que configuram depoimentos integrados ao foco da investigação realizada (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Ainda, o processo procurou deprender as recorrências, similaridades e singularidades entre as falas, atendendo às recomendações de Bardin (2010) para análise de conteúdo.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE

Ao considerar as perspectivas de mudanças no processo educativo Messina (2001) observando os escritos de Furlan (2000) e Furlan e Hargreaves (1999) afirma “que se deve atribuir aos educadores um papel central nos processos de mudança”, pois a melhoria é promovida pelos professores. A autora assinala que as reformas educacionais tem fracassado por ignorarem os docentes. A prática dos professores, suas convicções e crenças, são os elementos-chave para compreender as demandas educativas na formação docente. Ao examinarmos o que dizem os professores podemos constituir elementos que orientem proposições em torno das políticas de formação docente. Conforme já indicado este artigo focaliza os indicadores oriundos da análise da prática docente expresso pelos professores que são indícios de mudanças pedagógicas a serem consideradas no processo de formação professores. Com efeito, os professores apontam questões e problemas percebidos na sua prática e para os quais procuram e tentam alguma forma de atuação na direção de resolução. São iniciativas e modos do fazer docente, e nelas os docentes incorporam suas reflexões, os conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da formação e atuação profissional. Esse processo é de caráter individual e coletivo, ou seja, as iniciativas e modos do fazer docente são antecedidas de uma projeção de como será realizado e a decisão de cada docente pode considerar as discussões com colegas e suas próprias reflexões. De modo geral, a prática docente não se rege por espontaneísmo, é um fazer pensado, planejado, ainda que os professores concretizem sua prática no próprio momento e espaço da aula.

Durante a análise dos conjunto de dados, foram destacadas dos relatos dos professores sobre sua prática pedagógica as seguintes indicações: ampliação das atividades docentes para além da promoção do ensino; como agir com a indisciplina e os conflitos durante as aulas; atendimento a estudantes portadores de necessidades especiais; promoção de atividades diversificadas para atendimento das dificuldades de aprendizagem; atendimento das solicitações da família dos estudantes; aplicação, correção e registro de resultados de avaliações do sistema de ensino; programação de novas atividades de aprendizagem com uso de tecnologias educacionais; falta de tempo para atender a todas as solicitações; planejamento de ensino direcionado à promoção da aprendizagem dos estudantes; elaboração de novos instrumentos e registros de avaliação para atender às exigências atuais. Com efeito, a análise dos depoimentos entendida como indícios para a

²Essas pesquisas são orientadoras e referenciais do estudo realizado neste texto, mas não serão transpostas na argumentação. O estudo aqui realizado, em síntese, busca o nível de compreensão a partir dessas pesquisas.

compreensão das mudanças ocorridas na prática pedagógica favoreceu a percepção dos impactos do atual contexto social histórico na prática pedagógica. As mudanças educacionais articuladas a esse contexto se expressam nas políticas educacionais com a democratização da educação e as novas formas de controle dos sistemas educacionais, nas concepções pedagógicas, nos conhecimentos escolares, nos recursos e tecnologias educacionais, que têm gerado impactos nos processos de organização da escola, do currículo e da prática pedagógica, a ser consideradas nos cursos, programas e processo de formação de professores.

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E FORMAS DE CONTROLE

As mudanças no sistema educacional brasileiro desde essa lei têm sido intensificadas e são marcadas por: (i) a escola para todos, promovendo a democratização do acesso à educação básica; (ii) as políticas de inclusão de crianças com necessidades especiais na escola comum; (iii) a expansão de oito para nove anos do ensino fundamental; (iv) a ampliação das escolas de educação integral; (v) os sistemas de avaliação nacional e promoção automática.

A escola para todos

Em 2013, o Brasil registrou 93,6% da população de quatro a 17 anos matriculada na educação básica, índice muito próximo à inserção de todas as crianças e jovens na escola. A expansão da educação como direito alienável do sujeito trouxe para a escola a possibilidade de todos ascenderem à escolarização, como destaca Cury (2008). Uma escola para todos promove o ingresso de pobres e ricos, crianças provenientes de culturas diversas, indígenas, afrodescendentes, quilombolas, crianças do campo, crianças de comunidades diversas e múltiplas culturas, enfim, crianças de diferentes famílias, com diversidade de costumes, culturas, religião, renda familiar, vinculação ao mundo do trabalho, entre outros (AGUIAR, 2009).

As marcas dessas transformações se expressam em diferentes dimensões, como a tecnológica, econômica, social, filosófica, científica, artística, cultural e muitas outras, e implicam novos modos de viver e formas de pensar. Além disso, temas em torno da relação escola-família, crianças em situações de vulnerabilidade, *bullying*, drogadição, violência, crianças falantes de outras línguas devido à imigração, de famílias de refugiados, entre outras situações, afloram como demandas presentes no cotidiano escolar. Essas transformações estão presentes na prática pedagógica das escolas, sendo inúmeros os relatos de professores que se sentem diante de uma nova comunidade escolar.

A inclusão de crianças com necessidades especiais na escola comum

Associadas às políticas da educação para todos, decorreram mudanças no modo de organização pedagógica do processo educativo, como a inclusão no ensino regular de alunos portadores de necessidades especiais, atendendo ao disposto nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993), documento reassumido pela Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, essas indicações incluem crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados; em outras palavras, englobam a deficiência entendida como a que todo aluno, em maior ou menor grau, ocasional ou permanentemente, pode vir a demandar (Paulon, 2005). Além da inclusão, uma das questões mais sérias é a discriminação, que se manifesta de diferentes modos: a) visível, pelo impedimento de participação por obstáculos colocados que não favorecem o acesso; b) velada, por desfavorecer a inserção no processo de solução do problema, quando a pessoa é impedida de fazer algo e tem suas necessidades atendidas pelo outro; c) negativa, pela incompreensão de ações afirmativas que busquem minimizar as desigualdades existentes; d) a própria violação do direito à educação (FERREIRA, 2009).

Expansão de oito para nove anos do ensino fundamental

Na definição do acesso à escolarização, insere-se a ampliação do tempo de escolarização obrigatória para nove anos, dos seis aos 14 anos de idade, entendida como a expansão de acesso à educação infantil, com a pré-escola atendendo à faixa de quatro a cinco anos e o ensino médio, dos 14 aos 17 anos (CNE, 2016). De fato, a matrícula de crianças de seis anos na primeira série do ensino fundamental estava prevista na LDBEN, no art. 87, desde que houvesse vagas disponíveis. No entanto, só a partir da

Lei nº 11.274/2006, com o aumento da duração do ensino fundamental de oito para nove anos, universalizou-se o ingresso de todas as crianças a partir dos seis anos na escola.

A proposta de ampliação da escolarização para nove anos contempla: a) a promoção da autoestima dos alunos no período inicial de sua escolarização; b) o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo quanto o Brasil; c) a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar; d) a diretriz de que os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como o entendimento de tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno assim exigir (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011). Isso provoca mudanças necessárias, tais como: adequação do espaço físico, reorganização do currículo e preparação dos professores, além de alteração do processo de avaliação.

Ampliação das escolas de educação integral

Ainda nessa perspectiva de ampliação do tempo escolar, insere-se a expansão da criação de escolas de tempo integral, uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), em que o estudante tem sete horas de aula por dia, em vez de quatro. No último censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), dados apontam que a matrícula de alunos em escolas de tempo integral no ensino fundamental totalizou 8.825.908, correspondendo a 24% do total dos alunos nesse nível de ensino, ou seja, aproximadamente um quarto dos alunos. Esse índice é superior nos anos iniciais do ensino fundamental, correspondendo a 28% de crianças em escolas de tempo integral (GUIMARÃES, 2015).

Ressalta Esquinsani (2010, p. 79) que “a qualidade de uma experiência de escolarização em tempo integral advém, em grande medida, dos investimentos feitos na escola, bem como do caráter inovador de sua proposta pedagógica”. Por sua vez, Branco (2012) destaca que a “qualificação do tempo vivido pelos estudantes em sua permanência na escola denota que mais que a ampliação quantitativa do tempo”, pois se trata de oportunizar “significado às novas vivências escolares dos estudantes”. Esses dispositivos assumem a orientação de uma nova organização do ensino fundamental em ciclos, iniciada em 1997. A isso, soma-se o entendimento do processo de avaliação não mais seletivo, não podendo a avaliação ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório, mas na direção da promoção da aprendizagem dos alunos. Portanto, são mudanças nas formas de organização, articuladas às concepções do processo de ensino e aprendizagem, direcionadas à regulação da continuidade escolar, rompendo com o sistema de avaliação que assumia a reprovação como base da organização pedagógica.

Sistemas de avaliação nacional e promoção automática

Na perspectiva da avaliação, as atuais políticas educacionais passaram a inserir avaliações para diagnóstico, em larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – que abrange a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) –, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Esse conjunto de provas e exames, somado às provas locais instituídas em cada rede de ensino, traz um conjunto de demandas tanto para a compreensão dos procedimentos adotados quanto para seu registro nas escolas, como também para a interpretação de resultados. Ainda, os registros de observações realizadas em escolas expressam desafios aos professores para sua efetivação, pois, de modo geral, os cursos de licenciatura não incluem estudos sobre avaliações em larga escala (MENDES, 2015). Desse modo, a prática docente na contemporaneidade, ao ser impregnada da concepção de “educação para a cidadania”, assumida como direito universal de todos e indicada nos preceitos constitucionais, implica o “alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas” (SAVIANI, 2007, p. 431).³ Como por exemplo, diz uma professora:

Trabalhar com a realidade escolar, com os vários problemas que nos deparamos quando entramos com uma sala de aula, não é só o conteúdo da disciplina que

³ Ver Saviani (2007) e Costa (2010) sobre as implicações dessas mudanças quanto às suas características *light*.
Ensaio Pedagógico (Sorocaba), vol.3, n.3, set. - dez. 2019, p.59-68

precisamos saber, mas todo um conhecimento de relação interpessoais, familiares, sociais, de ordem pública, entre outros.

Portanto, as expectativas em torno das finalidades da escola passaram a incluir preocupações com a educação integral, entendida como formação humana, concebendo as dimensões ética, social e cultural (ARROYO, 2011). Esse cenário de expansão e ampliação da educação básica, bem como de mudanças na organização da prática pedagógica, poderia acenar para condições de melhoria efetiva do sistema educacional, porém, ao desenvolver uma política de expansão escolar, as mantenedoras nem sempre dispõem de dotação orçamentária para fazer frente aos recursos necessários à implementação dessas políticas. Assim, a ampliação de acesso impele à ampliação da rede física das escolas. Novas escolas são construídas para acolher os alunos. A maioria se situa em bairros distantes, principalmente em cidades de alta densidade demográfica. Igualmente, as escolas são diversificadas quanto à disponibilidade de recursos pedagógicos – algumas altamente sofisticadas, com artefatos de ponta e vanguarda em termos de tecnologias e mídias, em contraste com outras sem recursos e precárias, inclusive na sua estrutura física.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Entre as mudanças na prática pedagógica vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem, situam-se as relacionadas à: (i) concepção de ensino; (ii) organização do currículo; (iii) processo de avaliação; (iv) tecnologias educacionais, ou seja, o porquê, para que, o que, como e para quem se ensina, tudo articulado ao conhecimento e aos artefatos e equipamentos tecnológicos presentes no contexto escolar, trazendo desafios à prática docente. A prática pedagógica abrange a relação professor, aluno e conhecimento, conforme o triângulo proposto por Houssaye (1988), no qual se articulam os elementos didáticos: finalidades, conteúdo, método e avaliação (VEIGA, 2014; MARTINS, 2008; WACHOWICZ, 1995). Os debates em torno desse processo são intensos. Muito já foi pesquisado, escrito e debatido, portanto, no limite dos propósitos deste texto, o foco busca apontar as mudanças que se apresentam nesse processo a partir dos indícios das falas expressas nas entrevistas com professores e das observações realizadas no cotidiano da escola, já referidas na introdução do texto.

No tocante às finalidades do processo de ensino e aprendizagem, vale lembrar que “a questão da finalidade é complexa e, ao deliberar sobre ela, devemos fazer uma distinção entre as três funções da educação: qualificação, socialização e subjetivação” (BIESTA, 2012). Com efeito, a qualificação da prática pedagógica na atualidade tem como ênfase a aprendizagem, “o ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem” (BIESTA, 2012). Como afirma Saviani (2007, p. 431), essa perspectiva do aprender a aprender se traduz como política de Estado, expressada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, por extensão, da proposição da Base Nacional Comum em discussão.⁴ A ênfase na aprendizagem intervém na definição dos objetivos, na metodologia e na avaliação, isto é, o foco da aprendizagem, como argumenta Houssaye (2007), na perspectiva do “aprender”, dimensão cognitiva, vai além do clássico desenvolvimento cognitivo, para trabalhar a metacognição, os conflitos sociocognitivos, a situação-problema, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a explicitação, como observado por Braga (2012). Isso implica uma nova cultura, a partir de novas formas de ensinar, interferindo profundamente na prática docente (POZZO, 2002; MEIRIEU, 1998; MARCELO, 1999).

As implicações na organização do ensino se expressam no planejamento escolar, não mais como itens sequenciais de conteúdos, mas como proposições de unidades de ensino, projetos de ensino, aprendizado baseado em problemas (*Problem-Based Learning – PBL*), aprendizagem por pares e aprendizagem em equipes. Nesse novo modo de organizar o ensino, as metodologias ativas se inserem nas propostas de sala de aula invertida, ensino com pesquisa, aprendizagem significativa, sendo a ação do estudante o centro do processo e passando o professor a ser o mediador. No ato de mediar, estão implícitos o contexto em que se efetiva a relação entre sujeito e situação-problema, as invariantes operatórias, os esquemas cognitivos e a tomada de consciência para as inferências, a antecipação e as regras de ação, que expressam novas possibilidades de organização do ensino e definição dos objetivos (VERGNAUD, 1990). Ainda, o ensino assume o processo como elaboração dos alunos com o professor, de modo que o conhecimento se transpõe dos conteúdos disciplinares para as experiências cognitivas. Com isso, a aprendizagem se articula com o autoconhecimento. Razão e reflexão são movidas pelo pensar que se comunica entre os sujeitos, mas se mantêm como experiências subjetivas. Já a emoção funciona como energia para matéria, condição para a realização da reflexão

⁴ Sobre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ver Macedo (2015).

(WACHOWICZ, 2009), para a tomada de consciência. Desse modo, a consciência da aprendizagem resulta no amálgama contendo a experiência e a cognição; é a aprendizagem do conhecimento transformado que transforma o sujeito.

Ao organizar o ensino como projeto, ensino com pesquisa, ensino por unidade, por problemas de aprendizagem, modifica-se a ênfase nos conteúdos de itens sequenciais e ordenados. Os conteúdos passam a ser organizados por temas de estudos, problemas ou objetos de aprendizagem, estabelecendo diálogo entre as disciplinas e adquirindo a configuração interdisciplinar.⁵ Com efeito, a inserção de temas transversais, temas de estudo, projetos de ensino, centros de interesse, estudo de caso, investigação e diagnósticos de práticas reconfigura a composição curricular: de um currículo organizado por disciplinas, ordenado por conhecimentos hierarquizados em pré-requisitos, para um currículo integrado, com enfoque globalizador, em que a atuação dos professores direciona-se para criar condições e ambientes em que o aluno se sinta motivado a investigar, questionar e aprender (TORRES SANTOMÉ, 2004). Esse cenário implica a abordagem das disciplinas escolares, pois elas são permeadas por momentos de estabilidade e transformação, devido aos impactos de reformas educacionais, reorganização curricular e alteração do público, decorrentes da mudança do método de ensino, segundo Pinto (2014). Assim, ao examinar as disciplinas escolares, é importante considerar esses aspectos. Além disso, as disciplinas escolares, ao se articular às disciplinas acadêmicas, são recontextualizadas – movimento de tirar o conhecimento especializado do contexto acadêmico e colocá-lo em um novo contexto, o da disciplina escolar, como explica Bernstein (1996).⁶

Distinções óbvias encontram-se entre as ciências, as ciências sociais e as ciências humanas, porém as formas de produção do conhecimento, a articulação e a validade do conhecimento na vida cotidiana sofrem transformações. Cunha (2005), ao discutir a lógica da organização e distribuição do conhecimento, acentua que todo conhecimento se articula nos diferentes campos, na perspectiva do conhecimento total, compreendendo o conhecimento como constituído de temas que se enredam em redes. Isso pode tornar o diálogo entre as formas de conhecer e de produzir conhecimento mais constante. Reforça a autora, com base em Boaventura Santos, que o conhecimento científico interpenetra o conhecimento cotidiano e vice-versa; da mesma forma, o conhecimento universal – que contém a história, o saber criado pelo esforço individual e coletivo, de tal ordem que uma nova forma de conhecer e de gerar conhecimento é delineada no presente, assentada no passado e projetando o futuro – se articula com o conhecimento local. Esse processo não ocorre de modo linear e progressivo, mas em rupturas constantes e incertas, gerando impacto no conhecimento das disciplinas escolares. O conhecimento trabalhado na escola é poderoso, pois “(i) há um ‘melhor conhecimento’ em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento” (YOUNG, 2016).

Além disso, cabe destacar que as áreas do conhecimento, especialmente as associadas às disciplinas escolares, ao se associar à educação, como a educação matemática, arte-educação, educação histórica, educação geográfica, criaram novos campos do conhecimento, que se aproximam da escola, como, por exemplo, a educação matemática, que elege como seu objeto de estudo a compreensão, interpretação e descrição de fenômenos referentes ao ensino e à aprendizagem da matemática, nos diversos níveis de escolaridade, tanto na sua dimensão teórica quanto prática. Esses novos campos têm produzido um debate intenso na metodologia de ensino dessas áreas, produzindo mudanças intensas na prática docente. Os pesquisadores desses campos têm se constituído em associações e sociedades de pesquisa, congregando e apoiando os estudos e investigações. Assim, novas possibilidades de ensino e aprendizagem dos conhecimentos específicos são examinadas a partir da prática docente, balizando inovações e proposições no campo. De modo geral, os professores falam pouco sobre o conhecimento que é ensinado na escola, como assinala Mendes (2015), pois suas preocupações são mais intensas sobre a aprendizagem de seus alunos e se os resultados das atividades realizadas foram obtidos. Para isso, questionam o modo como ensinam, estão sempre procurando uma atividade nova, um recurso didático que ajude na aprendizagem, e estão atentos ao processo de avaliação.

⁵Trata-se de fusão, mas não “compreendida como metodologia mágica, capaz de garantir a mudança educacional” (MACEDO, 1999, p. 196).

⁶Macedo (1999) defende que há distinção entre a produção do conhecimento científico e do conhecimento escolar, pois possuem finalidades e formas distintas. Contudo, “a organização disciplinar do currículo funciona, assim como um arquétipo da compartimentação do conhecimento na sociedade moderna. Nesse sentido, a disciplina escolar se próxima da disciplina científica”.

A preocupação com o resultado da aprendizagem tem possibilitado novas formas de realizar a avaliação. Entre os processos para a mudança da avaliação somativa para a promoção da aprendizagem, está a prática da avaliação formativa, compreendida como a regulação da aprendizagem por professores e alunos, considerando os propósitos estabelecidos (PERRENOUD, 1999). A realização da regulação privilegia o estudante, propondo novos desafios e ações com o conhecimento, de tal forma que se transformem os processos da cognição desse estudante e do próprio conhecimento. Isso porque o conhecimento como matéria não é o mesmo conhecimento aprendido, ainda que se mantenha tal como matéria. A avaliação se apresenta, assim, como um processo de conquista do conhecimento, para melhorar a interação com a cultura existente, constituindo uma experiência singular que transforma o estudante e é partilhada com os demais colegas da classe, transformando a sala de aula num processo vivo de aprendizagem, num estúdio, num lugar onde se cria.

A avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua, realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, por meio de um processo de regulação permanente. Nela, professores e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende e o que não se sabe, para indicar os passos a seguir, favorecendo o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender a aprender. Portanto, é um procedimento de regulação permanente da aprendizagem realizado por aquele que aprende (BONNIAL, VIAL, 2001). Nesse contexto, os processos de autorregulação destacam o papel mediador do professor e dos grupos de aprendizagem, pois o debate e as discussões beneficiam a cognição, constituindo uma situação social de aprendizagem. A avaliação, nessa perspectiva, compõe a abordagem do aprender a aprender, das metodologias ativas, que, nos aportes do enfoque histórico-cultural, também coloca o processo como “mediação” (VALDÉS, 2002).

No escopo dessas mudanças, em que está inserida a metacognição, novas possibilidades impulsionam a realização da autoavaliação, na qual o estudante contribui para avaliar e ajustar seu processo de aprender, pois está além de manifestar a impressão superficial sobre a própria aprendizagem. Sua participação no processo permite o estabelecimento de uma metodologia, durante o desenvolvimento das atividades cognitivas, na qual podem ser percebidas as modificações e avanços realizados; ao mesmo tempo, são realizados os ajustes necessários, envolvendo o professor na observação e avaliação do processo (SCALLON, 2000). Contudo, como já indicado neste texto, a avaliação do sistema toma como direção uma perspectiva de avaliação de produto, contrapondo-se à avaliação de processo, o que provoca um paradoxo para o desenvolvimento da prática pedagógica de mediação, pois os professores veem-se diante de um dilema: realizar uma prática pedagógica que ora privilegia o processo, ora o produto.

Ainda, a prática pedagógica incorpora novas dimensões além do ensino dos conhecimentos das disciplinas escolares, a fim de se articular com as práticas educativas culturais e das artes, práticas de vida saudável, práticas de preservação do meio ambiente, práticas éticas etc. Desse modo, os professores expressam que sua atuação profissional foi alargada, danificada, intensificada; são professores mediadores, professores educadores. Esses novos modos de conceber a prática pedagógica e sua organização envolvem o professor, de modo intenso, na promoção da mudança. Não é possível distinguir as mudanças que têm origem na própria prática, por iniciativa dos docentes, para gerar novas formas de conceber, organizar e agir no ensino e na aprendizagem, das mudanças que advêm das pesquisas e proposições para a prática de ensino. Contudo, esse processo de transformação da prática pedagógica constitui demanda para a formação de professores.

AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Em relação às tecnologias educacionais, que envolvem as tecnologias da informação, computação e comunicação incorporadas à educação, em que se inserem os equipamentos e artefatos, elas trouxeram novas possibilidades para a organização escolar e a prática pedagógica. Nas últimas décadas, esses equipamentos e artefatos têm sido de criação e difusão intensas, porém nem todos estão acessíveis para todas as escolas. Sua categorização inclui ferramentas em geral, dispositivos e *softwares*, tecnologias facilitadoras da internet e da aprendizagem, mídias sociais e tecnologias de visualização. Apenas para pontuar a multiplicidade de possibilidades, tem-se o “mundo dos *blogs*”, com o *blog*, *weblog*, *microblogging*, *videoblog*, *blogger*, “blogar”, “blogosfera”. Considerando desde o assunto de que tratam, como piadas, notícias, poesias, ideias, diários, relatos de viagens, sensações, discussões políticas, filosóficas e culturais, dicas de beleza, informações sobre saúde, doenças, dicas sobre o cuidado com bichos de estimação, fotografias e depoimentos, eles se apresentam como

perspectivas a ser analisadas para integrar as atividades de ensino e aprendizagem (MEIRELES, PARAÍSO, 2015). Ainda, a diversidade de aplicativos, como jogos, áudios e vídeos disponíveis nas redes, é intensa, além do desenvolvimento de objetos de aprendizagem. Essas tecnologias têm provocado modificações na condução das aulas, ainda que apenas ilustrem aulas expositivas.

Nessa perspectiva, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) apontam que não é necessário dominar perfeitamente o mundo da informática, mas os professores, como mediadores do conhecimento, podem utilizar a tecnologia para potencializar a ação pedagógica, estabelecendo uma interação com os alunos com seu apoio. Contudo, ressalta-se novamente que o acesso aos equipamentos e diferentes mídias não se encontra democratizado, além de exigir conhecimentos para sua utilização e condições de apoio e tempo para o preparo de atividades de aprendizagem com a interação das tecnologias. Diante desse contexto de intensas mudanças propostas e mudanças efetivadas na prática pedagógica, é necessário compreender que se está diante de novas demandas para a formação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este texto, é fundamental e necessário enfatizar a provisoriade das demandas apontadas, pois são indícios das transformações e mudanças da prática pedagógica, mas não adquirem o significado conclusivo e de encerramento. Ao contrário, apresentam-se como introdutórias para fornecer indicadores na compreensão das problemáticas que perpassam a prática docente e as implicações com a formação dos professores.

Ressalta-se que a formação de professores acontece na tensão entre as demandas sócio-históricas e as condições em que se efetiva a formação nos cursos de licenciatura e prática pedagógica. Nesse contexto, as demandas se engendram no cenário das políticas públicas, determinantes e determinadas, nas lutas condicionantes das condições em que se efetiva o processo formativo. Formar professores no contexto contemporâneo marcada pela desvalorização da escola, mantida sem os recursos necessários e suficientes, aponta para novas demandas ampliadas e complexificadas. As demandas apontadas no decorrer do texto podem constituir aspectos a ser observados na proposição de uma agenda para cursos e programas que fomentem a formação de professores. Adverte-se sobre os programas de formação que se sobrepõem aos docentes, pois o entendimento é de que o processo de formação docente necessita ser realizado com os professores e não sobre eles.

REFERENCIAS

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B.. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educ. Pesqui.* [online]. n 37, p. 35-51, 2011. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100003>. Acesso em: 20 dez.2018.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, n. 27, p. 83-94, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em: 15 dez.2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 147, 808-825, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, E. M. Os elementos do processo de ensino-aprendizagem: da sala de aula à educação mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs). *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas* n.2, ano 1, p.1-20, 2012. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/OS-ELEMENTOS-DO-PROCESSO-DE-ENSINO-APRENDIZAGEM-DA-SALA-DE-AULA-%C3%80-EDUCA%C3%87%C3%83O-MEDIADA-PELAS-TECNOLOGIAS-DIGITAIS-DA-INFORMA%C3%87%C3%83O-E-DA-COMUNICA%C3%87%C3%83O-TDICs_elayn.pdf. Acesso em: 05 dez. 2018.

- BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 45, p. 111-123. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>. Acesso: 05 Abr. 2018.
- BRASIL. *Lei n° 9.394*, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.
- COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores. *Educar*, Curitiba, UFPR, n. 37, p. 129-152, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2005.
- FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 33, p. 543-560, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a11v33n3.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- GUIDINI, F. *Da relação prática pedagógica e formação inicial na licenciatura: a sistematização dos referenciais epistemológicos da formação pedagógica de professores da educação básica*. Tese de doutorado. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Impresso.
- GUIMARÃES, M. H. C. *O desafio da qualidade*. INEP, 2015. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1074/o-desafio-da-qualidade/>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- HOUSSAYE, J. Prazer. *Currículo sem Fronteiras*, n. 7, p 71-77, 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/houssaye.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique*. Berne. Peter Lang, 1988.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educação e sociedade*, Campinas, n. 36, p. 891-908, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 20 mar.2017.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papyrus, 2004.
- MARTINS, P. L. O. *Didática*. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.
- MEIRELES, G. S.; PARAÍSO, M. A. Currículo dos blogs educativos sobre alfabetização: produção de saberes e modos de subjetivação. *Revista Tecnologias na Educação*, n 7, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/12/Art4-vol13-dez2015.pdf>. Acesso em: 20 dez 2018.
- MEIRIEU, P. *Aprender sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MENDES, K. V. M. *As demandas de conhecimentos para a formação de professores no curso de pedagogia*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Impresso.
- MENDES, K. V. M., ROMANOWSKI, J. P. A relação entre a formação do professor nos cursos de licenciatura e a educação básica. In: Miguel, M. E. B. *Formação do professor para a educação básica*. Curitiba: Editora Champagnat, 2015. p. 54-70.
- MIRA, M. M.; CARTAXO, S. R. M.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Processos de inserção profissional de professores iniciantes na rede municipal de ensino de Curitiba. *IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 1-12, 2015. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.
- PAULON, S. M. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticodeinclusao.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILATTI, P. V. *Saberes didático pedagógicos expressos na prática docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016. Impresso.

PINTO, N. B. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, n. 14, p. 125-142, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2293/2209>. Acesso em: 16 dez. 2018.

POZZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, O. J. Reestruturação capitalista: educação e escola. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, FaE/UFMG, n. 13, p. 70-89, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8867/6368>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCALLON, G. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. In: Jacques. G.; Cols. C. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 122-143.

SOCZEK, D.; ROMANOWSKI, J. P. Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão. *IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, p.1-13, 2014. Impresso.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VAILLANT, D. ; MARCELO GARCIA, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. *Lições de didática*. São Paulo: Papyrus, 2007. p. 26-40.

VEIGA, I. P. A. *A Escola mudou: que mude a formação de professores!* Campinas: Papyrus, 2012.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, n. 10, p. 133-170, 1990. Disponível em: <http://imss-www.upmf-grenoble.fr/prevert/SpecialiteDEMS/Cours%202007/UE1/coursTCC%20Conceptions.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

WACHOWICZ, L. A. *Pedagogia mediadora*. Editora: Vozes, 2009.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. *Cadernos de Pesquisa*, n. 46, p. 18-37, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

Recebido em:15.09.2019
Aprovado em 20.10.2019

ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZ A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015

Elements of Teaching Professionality for Basic Education: what does Resolution CNE/CP 2/2015 say

Sueli Pereira Donato – UNINTER/BRA*

Romilda Teodora Ens – PUCPR/BRA**

Marciele Stiegler Ribas – PUCPR/BRA***

Simone Rachel Cunico Santos – FACSUL/BRA****

Resumo: Este estudo objetiva analisar os elementos de profissionalidade docente presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada. Na primeira parte, trazemos reflexões sobre o contexto em que se insere a formação de professores no Brasil e as representações sociais. Na segunda, estudamos a relação entre formação inicial e DCNs (2015). Na sequência, traçamos o caminho percorrido pela análise textual possibilitada pelo *software Iramuteq*, a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e da análise documental do tipo exploratória, o que permitiu compreender como esses elementos são regulados pela legislação e propõem, na subjetividade da prática docente, a relação teoria e prática.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares. Formação inicial. Profissionalidade docente. Educação Básica.

Abstract: This study aims to analyze the elements of teaching professionalism present in the National Curriculum Guidelines (2015) for initial higher education (undergraduate courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and continuing education. In the first part, we bring reflections on the context in which teacher education in Brazil is inserted and the social representations. In the second, we study the relationship between initial training and DCNs (2015). Following, we trace the path taken by the textual analysis made possible by the Iramuteq software, from the Descending Hierarchical Classification (CHD) and the exploratory documentary analysis, which allowed us to understand how these elements are regulated by the legislation and propose, in the subjectivity of the practice of the teacher, the relationship theory and practice.

Keywords: Curriculum guidelines. Initial formation. Teaching professionalism. Basic education.

*Doutora em Educação pela PUCPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, *Stricto Sensu* do Centro Universitário Internacional Uninter. Pesquisadora da FAMPECT. Atua e desenvolve pesquisas em formação de professores, profissionalização docente e representações sociais. E-mail: sueli.d@uninter.com.

**Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Pós Doutora pela Universidade do Porto – Portugal. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais (POFORS) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: romilda.ens@gmail.com.

***Doutora em Educação pela PUCPR. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e Centro Universitário UniSociosc. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação e Professor e Representações Sociais (POFORS) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: marci.stiegler.ribas@gmail.com.

****Especialista em Educação Infantil e Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia pela PUCPR. Professora da Faculdade de Campina Grande do Sul – FACSUL e Tutora na Faculdade Educacional da Lapa – FAEL. Membro do Grupo de Pesquisa - Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais (POFORS) – PUCPR. E-mail: simone@bruc.com.br.

INTRODUÇÃO

O foco desse estudo centra-se em uma análise textual de caráter exploratório e crítico-descritivo da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) 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 como uma das políticas de formação de professores em nível nacional (BRASIL, 2015). O objetivo dessa análise é identificar e compreender os elementos de profissionalidade¹ docente expresso nas representações sociais que emergem desse texto político, produzidos no bojo da globalização econômica em um contexto neoliberal, pois não se pode ignorar a conjuntura em que se insere. Nesse sentido, corroboramos com Jodelet (2001, p. 17-18) de que as representações sociais são “[...] importantes na vida cotidiana. [...] Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagem e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”. Entre esses discursos, situam-se os textos políticos.

A relevância desse estudo no campo das políticas para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, mais especificamente, o documento legal selecionado, reside no interesse de “[...] considerá-lo como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação [...] e não como objeto final de explicação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439). A necessidade de tomá-lo como objeto de interpretação incide na complexidade que se efetiva o trabalho docente nas escolas de Educação Básica em nosso tempo/histórico, o qual demanda da formação inicial de professores e da constituição de uma alargada profissionalidade docente para o exercício da docência, cuja profissão é “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8. – Grifo dos autores).

A esse respeito, Gatti (2017, p. 725) alerta que, na conjuntura atual, a formação de professores nas licenciaturas situa-se “[...] em choque direto com as demandas do trabalho escolar a ser realizado na educação básica, com o trabalho educacional e escolar com e para as novas gerações que sucessivamente adentram nas salas de aula”. Com efeito, as licenciaturas, incluindo a Pedagogia, mergulhadas em suas dinâmicas formativas, historicamente delineadas, parecem não assegurar a constituição de uma profissionalidade docente capaz de corresponder ao exercício da profissão em face da complexidade que se instaura no cotidiano escolar frente às demandas das políticas educativas, haja vista os professores, após os anos 1990, terem sido tomados como protagonistas das reformas, na América Latina e no Caribe, sendo configurados, segundo Evangelista e Triches (2012, p. 186), “[...] como um *superprofessor* – multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante”. Um alargamento da concepção de docência e conseqüente desintelectualização do professor.

Desse cenário e entendendo que a formação inicial de professores, apesar de se constituir “[...] a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional”, como sinaliza Marcelo (1999, p. 26-30), é considerada protagonista na constituição da profissionalidade docente, tomamos o texto da Resolução nº 2/2015, que define as DCNs para a formação inicial em nível superior, e buscamos compreender a profissionalidade docente concernente à formação inicial descrita nesse discurso político por meio de uma análise lexical/textual. Diante dessas considerações, organizamos o texto em uma breve contextualização acerca da formação inicial de professores no contexto das políticas de formação de professores, mais especificamente as DCNs (2015), e posteriormente apresentamos a pesquisa, o caminho percorrido e, por fim, as principais considerações em jeito de síntese.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS DCNS (2015)

A preocupação com a formação inicial de professores para a Educação Básica e seus efeitos sobre a prática docente tem sido objeto de discussão desde os anos 1990, com as reformas educacionais situadas no contexto das reformas neoliberais desenvolvidas na América Latina. São aspectos que nos anos 2000 reforçam, por meio de pareceres, diretrizes e resoluções à melhoria da qualidade da Educação Básica, no sentido de adequá-la ao mercado, aspectos esses que ampliam a complexidade do trabalho docente nas redes escolares, uma vez que, de acordo com Gatti (2017, p. 722-723):

¹Entendida neste estudo como a “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 65).

[...] vivemos em um cenário social cambiante, onde a competitividade e individualismos são traços característicos, em que sentimentos de realização ou de injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional.

Complementando, a autora explicita ser no contexto desse cenário que o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos se concretizam, ancorados por novas formas de comunicação e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Todavia, essa formação requer adequação com o trabalho educacional escolar a ser realizado, caracterizado, na visão de Gatti (2017, p. 733), como:

[...] ações e intervenções, que são práticas culturais, as quais se ancoram em domínio de conhecimentos específicos em interface com conhecimentos didáticos, em formas de comunicação adequadas às etapas de desenvolvimento humano, ancorados em uma cultura geral, estabelecendo relações pedagógicas com sensibilidade cognitiva, tendo e favorecendo a construção de atitudes éticas.

No Brasil, a formação inicial de professores está definida e regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/1996, que estabelece em seu artigo art. 62 (atualizado pela Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, 2017).

A Lei é complementada pela Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), que em decorrência das especificações do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, estabeleceu ser a qualidade da Educação Básica responsabilidade das instituições de educação superior, definindo objetivos e metas aos profissionais da educação, o estabelecimento de diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino, cujos fundamentos têm ênfase no desenvolvimento de competências no processo formativo, como revelam os estudos de Scheibe (2003), Scheibe e Bazzo (2013) e Freitas (2002; 2007). Em 2015, em substituição às DCNs (2002) no cumprimento da Meta 15² do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024), foi publicada, em 2 de julho de 2015, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define DCNs 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, que no art. 3º, § 5º, inciso II estabelece ser princípio da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (formadores e estudantes) o

[...] compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Essa DCN teve como relator o Professor Luiz Fernando Dourado, que, ao explicitá-la em artigo publicado na Revista Educação e Sociedade (2015), aponta sua concepção e seus desafios. Destaca que sua promulgação representa uma conquista histórica de entidades e associações e fóruns educacionais, traz orientações, princípios e normalizações, além de enfatizar a imprescindível e tão necessária articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, que por si só, já representa um grande desafio às IES na sua materialidade (DOURADO, 2015)³. O Quadro 1 ilustra a organização contemplada nessa Resolução.

² “Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

³Dourado (2015, p. 304) destaca que “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (BRASIL, 2014).

Quadro 1 – Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 e sua organização

Capítulo I	Disposições gerais
Capítulo II	Formação dos Profissionais do Magistério ⁴ para a Educação Básica: Base Comum Nacional
Capítulo III	Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada
Capítulo IV	Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior
Capítulo V	Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo
Capítulo VI	Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério
Capítulo VII	Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização
Capítulo VIII	Das Disposições Transitórias

Fonte: As autoras (2019).

Ao tratar da formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, ganha relevo nessa Resolução 2/2015, em seu artigo 9º, os cursos de formação pedagógica para aqueles que são graduados, porém, não licenciados; os cursos de segunda licenciatura para aqueles já licenciados e, sem esquecer os tradicionais cursos de graduação de licenciaturas, estando em sintonia com as políticas de melhoria e expansão da Educação Básica⁵, o que revela, prioritariamente, maior preocupação com a quantidade, em detrimento da qualidade da formação. Também é notório que as DCNs (BRASIL, 2015) trazem em seu bojo avanços que possibilitam melhorias no processo formativo das licenciaturas, por exemplo, a ampliação da carga horária de 2.800 para no mínimo 3.200 horas de trabalho efetivo acadêmico, somando à valorização dos profissionais da educação.

Nessa direção, Dourado (2015, p. 307), ao tecer uma análise sobre as DCNs (2015), aponta que essa política traz “[...] aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas”. Com efeito, as Instituições de Educação Superior (IES), em consonância com os princípios dessa Diretriz, terão de retomar seus projetos formativos na busca necessária da articulação com os sistemas e redes de ensino e respectivas instituições de Educação Básica, o que exige institucionalizar seus projetos de formação com identidade própria, adequando-os aos seus: PPI; PPC e PDI⁶ para atender a essa nova concepção de formação inicial e continuada, em até quatro⁷ anos a partir de sua publicação (DOURADO, 2015). Com base nos aspectos enumerados e fundamentados em Gimeno Sacristán (1995, p. 65) de que o conceito de profissionalidade “[...] está em constante elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado”, buscamos compreender, por este estudo, as representações sobre profissionalidade docente expressas na Resolução nº 2/2015 face à necessidade de apreendermos como esse texto político caracteriza a profissionalidade docente na etapa inicial de profissionalização para o exercício da profissão docente em uma escola que se reveste de enorme complexidade, considerando que:

[...] o problema da formação do(a) licenciado(a) como profissional professor(a) se acha descuidado de sua qualidade na direção do perfil de profissional com condições mínimas de adentrar em uma escola em que crianças e jovens em desenvolvimento dependem de seu trabalho para chegar à cidadania. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 117).

⁴Compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação [...]” (BRASIL, 2015, p. 4).

⁵Segundo Dourado (2005, p. 301), as metas, especialmente as metas 12, 15, 16, 17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

⁶Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).

⁷Esse prazo de adaptação das instituições foi ampliado para três anos a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, e para quatro anos em 2018, com a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.

É fato que a formação inicial de professores aparece como protagonista na constituição da profissionalidade docente de forma a responder às demandas postas pelo cotidiano do trabalho docente, pois ser professor na contemporaneidade requer “[...] saber exercer a profissão com vistas a promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país [...]” (MASETTO, 2012, p. 19). A opção em analisarmos este documento, apreendendo os elementos de profissionalidade nele presentes, deve-se à necessidade de compreendermos os textos políticos que definem a formação do professor no Brasil.

CAMINHOS DA PESQUISA

Diante do exposto, essa pesquisa busca caracterizar a profissionalidade docente na Resolução nº 2/2015, por meio da análise documental tipo exploratória, respaldada na abordagem de pesquisa qualitativa e com o recurso do *software Iramuteq*⁸ (*Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) para o processamento do referido documento, o qual constitui o *corpus* de análise desse estudo. Segundo Justus e Camargo (2013, 2018), o *Iramuteq* é um *software* que possibilita diferentes tipos de análises de textos (*corpus* textual), desde as mais simples por meio da lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas, como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análise de similitude, além de permitir análises de tabela de dados (matriz de dados).

A análise textual tem como unidade de análise as palavras (vocabulário) que são identificadas e quantificadas em termos de frequência e posição dentro do *corpus* original de análise, utilizando-se de critério estatístico e lexical de textos. Dentre as diferentes possibilidades analíticas textuais possibilitadas pelo *software Iramuteq*, selecionamos para esta pesquisa o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), proposta por Reinert (1990), por classificar os segmentos de textos em função dos seus respectivos vocabulários, cujo conjunto de texto é repartido com base na frequência das formas reduzidas que resultam nas classes de Unidade de Contexto Elementar (UCE), que ao mesmo tempo apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes (CAMARGO; JUSTOS, 2013). Esse tipo de análise, apresentada graficamente por meio de um dendograma, possibilita ao pesquisador proceder à interpretação e à análise (JUSTO; CAMARGO, 2013, 2018).

Ao realizar o agrupamento de palavras com raízes semânticas similares, o *Iramuteq* organiza e divide o *corpus* em Unidades de Contexto Elementar (UCes), o qual resulta, após o processamento do *corpus* pelo *software*, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), representada por um dendograma⁹ composto das relações interclasses, que viabilizam ao pesquisador realizar uma leitura interpretativa com base nas características lexicais dos seus respectivos vocabulários, nas relações hierárquicas e associações interclasses (CAMARGO; JUSTO, 2013), podendo, portanto, apontar alguns dos elementos constitutivos de representações sociais do objeto social analisado. Definido o *corpus* de análise, partimos para a adequação aos requisitos do *software* no processamento da CHD, a qual consistiu na transcrição do documento selecionado e salvo em um arquivo *LibreOfficeWriter* do pacote *LibreOffice.org*,¹⁰ com algumas adaptações ortográficas em consonância às sugestões descritas no tutorial para uso do *software* (CAMARGO; JUSTO, 2018). Dentre essas adequações, está a uniformização das siglas e a junção das palavras compostas, a fim de fazer uso do caracter *underline* em substituição aos espaços, para que o *software* possa reconhecer como uma única palavra.

⁸ Segundo Camargo e Justus (2013), o *Iramuteq* é um *software* gratuito e com fonte aberta, ancorado no ambiente estatístico do *software* estatístico *R* e na linguagem Python (www.python.org). Foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), inicialmente em língua francesa, e possibilita diferentes formas de análises estáticas sobre *corpus* textuais a partir de entrevistas, documentos, entre outros.

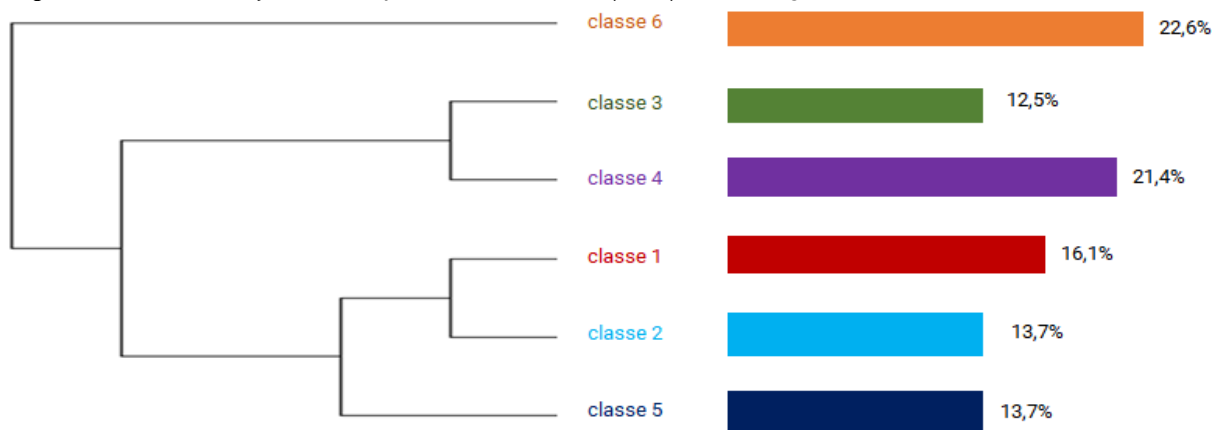
⁹ Descrita por Alba (2004, p.18) como “[...] gráfico que indica o número de classes, sua estrutura e as relações entre elas” (tradução nossa).

¹⁰ Para a utilização do *software Iramuteq*, o *corpus* precisa ser transcrito para um arquivo *Open Office* ou *Libre Office* tipo *Writer*, que usa codificação de caracteres no padrão UTF-8 (*Unicode Transformation Format 8 bit codeunits*).

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

O dendograma das classes (Figura 1) ilustra o resultado do processamento do *corpus* analisado por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o qual apresenta as relações entre essas classes que foram geradas pelo *software* (CAMARGO, 2005). Nesse processamento, prevaleceram os critérios de frequência média e valor de qui-quadrado (χ^2) $\geq 3,31$ (considerando as palavras cujo “p” for $> 0,0001$) para os agrupamentos das palavras em suas respectivas classes de acordo com a força associativa entre as palavras.

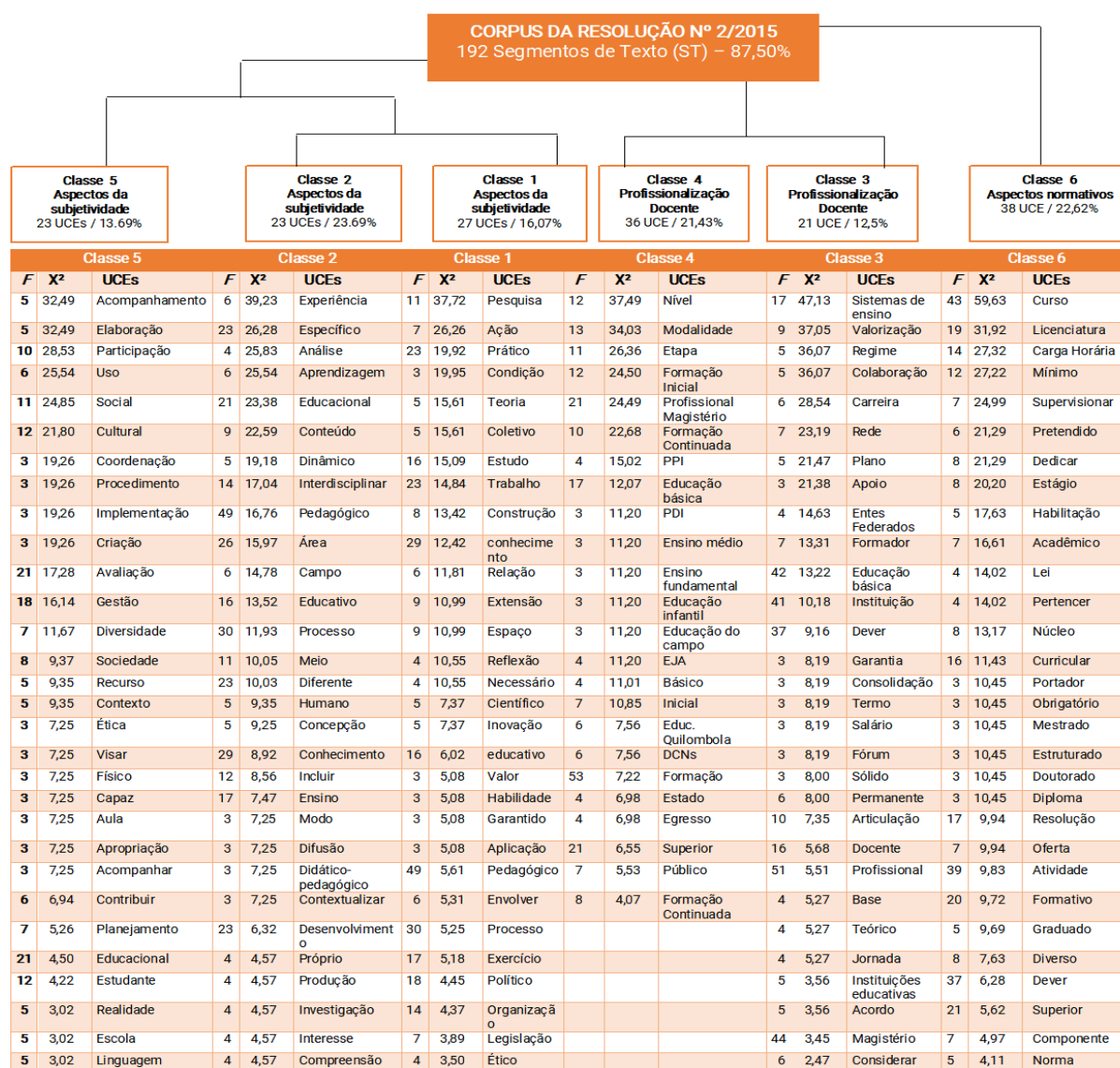
Figura 1 – Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – Dendograma



Fonte: As autoras (2019), com apoio do *software Iramuteq* (versão 2009).

No dendograma obtido, o *corpus* foi separado em 192 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 168 STs (87,50%), os quais foram utilizadas para a construção das 6 (seis) classes gramaticais com porcentagem significativas (CAMARGO; JUSTO, 2013). Emergiram 6.691 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.485 palavras distintas e 874 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado, caracterizado em seis classes temáticas, agrupou-se um único grupo (representado pela Classe 6), o qual contempla uma subdivisão composta por dois grupos: um representado pelas Classes 3 e 4, e outro que apresenta uma subdivisão interna, representado pela Classe 5, e uma ramificação compondo as Classes 1 e 2. No que se refere ao aproveitamento das UCEs, a classe 6 (seis) destaca-se das demais por representar 22,62% do *corpus* analisado, ou seja, 38 ST dos 160 segmentos de texto que foram classificados pelo *software*. Na sequência, tem-se a classe 4, com 36 ST (21,43%) e a classe 3, com 21 ST (12,5), além da Classe 5, com 23 (13,69%), e ainda as Classes 2, com 23 (23,69%) e a 1, com 27 (16,07%). Em cada classe, originou-se uma lista de palavras a partir do teste de qui-quadrado (χ^2), representado por outro tipo de dendograma ilustrado na Figura 2, composto por seis classes temáticas com suas respectivas porcentagens e número de segmentos de UCEs.

Figura 2 – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com as respectivas classes temáticas



Fonte: As autoras (2019), com apoio do *software Iramuteq* (versão 2009).

O valor do X^2 indica a importância que a palavra tem na construção da classe.

A partir do dendograma (Figura 2), é possível visualizar o conteúdo lexical de cada classe e interpretá-lo a partir da relevância das palavras dentro de cada Classe em função do valor do qui-quadrado (x^2), que lhe foi atribuído na construção da classe. Outro aspecto é que a composição dessas unidades temáticas – as Classes – as quais são formadas por vocabulários semelhantes e diferentes entre elas, possibilita a interpretação das relações dos elementos intraclasses e interclasses (CAMARGO, 2006). Depois dessa etapa de processamento, foi possível realizar uma interpretação inicial do conteúdo e das relações semânticas das classes que compõem o dendograma analisado, com destaque para a Classe 6, a qual contempla aspectos normativos das DCNs analisadas, representando a dimensão da profissionalização docente, que se estende às Classes 3 e 4, enquanto as Classes 1, 2 e 5 apresentam elementos mais voltados à subjetividade, correspondendo à dimensão da profissionalidade docente, que segundo Nóvoa (2009, p. 30), “[...] não pode deixar de construir no interior de uma personalidade do professor” e que se manifesta “[...] através de uma grande diversidade de funções ensinar, orientar, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 77).

Em análise mais específica, temos a Classe 6 correspondendo aos cursos no âmbito das licenciaturas concernente à etapa da formação inicial e sua respectiva organização, com a carga horária mínima. A conquista dessa etapa de profissionalização resulta no diploma e/ou certificação do estudante como forma de expressar/reconhecer legalmente sua profissionalidade para o exercício da profissão docente no contexto da Educação Básica. Na Classe 4, situa-se a organização do sistema de ensino, com indicação ao nível superior como protagonista na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para atuar na etapa da Educação Básica e suas respectivas modalidades de ensino, em consonância com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

A Classe 3 difere da Classe 4 por apresentar a forma como as IES devem promover a formação docente, quais sejam em regime de colaboração entre os entes federados, redes de ensino e instituições da Educação Básica, em consonância com as políticas de valorização dos profissionais do magistério por meio do plano de carreira docente por parte desses órgãos. São aspectos relevantes a serem considerados, tendo em vista que se trata “[...] do reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015, p. 4). Nesse ponto, destacamos que há um longo caminho a ser percorrido pelas IES no cumprimento da Meta 15 do PNE (2014-2024) no que se refere à efetividade da necessária articulação universidade-escola básica, como propõem as DCNs (2015). De acordo com o Observatório do PNE (2019), dentre os grandes desafios que se colocam no cumprimento da Meta 15 do PNE (2014-2024), está a necessidade de as universidades tomarem a Educação Básica como prioridade em sua agenda, uma vez que [...] os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados pela inicial”.

Na Classe 1, predomina a pesquisa possibilitada pela ação educativa/pedagógica, com destaque para a articulação entre teoria e prática como expressão do trabalho docente colaborativo, muito estudo, reflexão e inovação para viabilizar a construção do conhecimento científico/pedagógico na relação com os cursos de extensão, de modo a promover o desenvolvimento da profissionalidade docente, pois, como definido pelas DCNs (2015), para viabilizar a formação inicial, torna-se fundamental a “[...] articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 5). Com efeito, essas diretrizes apontam a necessidade de as IES contemplarem nos PPCs das Licenciaturas a formação para a pesquisa e assegurar, como explica Dourado (2015, p. 301), a:

[...] garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação.

André (2006, 2012, 2016) enfatiza que a formação do professor pesquisador viabiliza este olhar para o contexto de seu trabalho como um objeto de pesquisa, reflexão e análise. Por consequência, instaura-se uma postura investigativa, assumindo o questionamento constante de sua própria prática possibilitada pela prática da pesquisa (LÜDKE, 2001, 2006; LÜDKE, CRUZ, BOING, 2009), a qual proporciona uma profissionalidade autônoma e responsável. Já a Classe 2 elege a experiência docente quanto aos conhecimentos específicos da área, de forma a propiciar a aprendizagem dos estudantes no contexto educacional, mas sem menosprezar o caráter dinâmico, interdisciplinar e pedagógico inerentes ao trabalho docente. Nesse viés, as DCNs apontam:

[...] a formação deve estar pautada em um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação. (BRASIL, 2015, p. 4).

Esse caráter interdisciplinar e pedagógico presente nos cursos de formação possibilita a constituição da profissionalidade docente quanto ao domínio do conhecimento específico de uma área para viabilizar o diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Por fim, a Classe 5 relaciona-se a elementos da profissionalidade voltados ao trabalho em equipe, tais como a elaboração, o acompanhamento e a

formação inicial quanto à constituição da profissionalidade para atender às demandas postas ao trabalho do professor na contemporaneidade, é possível inferirmos que embora o prazo para adequação a essa Resolução 2/2015, por parte das universidades, tenha sido prorrogado para 4 (quatro) anos a contar da data de sua publicação, muito se tem a avançar para efetivar no contexto da prática o texto legal analisado. Isso posto, cabe destacar que os textos legais “[...] não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433). Nessa perspectiva, as IES precisam comprometer-se com tal formação, seguindo as orientações das diretrizes não somente em seus documentos legais, como PPI e PPC, mas efetivamente na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise lexical do material textual selecionado neste estudo, Resolução 2/2015, a qual define as diretrizes de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, foi possível constatar a relação entre a profissionalização e a constituição da profissionalidade do professor no contexto das licenciaturas, o que requer das IES um compromisso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de viabilizar a formação do egresso, cujo perfil docente deverá:

[...] possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe[s] permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (DOURADO, 2015, p. 307).

Nesse viés, é fundamental por parte das instituições formadoras que a efetivação de uma formação que carrega em seu bojo uma nova concepção de formação de professores, postulada pelas DCNs (2015), promova a interdisciplinaridade curricular, aprendizagens quanto à prática da problematização e investigação da realidade do espaço escolar, o que implica na operacionalização de parcerias com as escolas das redes públicas de ensino. Somente por meio da parceria entre as instituições formadoras e as escolas básicas será factível possibilitar aos futuros professores um confronto dos saberes aprendidos na teoria com a realidade vivenciada no cotidiano do trabalho docente, favorecendo, assim, a consolidação da relação teoria e prática, de modo a promover a práxis. Na esteira dessas considerações, convém ressaltar que as DCNs (2015) apontam a configuração de um processo formativo de professores para a Educação Básica, tendo como premissa o regime de colaboração pelos entes federados, de modo a favorecer desde a valorização profissional à formação pela/para cidadania emancipatória e a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Lições de Didática*. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 123-134.
- ANDRÉ, M. E. D. A. formação do pesquisador da prática pedagógica. *Revista Plurais*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/0>. Acesso em: 20 mai.2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; HOLBOLD, M. S. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade. *Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 18, n. 32, p. 83-93, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/issue/226/125>. Acesso em: 20 mai.2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília,

DF, 9 abr. 2002, seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 7, de 03 de julho de 2018. Alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 18,03 out. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90811-pcp007-18&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2, de 1º 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Brasília, DF, 26 jun. 2014 – Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise qualitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUINO, J. C.; CAMARGO, B. V. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 511-539.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, UFSC – Brasil, 2018. Disponível em: www.laccos.com.br. Acesso em: 02 fev. 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. *IRAMUTEQ*: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 21, nº. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

DE ALBA, M. El método Alceste e y su aplicación ao estudo de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la ciudad Mexico. *Paperson Social Representations*, v. 13, p. 1.1-1.20, 2004. Disponível em: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/357/319>. Acesso em: 20 mai. 2019.

DONATO, S. P. *Elementos de profissionalidade docente*: representações sociais de estudantes de Pedagogia. 2017. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000060/00006041.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2010.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out./ 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 12 abr. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acesso em: 20 mai.2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 20 mai.2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

IMBERNÓN, F. *Escola, formação de professores e qualidade de ensino*. Tradução: Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Melo, 2011.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: ED. EDUERJ, 2001. p. 17-44.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 27-54.

LÜDKE, M. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2009, v. 14, n. 42, p. 456-468. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.

MARCELO, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação: século XXX. Portugal: Porto Editora, 1999.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Revista Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, out./dez. 2011, p. 793-812. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

OBSERVATÓRIO do Plano Nacional de Educação – PNE. 2019. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/15-formacao-professores/indicadores>. Acesso em: 19 mai. 2019.

RATINAUD, P. *IRAMUTEQ*: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009.

Disponível em: <http://www.iramuteq.org.br>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SCHEIBE, L. *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas*. *Anais... 26ª Reunião da Anped*, Caxambu, 2003. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/seledacheibe.doc>. Acesso em: 02 nov. 2003.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188708>. Acesso em: 20 mai.2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a políticas: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 20 mai.2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Recebido em:15.09.2019

Aprovado em 20.10.2019

FATORES CONTRIBUINTES PARA O APRENDIZADO DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA ESCOLA DE NEGÓCIOS

Contributing factors for the learning of students in the management of a business school

Carlos Augusto Candêo Fontanini - PUCPR/BRA*

Dewey Moreto Wollmann – PUCPR/BRA**

Amanda Mocelin Chiesa – PUCPR/ BRA***

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi identificar os fatores contribuintes para a aprendizagem dos estudantes de um curso de administração. Na elaboração do Referencial Teórico, foram utilizados autores como Cunha (2011), Chong (2014), Gorozidis e Paioannou (2014); Camas e Brito (2017), Aguilar, Moriña e Perera (2019), Juliatto (2013), Pimenta e Anastasiou (2011), Guerra e Montenegro (2017), entre outros. Os dados da pesquisa foram coletados durante o Exame Multidisciplinar, a partir de uma pergunta aberta aos estudantes sobre quais os fatores que mais contribuem para os seus aprendizados. Das 352 respostas obtidas, 337 foram validadas. Para a organização dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2012) e foram criadas três dimensões para o agrupamento dos fatores: professor, estudante e universidade. Os resultados revelam que, segundo a pesquisa, os professores são os que mais contribuem para o aprendizado dos seus estudantes.

Palavras-chave: Didática na Educação Superior. Ensino e Aprendizagem. Estudantes de cursos de administração.

Abstract: The objective of this research was to identify the contributing factors for the students' learning of an administration program. In the elaboration of the Theoretical Framework, authors such as Cunha (2011), Chong (2014), Gorozidis e Paioannou (2014); Camas e Brito (2017), Aguilar, Moriña e Perera (2019), Juliatto (2013), Pimenta e Anastasiou (2011), Guerra e Montenegro (2017), were used. The research data were collected during the Multidisciplinary Examination, from an open question to the students, about which factors contribute most to their learning. For the data organization was used the content analysis technique (Bardin, 2012), and three categories were created for the organization of the data, which were the main factors contributing to their learning. The grouping of factors: teacher, student, and university. The results reveal that, according to the research, professors are the ones who contribute most to the learning of their students.

Keywords: Didactics in Higher Education. Teaching and Learning. Students of Business Program.

INTRODUÇÃO

O sucesso do aprendizado na educação superior depende de uma série de fatores e são diversos os autores que discorrem sobre o ensino, o aprendizado e o ambiente, que no caso é a universidade. A compreensão destes permite a análise dos fatores contribuintes para o aprendizado (CHONG, 2014; GOROZIDIS; PAIOANNOU, 2014; CAMAS; BRITO, 2107). A coordenação do curso de administração de uma Instituição de Educação Superior privada de grande porte no estado do Paraná buscou, por meio de uma pesquisa com os estudantes do curso, identificar os fatores contribuintes para o aprendizado, segundo a visão e a experiência deles. Os dados coletados na pesquisa foram tratados e analisados nesse artigo à luz do Referencial Teórico proposto. Mesmo que a compreensão dos fatores de sucesso para o aprendizado na educação superior se dê inicialmente pela compreensão da atuação do docente em campo, o estudante e a universidade também desempenham seus respectivos papéis no processo

*Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professor Adjunto da PUCPR. E-mail: candeo.fontanini@gmail.com.

**Doutor em Engenharia de Produção e Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pós-Doutor em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná [PUCPR]. Professor Titular da PUCPR. E-mail: dewey.wollmann@pucpr.br.

***Pós-graduada em Planejamento e Gerenciamento Estratégico pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: amandamocelinchiesa@gmail.com.

de aprendizado, segundo dados coletados com os estudantes que participaram da pesquisa. Portanto, pensando a partir do sujeito responsável pelo aprendizado, foram estabelecidas três dimensões que englobam os fatores apontados na pesquisa, quais sejam: o professor, o estudante e a universidade.

Os fatores mais citados pelos estudantes como contribuintes para o aprendizado foram: a metodologia de ensino, a qualidade das aulas do professor, o conteúdo das aulas, os trabalhos, os seminários e os estudos de casos, a leitura da bibliografia recomendada, a infraestrutura da universidade, a revisão dos conteúdos aprendidos, a atuação no mercado de trabalho e a relação professor-aluno. Outros fatores tão importantes quanto foram levantados a partir de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Canadá e França, como, por exemplo, o elevado grau de especialização, a rigidez, a ausência de consciência crítica e ética, e a falta de comunicação e interação profissional entre os estudantes, o que evidencia que esses fatores não contribuem para uma formação adequada dos administradores (CHANLAT, 2012). Portanto, considerando que um dos fatores apontados nesse artigo que contribuem para o aprendizado, segundo a visão e a experiência dos estudantes, é o professor, entende-se que esse carece de uma formação adequada para exercer o magistério, podendo defini-los como professores não professores, pois em cursos de administração, geralmente os professores são bacharéis, não tendo a formação em licenciatura e, conseqüentemente, sem a formação adequada e necessária para lecionar. Na docência, de modo geral, mas, em especial, na educação superior:

O professor precisa demonstrar competência no que ensina, estar atualizado, ter visão de futuro, possuir cultura geral, saber transmitir seus conhecimentos, ser capaz de utilizar novas tecnologias, estar motivado a se aperfeiçoar sempre, ser capaz de trabalhar em equipe e ser pessoa ética. (JULIATTO, 2013, p. 73).

Uma formação pedagógica completa e fundamentada na ética é o que se propõe para a melhoria dos professores na educação superior (JULIATTO, 2013).

REFERENCIAL TEÓRICO

O termo educar é mais amplo que o termo ensinar, pois se refere ao processo de formação humana, enquanto o termo ensinar apenas remete à orientação da aprendizagem (HAIDT, 2011). Conforme Masetto (2003, p. 35), o termo ensinar é associado a “[...] instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, dirigir”, ações próprias do professor. E o termo aprender significa “[...] buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos” (2003, p. 36).

Na educação superior, a prática docente pressupõe que o estudante universitário já possui maneiras de organizar e estruturar seu processo de aprendizagem, o que advém da escolarização, mas, segundo Juliatto (2013), os docentes devem ensinar os estudantes a desenvolver hábitos apropriados de estudo para o sucesso da aprendizagem. “Ensinar os alunos a estudar não consiste apenas em fazê-los perder o medo da disciplina e começar a gostar dela. É preciso também ensiná-los a desenvolverem hábitos apropriados de estudo” (JULIATTO, 2013, p. 205). A aprendizagem é um processo de interação numa situação contextualizada do conhecimento. Por meio da interação entre professores e estudantes, o ensino pode ser considerado como uma prática social. Essa interação reflete a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Logo, o ensino é uma prática social, ou seja, é o modo como o docente pensa e age na vida que vai influenciar na intervenção pedagógica (LAFFIN, 2005; SACRISTAN, 1995).

A prática pedagógica, para Cunha (2011), é o processo que caracteriza a descrição do cotidiano do professor durante a preparação e execução de seu ensino. Quando o docente concebe o estudante como um ser ativo, sua relação pedagógica muda e deixa de ser uma relação unilateral, na qual apenas transmite seus conhecimentos para que estes estudantes os assimilem e memorizem (HAIDT, 2011). Para Perrenoud (2002), a fim de obter uma sociedade mais rica em saberes, os docentes devem não apenas reinventar as práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho, fugindo das aulas em que eles são os protagonistas e os estudantes são meros expectadores.

Além disso, o professor deve refletir sobre sua prática, pois a reflexão transforma-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional. O professor que reflete sua prática constrói novos conhecimentos, os quais, certamente, são reinvestidos na ação. O professor reflexivo reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes (PERRENOUD,

2002). O professor deve estar mais focado em suas atividades docentes, como afirmam Estrela e Caetano (2010, p. 11):

A desorientação dos professores torna-se compreensível por razões muito diversas, como por exemplo: a crescente atribuição de papéis que são chamados a desempenhar e consequente multiplicação das suas responsabilidades, perturbadora da sua identidade profissional; a limitação da sua autonomia através de uma incompreensível torrente de produção normativa, burocratizante e nem sempre coerente, geradora de dilemas de acção.

A formação docente tornou-se uma das principais dificuldades de muitos profissionais da educação, principalmente daqueles oriundos do curso de bacharelado, pois não tiveram uma formação direcionada para o exercício da atividade docente (CARNEIRO *et al.*, 2018, p. 212).

Embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham grande embasamento teórico, isso não assegura que há preparo e conhecimento científico do processo de ensino e de aprendizagem (PIMENTA, 1999). Lüdke e André (2013) defendem não existir um método de ensino que possa ser recomendado como o melhor ou o mais efetivo, pois o que determina o método é a natureza dos problemas, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado. Mas, para os docentes, saber os estilos de aprendizagem permite a compreensão da forma de aprendizado de seus estudantes, com a possibilidade de análise de suas preferências. O ensino-aprendizagem não pode ser voltado apenas à aquisição do conhecimento, que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina, mas deverá ceder lugar para ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber argumentar com segurança, ser independente e autônomo, enfim, ser socialmente competente (DELORS, 2012).

A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação adquire significados para o aprendiz, segundo Moreira e Masini (2011), e o papel do professor na promoção da aprendizagem significativa inicia-se quando ele compreende a concepção social da educação e, conseqüentemente, o seu próprio papel social. Espera-se, então, que os docentes possuam conhecimentos sobre o processo de aprendizagem, possibilitando um direcionamento eficaz de sua didática. A relação do estudante com a consciência do próprio aprendizado envolve objetivos e motivações e depende da relevância dada, por ele, ao aprender. No entanto, “[...] o comprometimento do estudante com o aprendizado é o envolvimento individual com atividades relevantes que são instrumentais para sua aprendizagem” (ENGERS; MOROSINI, 2007, p. 99).

Para Madeira (2010), o cenário desejado então é o composto por um equilíbrio entre um relacionamento que vá desde à total ausência de ligação e o relacionamento de grandes demonstrações de afeto. A relação professor-estudante caracteriza-se por respeito mútuo e intercomunicação e deve ser criada entre ambos. Tal relação de respeito é indispensável para que o professor possa realizar seu trabalho e realmente fazer uma mudança na aprendizagem e na vida de seus alunos (FREIRE, 1996). Há fatores que prejudicam esse relacionamento, dentre eles, o autoritarismo docente, a incompetência profissional, a comunicação deficiente e a falta de atenção ao aluno. E há, também, fatores que facilitam o relacionamento, como a confiabilidade do professor e sua capacidade técnica, valores pessoais nobres e boa comunicação.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar resposta. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 2013, p. 250).

Chickering e Gamson (1987, 1999) construíram, após cinquenta anos de pesquisas no campo da educação, os sete princípios para as boas práticas na educação superior, especificadamente em cursos de graduação de escolas de negócios, por meio da *American Association for Higher Education* (AAHE), que são: 1º incentivar o contato aluno-professor; 2º encorajar a cooperação entre os alunos, 3º incentivar a aprendizagem ativa; 4º dar *feedback* imediato aos alunos; 5º enfatizar tempo dedicado a cada tarefa; 6º comunicar-se com grandes expectativas em relação aos resultados; e 7º respeitar os

diversos talentos em sala de aula e suas formas de aprendizagem. Centra (1979) e Dehler (2009) apontam os atributos mais importantes dos professores que ministram aulas na área de negócios, entre eles: habilidades de comunicação; atitudes favoráveis em relação aos alunos; conhecimento sobre o assunto; boa organização do curso; equidade nos exames; flexibilidade; desenvolvimento do pensamento crítico junto ao aluno; interesse do professor; entusiasmo pelo assunto; e preparação para a aula. E, segundo os autores, o docente deve ser competente para atuar na educação superior, além do que deve saber “[...] organizar o tempo, ser disciplinado, ter autocontrole e possuir boa metodologia de trabalho são itens que fazem parte do processo de estudo do estudante” (JULIATTO, 2013, p. 205).

O processo de avaliação deve ser visto pelo professor como uma oportunidade para ver o caminho no qual se está indo, para melhor traçar as estratégias necessárias para o alcance dos objetivos pretendidos. Portanto, segundo Masetto (2003, p. 149), “[...] a primeira grande característica do processo de avaliação é estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem”. Zabalza e Ainocha (2012) afirmam que o papel da universidade é o de formação dos indivíduos, certificando a competência profissional deles. E “[...] o que se deve esperar da universidade é que funcione como um filtro para impedir que sejam diplomadas pessoas que não estejam capacitadas para o exercício de uma profissão” (ZABALZA; AINOCHA, 2012, p. 61). Para Masetto (2003, p. 14), a universidade:

É um lugar de fazer ciência, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo as interferências da complexa realidade exterior, que se estende da situação sociopolítico-econômica da população às políticas governamentais, passando pelas perspectivas ideológicas dos grupos que nela atuam.

A formação na universidade, no entanto, deve ser resultante de um processo de ensino e aprendizagem, porém, não se esgota o conhecimento dentro de cada formação escolhida, mas, sim, fomentando o desejo no estudante pela busca de aprimoramento dos conhecimentos ao longo da vida. No entanto, a principal preocupação deve ser assentar as bases necessárias para que os estudantes possam e queiram se aprofundar nos estudos quando deixam a universidade (ZABALZA; AINOCHA, 2012).

Goergen (2006) discorre também sobre o papel da universidade e, para o autor, a universidade possui um compromisso com a sociedade, que diz respeito à oferta das condições necessárias para que haja a produção de conhecimentos e saberes dentro dela, gerando, assim, um ensino de qualidade aos estudantes. A universidade deve aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes e a situar-se como instituição líder, comprometendo-se com a humanidade e o processo de humanização (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

METODOLOGIA

Visando compreender os fatores contribuintes para o aprendizado dos estudantes de administração de uma Instituição de Educação Superior privada e de grande porte no estado do Paraná, buscou-se identificar e registrar a opinião desses estudantes. A forma de coleta dos dados deu-se pela utilização do Exame Multidisciplinar, que regula todos os cursos de graduação da universidade, o qual contém questões objetivas correspondentes aos conteúdos curriculares que o estudante está cursando. No curso de administração, o Exame contempla questões das áreas de finanças, *marketing*, produção, gestão de pessoas e estratégia. É aplicado duas vezes ao ano, um em cada semestre letivo, e seus resultados oferecem subsídios para a análise dos cursos, contribuindo com o trabalho de melhoria constante da qualidade do ensino pela universidade. O Exame contribui com o processo de planejamento e com a autoavaliação dos envolvidos no processo, que são os estudantes, os professores e os coordenadores do curso.

No Exame Multidisciplinar de 2015, segundo semestre, além das questões comumente elaboradas para o Exame, a coordenação do curso de administração incluiu uma questão a mais para os estudantes responderem: Qual é o fator que mais tem contribuído para o seu aprendizado? Essa pergunta era aberta e permitia ao estudante discorrer e refletir sobre o seu próprio aprendizado. Essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de opinião, que, de acordo com Cervo (2007, p. 62), “[...] é possível identificar diferentes formas de expressões sobre um tema em específico”. Dos 900 estudantes matriculados no ano em que a pesquisa foi feita, 155 responderam à questão no turno da manhã e 197 no turno da noite, sendo validadas 151 e 186 respostas, respectivamente. Os dados foram organizados

em uma planilha eletrônica e tratados com base na técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2012), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Problema de pesquisa

Quais os fatores contribuintes para o aprendizado dos estudantes de administração?

População e amostra

A população da pesquisa é composta pelos estudantes do curso de administração de uma Instituição de Educação Superior privada e de grande porte no estado do Paraná, que na data da pesquisa contabilizava no curso 900 estudantes, todos regularmente matriculados e cursando entre o primeiro e o oitavo períodos do turno da manhã e noite, que realizaram o Exame Multidisciplinar. A amostra foi composta por 337 estudantes, representando 37,4% de participação.

Objetivo geral

Identificar os fatores contribuintes para o aprendizado dos estudantes de administração.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir do problema de pesquisa, as respostas obtidas com os estudantes foram organizadas de acordo com o período e o turno, elencando os fatores contribuintes para o aprendizado dos estudantes, apontados na pesquisa. Após a organização dos dados, os fatores foram classificados em três dimensões, de acordo com o sujeito responsável:

- a) Professor: relação professor-aluno; trabalhos, seminários e estudos de caso; método de ensino; discussões, debates e dinâmicas; qualidade das aulas do professor; o conteúdo das aulas; material de apoio às aulas e exemplos dados em sala.
- b) Estudante: formação de grupos de estudos com colegas; presença nas aulas; estágio profissional; revisão dos conteúdos aprendidos em sala; atenção às aulas; leitura prévia do conteúdo; dedicação aos estudos; leitura de notícias e atualidades; atuação no mercado de trabalho e leitura da bibliografia recomendada.
- c) Universidade: atividades complementares; infraestrutura; iniciação científica; projeto empresarial; projeto integrador e monitoria.

Os dez fatores mais citados foram classificados como os principais fatores contribuintes para o aprendizado dos estudantes e representaram 81,69% do total de fatores citados na pesquisa. São eles, em ordem decrescente: metodologia de ensino; dedicação aos estudos; qualidade dos professores; conteúdo das aulas; trabalhos, seminários e estudo de casos, leitura da bibliografia recomendada; infraestrutura da universidade; revisão dos conteúdos aprendidos; atuação no mercado de trabalho e a relação professor-aluno. Esses fatores podem ser vistos na Tabela 1, bem como a respectiva dimensão a que cada um deles pertence e a proporção de cada um no total de fatores citados na pesquisa.

Tabela 1 – Principais fatores

Fatores	Dimensão	Citações	Proporção %
Metodologia de ensino	Professor	82	15,02%
Dedicação aos estudos	Estudante	70	12,82%
Qualidade das aulas do professor	Professor	68	12,45%
Conteúdo das aulas	Professor	62	11,36%
Trabalhos, seminários e estudo de casos	Professor	55	10,07%
Leitura da bibliografia recomendada	Estudante	28	5,13%
Infraestrutura da universidade	Universidade	25	4,58%
Revisão dos conteúdos aprendidos	Estudante	24	4,40%
Atuação no mercado de trabalho	Estudante	18	3,30%
Relação professor-aluno	Professor	14	2,56%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Liderando a pesquisa, a metodologia de ensino foi o fator mais citado pelos estudantes e percebe-se que dos três fatores mais citados, dois deles são de responsabilidade do professor, percebe-se que:

Uma das principais questões relacionadas à atuação do professor universitário refere-se à relação entre ensino e aprendizagem e os tipos de metodologia utilizados em sala de aula, fazendo-se necessária a verificação da eficácia e eficiência das práticas docente nesses processos (CAMAS; SILVA BRITO, 2017, p. 316).

Como já citado, Lüdke e André (2013) defendem não existir um método de ensino que possa ser recomendado como o melhor ou o mais efetivo. No entanto, a escolha do método de ensino deve ser feita diante da natureza dos problemas e em função do tipo de problema estudado. O fator dedicação dos estudantes é o segundo mais citado na pesquisa e, como visto, os objetivos do estudante não devem limitar-se a obter notas nas avaliações e frequentar as aulas para conseguir o diploma. Fazem parte do processo de estudo dos estudantes a organização do tempo, a disciplina, o autocontrole e a boa metodologia de trabalho (JULIATTO, 2013). Já a qualidade das aulas do professor é o terceiro fator mais citado na pesquisa e, para Zabalza e Ainoha (2012), a qualidade está ligada à formação do professor, já que ela é a principal condição para que haja progresso. Dos dez fatores mais citados, cinco deles são da dimensão professor, quatro da dimensão estudante e apenas um da universidade. Para melhor visualização da proporção de citações entre os fatores da cada uma dessas três dimensões, apresenta-se a Tabela 2 com os resultados da pesquisa de acordo com as dimensões criadas, quantas citações houve nelas e a proporção de cada uma no total.

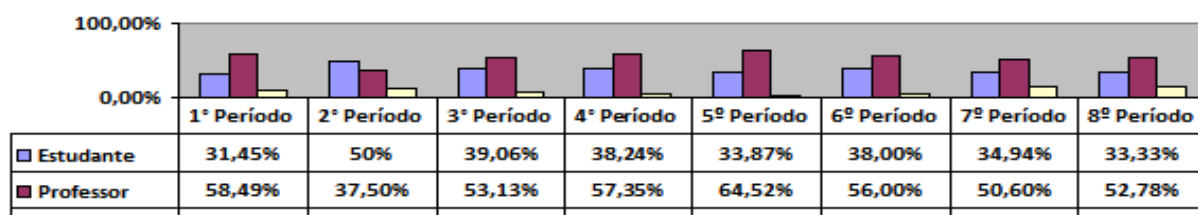
Tabela 2 – Resultado por dimensões

Dimensão	Citações	Proporção %
Professor	304	55,68%
Estudante	194	35,53%
Universidade	48	8,79%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Nota-se que a dimensão professor é a mais citada pelos estudantes, seguida da dimensão estudante e dimensão universidade. O Gráfico 1 mostra essa distribuição, por dimensão, dos fatores apontados pelos estudantes do primeiro ao oitavo período do curso.

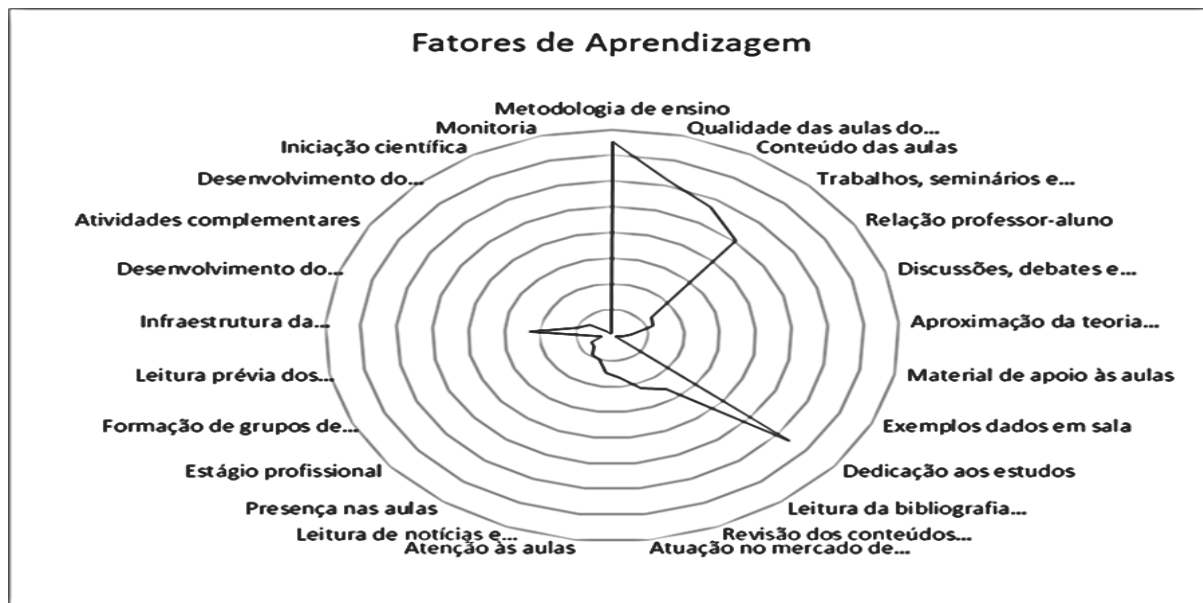
Gráfico 1 – Resultado por dimensão e períodos



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Ao longo dos períodos do curso, o percentual da dimensão professor diminui e o da dimensão estudante e universidade tem um ligeiro aumento. Contudo, a análise detalhada dos resultados de cada uma dessas três dimensões pode ser vista nos subitens a seguir. A Figura 1, a seguir, mostra os dez fatores mais citados como os principais contribuintes para o aprendizado dos estudantes, com destaque entre os mais citados para os fatores Metodologia de ensino e Dedicação aos estudos, conforme dados da pesquisa.

Figura 1- Fatores de Aprendizagem



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

DIMENSÃO: PROFESSOR

Em primeiro lugar na pesquisa estão os fatores que dizem respeito ao papel do professor na aprendizagem, como visto na Tabela 2, e representam a maioria dos fatores citados (55,68%). A distribuição desses 55,68% da dimensão entre os fatores que a compõem é demonstrada na Tabela 3.

Tabela 3 – Fatores da Dimensão Professor

Fatores da Dimensão Professor	Proporção %
Metodologia de ensino	26,97%
Qualidade das aulas do professor	22,37%
Conteúdo das aulas	20,39%
Trabalhos, seminários e estudo de casos	18,09%
Relação professor-aluno	4,61%
Discussões, debates e dinâmicas	4,28%
Aproximação da teoria com a prática	1,97%
Material de apoio às aulas	0,99%
Exemplos dados em sala	0,33%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Os três fatores mais citados nessa dimensão são a metodologia de ensino, a qualidade das aulas do professor e o conteúdo das aulas. São diversos os autores que discorrem sobre o papel do professor no processo de ensino, sendo ele o responsável por compreender o ambiente e adequar as práticas na sala de aula de acordo com os estudantes e suas características. Centra (1979) e Dehler (2009) apontam os atributos mais importantes dos professores que ministram aulas na área de negócios, quais sejam: habilidades de comunicação; atitudes favoráveis em relação aos alunos; conhecimento sobre o assunto; boa organização do curso; equidade nos exames; flexibilidade; desenvolvimento do pensamento crítico junto ao aluno; interesse do professor; entusiasmo pelo assunto; e preparação para a aula. Chickering e Gamson (1987, 1999) já discorriam acerca do docente e os sete princípios para as boas práticas na educação superior, que são: a relação professor-aluno, o envolvimento dos alunos, a aprendizagem ativa, o *feedback*, a tempestividade, a comunicação e o respeito aos diversos talentos e formas de aprendizagem em sala de aula.

Considerando os princípios para as boas práticas na educação superior, de acordo com Chickering e Gamson (1987, 1999), em certas ocasiões, é necessário rever os projetos de ensino para facilitar a aprendizagem de todos os alunos, pois é possível concluir que uma das principais barreiras à eficácia no aprendizado está relacionada aos projetos de ensino não inclusivos e atitudes negativas por parte do corpo docente (AGUILAR; MORINÁ; PERERA, 2019). Nota-se que, na pesquisa, os itens apontados

condizem com tais princípios de Chikering e Gamson e vão ao encontro dos atributos listados por Centra e Dehler.

Tem-se que considerar ainda que a formação mais as práticas de ensino e de avaliação dos docentes são elementos essenciais para que os estudantes aprendam mais e melhor, com compreensão e profundidade (FERNANDES, 2016; GUERRA; MONTENEGRO, 2017) e que, por outro lado, quando nos referimos à qualidade das aulas do professor – como demonstrado pelos dados da Tabela 3 – essa está diretamente relacionada à sua formação que, em geral, não possui uma preparação prévia para o magistério, em especial à educação superior (COSTA, 2015, FONTANINI, 2017). A quantidade de citações em cada período do curso dentro dessa dimensão e a proporção que ela representa em cada um desses períodos (primeiro ao oitavo) podem ser vistas na Tabela 4.

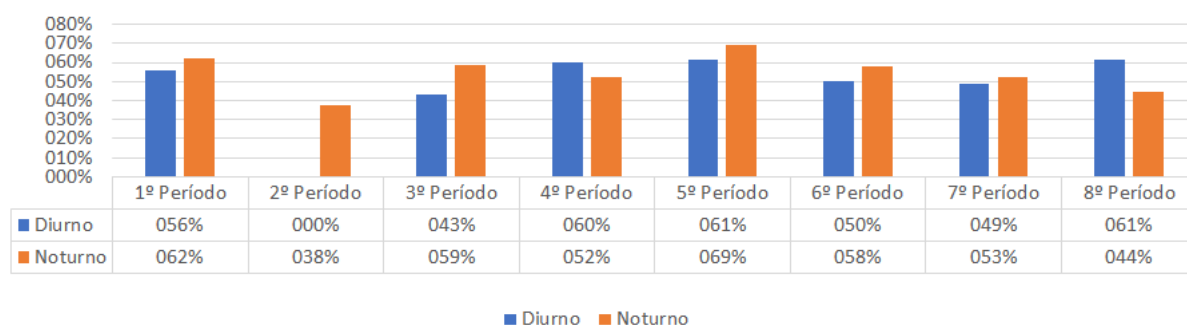
Tabela 4 – Resultado – Dimensão Professor

Período	Nº Citações total	Nº Citações na dimensão	Proporção %
1º Período	159	93	58,49%
2º Período	24	9	37,50%
3º Período	64	34	53,13%
4º Período	68	39	57,35%
5º Período	62	40	64,52%
6º Período	50	28	56,00%
7º Período	83	42	50,60%
8º Período	36	19	52,78%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Nota-se que do primeiro para o oitavo período, o peso do papel do professor na aprendizagem dos estudantes diminui (9,76%), passando de 58,49% para 52,78%. No Gráfico 2, os resultados dessa dimensão são separados também pelo turno – diurno e noturno – para possibilitar a comparação ao longo do tempo.

Gráfico 2 – Resultado Dimensão – Professor



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Analisando o Gráfico 2, percebe-se que o percentual da dimensão do professor, ao longo do tempo, aumenta (9,08%), passando de 55,56% para 61,11% no período diurno e diminui (28,69%) no período noturno, passando de 62,32% para 44,44%. No período diurno, o maior resultado pode ser visto no quinto e no oitavo período (61,11%) e, no período noturno, o maior resultado pode ser visto no quinto período (69,23%), o maior entre todos os períodos, tanto diurno, quanto noturno.

DIMENSÃO: ESTUDANTE

Como já visto pelos dados da Tabela 2, a dimensão estudante é a segunda mais citada, com 35,53% do total dos fatores citados pelos estudantes. Essa dimensão diz respeito ao papel do próprio estudante no sucesso do aprendizado. A distribuição desses 35,53% da dimensão entre os fatores que a compõem é demonstrada na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Fatores da Dimensão Estudante

Fatores da Dimensão Estudante	Proporção %
Dedicação aos estudos	36,08%
Leitura da bibliografia recomendada	14,43%
Revisão dos conteúdos aprendidos	12,37%
Atuação no mercado de trabalho	9,28%
Atenção às aulas	8,25%
Leitura de notícias e atualidades	5,67%
Presença nas aulas	5,15%
Estágio profissional	3,61%
Formação de grupos de estudos com colegas	3,61%
Leitura prévia dos conteúdos a serem abordados na aula	1,55%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

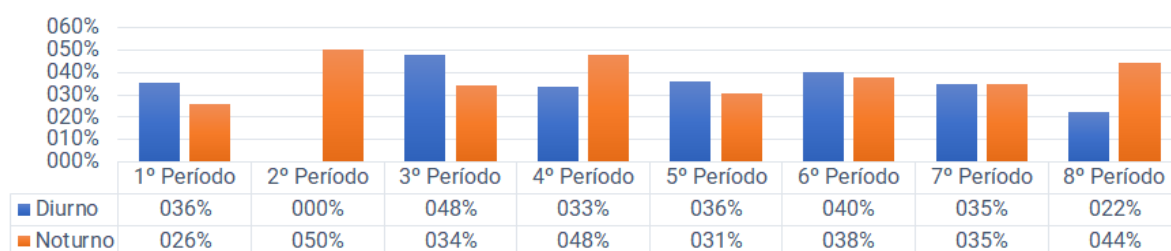
Os três fatores mais citados na dimensão são a dedicação aos estudos, a leitura da bibliografia recomendada e a revisão dos conteúdos aprendidos. O termo aprender significa “[...] buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos” (MASETTO, 2006, p. 36). Conforme Cunha (2011), o aprender é possível pelo envolvimento e pelo papel ativo do aprendiz na interpretação e na produção dos dados. Logo, a responsabilidade pelo aprendizado não é somente do professor, mas também do aluno. A quantidade de citações em cada período do curso dentro dessa dimensão e a proporção que ela representa em cada um desses períodos (primeiro ao oitavo) podem ser vistas na Tabela 6.

Tabela 6 – Resultado – Dimensão Estudante

Período	Nº Citações total	Nº Citações na dimensão	Proporção %
1º Período	159	50	31,45%
2º Período	24	12	50,00%
3º Período	64	25	39,06%
4º Período	68	26	38,24%
5º Período	62	21	33,87%
6º Período	50	19	38,00%
7º Período	83	29	34,94%
8º Período	36	12	33,33%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Nota-se que, do primeiro para o oitavo período, a representatividade da Dimensão Estudante aumenta (5,64%), passando de 31,45% para 33,33%. No Gráfico 3, os resultados dessa dimensão são separados também pelo turno – diurno e noturno – para a análise da variação dos resultados ao longo do tempo.

Gráfico 3 – Resultado Dimensão - Estudante

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Para os estudantes do período diurno, o peso do próprio papel exercido para a aprendizagem diminui ao longo do tempo (37,51%) e aumenta (41,29%) no período noturno. No período diurno, o maior resultado é encontrado no terceiro período (47,83%) e o menor no último período (22,22%). Já no período noturno, o maior resultado é encontrado no segundo período (50,00%) e o menor, no primeiro (26,09%).

DIMENSÃO: UNIVERSIDADE

Já os fatores de responsabilidade da universidade, que representam 8,79% do total dos fatores citados na pesquisa, conforme a Tabela 2, dizem respeito ao papel da instituição no processo de aprendizagem. Diversos são os autores que discorrem sobre o papel da universidade no aprendizado, sendo unânime o entendimento de que o papel dela é o de fornecer um ambiente propício para que o aprendizado ocorra. Os resultados dessa dimensão e suas respectivas proporções dentro dela podem ser vistos na Tabela 7.

Tabela 7 – Fatores da Dimensão Universidade

Fatores da Dimensão Universidade	Proporção %
Infraestrutura da universidade	52,08%
Desenvolvimento do Projeto Empresarial	22,92%
Atividades complementares	16,67%
Desenvolvimento do Projeto Integrador	4,17%
Iniciação científica	2,08%
Monitoria	2,08%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

A infraestrutura da universidade é o fator mais citado dentro dessa dimensão e representa 4,58% dos fatores totais citados, sendo o único fator dentro da dimensão universidade que está na Tabela 1, ocupando o sétimo lugar entre os fatores mais citados pelos estudantes na pesquisa. A quantidade de citações em cada período do curso dentro dessa dimensão e a proporção que ela representa dos primeiros períodos aos oitavos períodos do curso de administração podem ser vistas na Tabela 8.

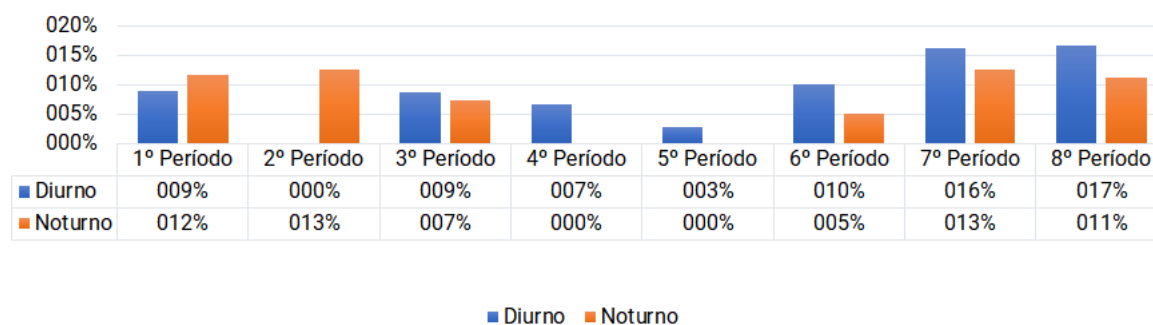
Tabela 8 – Resultado – Dimensão Universidade

Período	Nº Citações total	Nº Citações na dimensão	Proporção %
1º Período	159	16	10,06%
2º Período	24	3	12,50%
3º Período	64	5	7,81%
4º Período	68	3	4,41%
5º Período	62	1	1,61%
6º Período	50	3	6,00%
7º Período	83	12	14,46%
8º Período	36	5	13,89%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Se compararmos o primeiro período com o sétimo, que teve o melhor índice, percebe-se que houve crescimento de 30,42% no percentual da dimensão universidade como fator contribuinte para o aprendizado dos estudantes. No Gráfico 4, os resultados dessa dimensão são separados também pelo turno – diurno e noturno – para a análise da variação dos resultados ao longo do tempo em cada período do curso.

Gráfico 4 – Resultado Dimensão Universidade

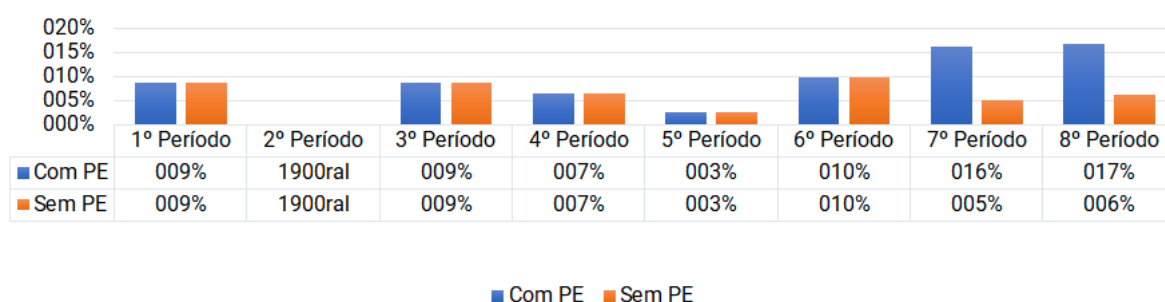


Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

No período diurno, ao longo do tempo, o percentual da dimensão universidade passa de 8,89% para 16,67% e, no período noturno, é possível verificar uma queda, passando de 11,59% para 11,11%. Novamente, os maiores percentuais dessa dimensão são vistos nos sétimos e oitavos períodos do curso. Uma hipótese para os percentuais altos nos dois últimos períodos é o fato de o desenvolvimento do Projeto Empresarial ser aplicável apenas a esses dois últimos períodos da graduação. É no desenvolvimento do Projeto Empresarial (Trabalho de Conclusão de Curso) que o estudante pode aplicar a teoria aprendida, com orientações dos docentes de cada área de estudo, mas não é somente no desenvolvimento do Projeto Empresarial que a aplicação da teoria é possível, já que a atuação no mercado de trabalho e a realização de estágio também possibilitam isso. Conforme visto no Gráfico 4, o percentual da dimensão universidade é maior nos dois últimos períodos no turno diurno.

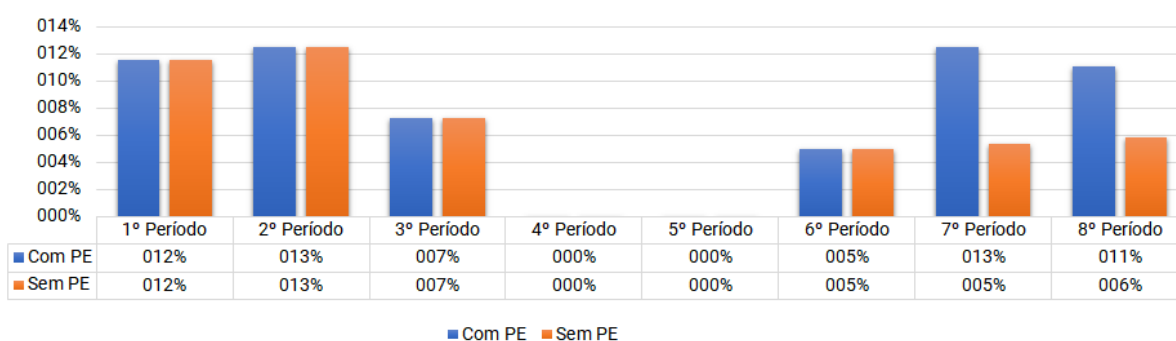
Outra hipótese para essa diferença dos últimos períodos do turno diurno e noturno possivelmente seja a de que o estudante do período diurno geralmente encontra mais dificuldades em entrar no mercado de trabalho pelo pouco tempo livre e, após a aula, não ser um horário em que o mercado geralmente ofereça oportunidades de estágios. Com isso, os estudantes do turno noturno entram com maior facilidade no mercado de trabalho. A atuação no mercado de trabalho possibilita, como já citado, a aplicação da teoria na prática. Logo, para os alunos do turno noturno, o fator desenvolvimento do Projeto Empresarial não possui o mesmo peso e a mesma importância que ele tem para os estudantes do diurno. Nos Gráficos 5 e 6, para uma melhor análise do papel da universidade no aprendizado desses estudantes, o percentual da dimensão universidade foi comparado ao longo do curso, com e sem o fator Projeto Empresarial.

Gráfico 5 – Dimensão Universidade – Turno diurno



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Gráfico 6 – Dimensão Universidade – Turno noturno



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Observa-se pelos Gráficos 5 e 6 que, desconsiderando o fator Projeto Empresarial, o que ocorre é uma diminuição do percentual da dimensão universidade ao longo do tempo. No período diurno, essa diminuição é de 29,70% e, no noturno, de 49,27%. Analisando a dimensão universidade, sem o fator desenvolvimento do Projeto Empresarial, os maiores percentuais da dimensão são vistos nos primeiros períodos do curso de administração. Uma hipótese para esse percentual alto nos primeiros períodos seguido de uma redução deles ao longo do tempo pode ser o fato de que quando o estudante inicia sua vida acadêmica na educação superior, um dos fatores de escolha da universidade é a infraestrutura que ela possui. Contudo, ao longo do curso, o estudante acaba mudando sua concepção acerca dos

fatores contribuintes para o aprendizado, trazendo a responsabilidade mais para si e para o professor, e menos para a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com a pesquisa aplicada aos estudantes do curso de administração permitiram a identificação de diversos fatores contribuintes para o aprendizado. Foram categorizados todos os fatores apontados na pesquisa, sendo eles professor, estudante e universidade. Os que envolvem e são de responsabilidade dos professores são os mais citados pelos estudantes, sendo o professor o principal protagonista facilitador da aprendizagem no processo de ensino de administração nesta escola de negócios pesquisada. A maioria dos fatores citados é de responsabilidade do professor. Na sequência, aparecem os estudantes e, por último, a universidade. Ao longo do tempo, para os estudantes do período diurno, o peso do próprio papel exercido para a aprendizagem diminui e o papel do professor aumenta. Já para estudantes do turno noturno, o que ocorre é o inverso, ou seja, aumenta o papel do estudante e diminui o papel do professor. Sendo assim, os estudantes do turno noturno demonstram-se mais autônomos no processo de aprendizagem à medida que avançam no curso.

Já o papel da universidade para os estudantes do turno diurno aumenta e, do turno noturno, quase não há variação, tendo uma diminuição muito pequena ao longo do tempo. A universidade também possui papel importante no aprendizado dos estudantes quando fornece uma infraestrutura adequada e promove, por meio de programas, como monitoria e iniciação científica, a aproximação do estudante ao ambiente de ensino. Para os estudantes, a infraestrutura é um dos fatores contribuintes para o aprendizado e representa 4,58% do total de fatores citados. Contudo, o método de ensino dos professores foi o fator mais apontado pelos estudantes, chamando a atenção para a importância do reconhecimento do ambiente pelo docente e de sua própria prática dentro da sala de aula.

O docente, no entanto, deve estar ciente do seu papel no aprendizado de seus alunos e deve buscar conhecê-los e conhecer suas necessidades, bem como seus estilos de aprendizagem. Já os estudantes devem ter conhecimento sobre os estilos de aprendizagem, assumir um papel ativo nessa formação e ser protagonistas do aprendizado, tendo o professor e a universidade como meio facilitador e formador do conhecimento, pois o ambiente de negócios tem passado por mudanças profundas, impulsionadas por fortes alterações demográficas, pelas forças econômicas globais e pelas tecnologias emergentes. Dentro desse contexto e tendo em vista as transformações que vêm ocorrendo, os futuros administradores deverão estar preparados para atuar em uma economia globalizada. Nela, não apenas o conhecimento terá fundamental valor à sobrevivência das organizações, como também uma postura ética e a preocupação com o bem-estar das pessoas que compõem tais organizações. A atenção e o cuidado com a formação do administrador, portador de um pensamento crítico, ético e conhecedor de realidades distintas, que demandem ações adequadas, deve ser o foco do ensino de administração, sendo o professor a peça fundamental desse processo.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, N. M.; MORIÑA, A.; PERERA, V. H. Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240016.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2012.

CAMAS, N.P.V.; BRITO, G.S. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1981-416X.17.052.DS01/12350>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CARNEIRO, S.N.V. e outros. A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 209-230, jan./mar. 2018.

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23472/22647>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CENTRA, J. A. *Determining faculty effectiveness: assessing teaching, research and service for personnel decisions and improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publications, 1979.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2007.

CHANLAT, J. F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: CHANLAT, J. F. (Coord.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 21-45.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education. *The Wingspread Journal*, v. 9, n. 2, p. 1-10. Disponível em: <http://www.uis.edu/liberalstudies/students/documents/sevenprinciples.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.

CHONG, S. Academic quality management in teacher education: a Singapore perspective. *Academic Quality Management*, n. 1, v. 22, p. 53-64, 2014. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/OAE-05-2012-0023/full/pdf?title=academic-quality-management-in-teacher-education-a-singapore-perspective>. Acesso em: 12 jun. 2017.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COSTA, C. O papel do docente hoje é fazer parceria com os alunos. *Ensino Superior Unicamp*, abril-jun, 2015. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos>. Acesso em: 14 ago. 2018.

CUNHA, M.I. *O bom professor e sua prática*. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

DEHLER, G. E. Prospects and possibilities of critical management Education: critical beings and a pedagogy of critical action. *Management Learning*, Los Angeles, v. 40, n. 1, p. 31-49, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1350507608099312>. Acesso em: 30 jul.2019.

DELORS J. *et al. Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2012. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em 30 jul. 2019.

ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M.C. (Org.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ESTRELA, M.T.; CAETANO, A.P. *Ética profissional docente: do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa, Portugal: Educa, 2010.

FERNANDES, D. *Ensino e avaliação no ensino superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do projeto Avena*. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 223-238, maio-ago, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00223.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

FERREIRA, A.S.; DEMO, P. *Universidade, aprendizagem e avaliação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FONTANINI, C. A. C. The Didactic Culture in the Faculty Performance in Higher Education: The Case of a Business School in Brazil. *Creative Education*, Shanghai, v. 8, p. 1236-1259, 2017. Disponível em: http://www.scirp.org/pdf/CE_2017071017104770.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOERGEN, P. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Universidade e Compromisso Social. Educação em debate*, v. 4. Distrito Federal: Inep, 2006. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Universidade+e+compromisso+social>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GOROZIDIS, G.; PAPAIOANNOU, A. G. Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, n. 39, p. 1-11, 2014. Disponível em: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/teachers-motivation-to-participate-in-training-and-to-implement-uVRhACgZyZ#bsSignUpModal>. Acesso em: 30 jul. 2017.

GUERRA, P.; MONTENEGRO, H. Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 663-680, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n3/1517-9702-ep-S1517-9702201702156031.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019

HAIDT, R.C.C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.

JULIATTO, C.I. *De professor para professor: falando de educação*. Curitiba: Champagnat, 2013.

LAFFIN, M. *De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

MADEIRA, M.C. *Sou professor universitário: e agora?* 2. ed. São Paulo: Sarvier, 2010.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MEYERS, Martin. How business faculty evaluate teaching effectiveness. Proceedings of Academy of Marketing Studies. *Allied Academies International Conference*, v. 17, n. 1, p. 17-20, New Orleans, USA, 2012. Disponível em: <https://www.abacademies.org/journals/academy-of-marketing-studies-journal-home.html>. Acesso em: 14 ago. 2019.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2011.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*; Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

ZABALZA, M.; AINOHA, M. *Profesores y profesión docente: entre el "ser" y el "estar"*. Madrid, España: Narcea, 2012.

Recebido em: 15.09.2019

Aprovado em 20.10.2019

ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO ENTRE OS ESTUDANTES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INFANTIL (0-10 ANOS): ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Gender stereotypes among the students of early childhood education (0-10 years): a case study at the Madeira's University

Alice Mendonça – UMA/PT*

Paulo Brazão – UMA/ PT**

Andreia Micaela Nascimento – ULISBOA/ PT***

Diogo Freitas – UMA/PT****

Resumo: Embora a igualdade de género se encontre legalmente formalizada, os homens e as mulheres continuam a participar de forma distinta na sociedade, tal como atestam as estatísticas da Universidade da Madeira, onde em 2018/19, num total de 110 estudantes matriculados nos cursos de Formação de Professores para a Educação Infantil, apenas 3 são homens. Para determinarmos os motivos desse facto, aplicámos-lhes um inquérito por questionário. Concluímos que a abordagem das questões de género se encontra limitada a duas Unidades Curriculares e que, entre os estudantes, subsiste a ideia de que a feminização daquela profissão se encontra de tal modo enraizada que a implementação de quotas de género dificilmente conseguirá inverter esta tendência. A nível pedagógico, a diversidade e a heterogeneidade foram elencadas como fatores que permitem aumentar mais a produtividade das crianças. Ao nível da cidadania, a divisão de tarefas entre os géneros acentua-se com o aumento da idade e em situação conjugal.

Palavras-chave: Estereótipos. Género. Estudantes. Universidade. Formação de professores. Educação infantil.

Abstract: Although gender equality is legally formalized, men and women continue to participate distinctly in society; as can be stated by the statistics of the University of Madeira, of the academic year 2018/19, in which, from a total of 110 students enrolled in the courses of Early Childhood Education, only 3 are men. In order to ascertain why this happens, we surveyed these students. We conclude that gender equality issues are lectured only in two subjects and that, among students, the idea remains that the feminization of that profession is so inherent that the implementation of gender quotas is unlikely to reverse this bias. At the pedagogical level, diversity and heterogeneity were listed as factors that increase children's productivity. At the level of citizenship, the division of tasks between genders increases with age and depends on marital status.

Keywords: Stereotypes. Gender. Students. University. Teachers. Childhood educators.

INTRODUÇÃO

Ser masculino ou feminino não decorre da natureza biológica de cada indivíduo, mas é sobre esta característica, biologicamente definida, que a sociedade fixa os atributos de género e determina que um determinado indivíduo é homem ou mulher. Da intensidade desta construção social decorre uma perceção de naturalização social do género tão determinante como a natureza biológica e que confere aos homens e mulheres papéis sociais distintos. Apesar da igualdade de género se encontrar legalmente formalizada, a sua real concretização, entendida como igualdade de uso, não permeia as práticas sociais, pelo que os contextos de desigualdade entre homens e mulheres são, ainda, evidentes. Em conformidade com esta ilação, constatámos que persiste uma acentuada discrepância numérica entre os dois sexos nos cursos de Formação de Professores para a Educação Infantil (0-10 anos), da

*Professora Doutora em Ciências da Educação-Sociologia da Educação. Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira e Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal. E-mail: alice@uma.pt.

**Professor Doutor em Ciências da Educação-Inovação Pedagógica. Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira e Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal. E-mail: jbrazao@staff.uma.pt.

***Doutoranda em Sociologia. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: andreia.nascimento@ics.ulisboa.pt.

****Mestrando em Matemática. Universidade da Madeira, Portugal. E-mail: diogo.nt.freitas@gmail.com.

Universidade da Madeira, no ano letivo 2018/2019, onde, num total de 110, apenas 3 dos estudantes matriculados são homens. Este facto atesta a feminização da profissão de Professor da Educação Infantil e o entendimento deste magistério “como corolário da natureza feminina, [decorrente] dos processos de socialização e dos papéis sociais atribuídos à mulher [e que] está profundamente enraizada até aos nossos dias, no pensamento coletivo das maiorias das culturas” (CORREIA, 2009, p. 130).

Uma vez que as universidades assumem um papel relevante na promoção da mudança social, pois nelas se formam cidadãos, profissionais e professores de todos os níveis da Educação Formal, tentámos identificar as perceções dos estudantes da Formação de Professores para a Educação Infantil (0-10 anos) relativamente às questões de género e a sua relação com a profissão docente. As temáticas norteadoras desta investigação enformaram-se em torno de três categorias relacionadas com o género social e a Formação de Professores: Currículo, Prática Pedagógica e Cidadania.

GÉNERO E IGUALDADE EM PORTUGAL: BREVE ENQUADRAMENTO

Para Butler (1990) o género de um indivíduo não é o resultado causal do sexo biológico nem tão fixo quanto este visto que é a ação que o cria. Deste modo, enquanto categoria social, o género “[...] refere-se aos papéis impostos pela sociedade, que regem comportamentos determinados como sendo apropriados de homens e mulheres” (MENDONÇA, 2009, p. 134) e cujos significados decorrem de uma valorização num tempo e num espaço social e geográfico (PEREIRA, 2012). Daqui emerge o valor diferencial que as sociedades humanas atribuem ao género dos indivíduos, independentemente das “[...] combinações culturais do par feminino/masculino” (HÉRITIER, 1998 apud CORREIA, 2009, p. 33) e que evidencia, simultaneamente “[...] o esforço de colocar o sexo masculino numa posição hierárquica superior à do sexo feminino” (CORREIA, 2009, p. 34).

A nível internacional, a igualdade entre géneros é entendida como um dos requisitos essenciais do progresso e do funcionamento das sociedades democráticas. Por isso, a igualdade entre mulheres e homens constitui um dos objetivos da União Europeia (artigos 2.º e 3.º, n.º 3, do Tratado da União Europeia) e encontra-se preconizada em vários documentos oficiais, onde se destacam, pela sua atualidade, “Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, aprovados pelas Nações Unidas (2015-2030) e a “Estratégia do Conselho da Europa para a Igualdade de Género” (2018-2030).

Em Portugal, foi a implementação do Regime Democrático (1974) que determinou a formalização das políticas públicas no domínio da cidadania, da promoção e defesa da igualdade de género e do combate à violência doméstica e de género. Em 1975 criou-se um mecanismo nacional para promover a igualdade - a Comissão para a Condição Feminina - atualmente denominada de Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG). Este organismo, a par da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE), é responsável pela coordenação e pela execução das políticas expressas nos Planos Nacionais: Igualdade de Género, Cidadania e Não-discriminação: III (2007-2010), IV (2011-2013) e V (2014-2017). Atualmente, configura-se uma Estratégia Nacional para a Igualdade e a não Discriminação (2018-2030), denominada “Portugal + Igual”, assente em três Planos de Ação que visaram respetivamente: a Igualdade entre Mulheres e Homens, o Combate à Violência Contra Mulheres e Violência Doméstica e o Combate à Discriminação em razão da orientação sexual, identidade do género e características sexuais. (PORTUGAL, 2018).

Apesar do reconhecimento do direito à igualdade entre homens e mulheres, da não discriminação e acesso igualitário ao emprego, “[...] que não deve ser vedado ou limitado em função do sexo” (PORTUGAL, 2005), se encontrar previsto na lei nacional, comunitária e internacional, e das alterações significativas que têm ocorrido nas relações entre homens e mulheres, os dados demonstram que ainda subsistem situações de desigualdade de direitos e de deveres. Acresce que as sociedades permanecem fortemente estereotipadas. Prova evidente é a persistência dos estereótipos de género “nos quais se enraízam as relações assimétricas entre os sexos e que ainda sustentam a organização das sociedades atuais” (ALVAREZ, 2019, p. 20) e que impedem os avanços da participação das mulheres nas esferas da vida pública e dos homens nas esferas da vida privada. As diferenças de género patenteiam-se em inúmeras profissões, como é o caso da Educação Infantil (0-10 anos), maioritariamente feminina, porquanto a realização de cuidados diretos às crianças surge tradicionalmente enquadrada no estereótipo de feminilidade (WARDE; ROCHA, 2018).

Embora as sucessivas políticas nacionais e internacionais, reiterem o combate aos estereótipos de género no/e através do sistema educativo e em especial na educação de nível superior, é a instituição universitária que deve incentivar a mudança por duas ordens de razões; para além da “responsabilidade

acrescida, [reconhece-se-lhe] ao mesmo tempo capacidade ímpar, para fomentar a igualdade de oportunidades e a cidadania” (AUGUSTO; OLIVEIRA, 2019, p. 47). Por isso, o ensino universitário e, mais especificamente, a Formação de Professores, não poderá circunscrever-se aos “[...] processos burocráticos [nem às] planificações dessignificativas das aulas” (MENDONÇA, 2016, p. 110).

DESENHO METODOLÓGICO

No presente estudo de caso (YIN, 2005), desenvolvido com cariz descritivo, encetámos o desafio de questionar e de desconstruir a visão estereotipada de género procurando determinar (1) se os estudantes da Formação de Professores para a Educação Infantil possuem tais estereótipos e (2) se os currículos universitários têm contribuído para promover a igualdade de género. A elaboração de um inquérito por questionário fundamentou-se nas concetualizações que emergiram da revisão da literatura, mais especificamente a documentação oficial produzida pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG, 2017; 2018) e, ainda, a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 publicada em Diário da República (PORTUGAL, 2018).

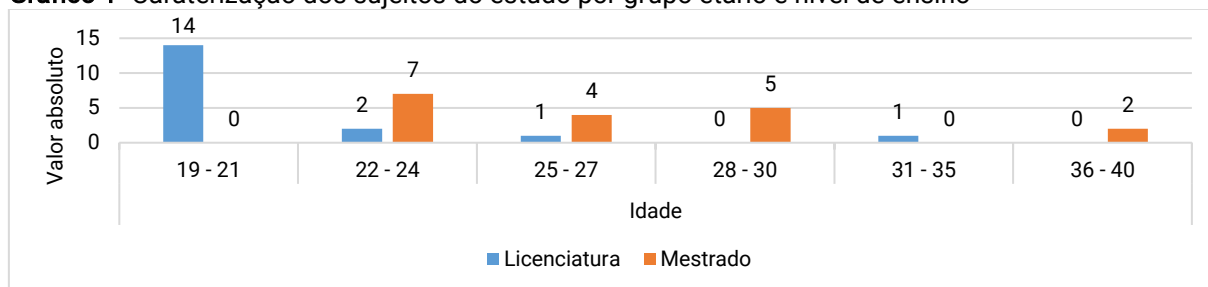
A aplicação do inquérito por questionário direccionou-se a um total de 36 estudantes dos cursos de Formação de Professores para a Educação Infantil (0-10 anos) onde, a partir de uma amostra por conveniência, foram seleccionados 18 estudantes do nível de licenciatura e outros 18 do nível de mestrado. Esta opção decorreu do facto de estes estudantes se encontrarem a frequentar a Formação de Professores em dois níveis distintos - licenciatura (nível inicial) e mestrado (nível final) - viabilizando a comparação das respostas dos dois grupos. Daqui decorreu a possibilidade de identificar as grandes linhas de tendência, uma vez que os discursos dos jovens sobre género não são estáveis e, entre outros aspetos, variam em função dos contextos (PEREIRA, 2012).

Perante as opções metodológicas aqui enunciadas e em conformidade com os objetivos que enformaram esta investigação, utilizou-se uma abordagem simultaneamente qualitativa e quantitativa (REINCHARDT; COOK, 1990), onde a identificação, a compreensão e a explicação se entrecruzam (STAKE, 2009) permitindo adentrar nas significâncias dos discursos dos sujeitos. Deste modo, o tratamento dos dados recolhidos mediante a aplicação do inquérito por questionário, com questões abertas e fechadas, resultou na análise estatística das variáveis quantitativas, cujos valores se patentearam, essencialmente, em Gráficos. Os dados de cariz qualitativo foram alvo de uma análise de conteúdo (BARDIN, 1997) que incluiu a transcrição das justificações dos estudantes. Daqui decorreu a construção das categorias de análise, apresentadas em Tabelas e ilustradas pelas unidades de significação semântica que lhes deram origem (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dos 36 estudantes seleccionados para este estudo, 18 integram o nível de licenciatura e as suas idades oscilam entre os 19 e os 21 anos. Destes, a maioria (88,8%) é do género feminino. Quanto ao estado civil, à exceção de 1 estudante, que se enquadra na situação de casado/união de facto, todos os outros são solteiros. Dos 18 inquiridos que integram o nível de mestrado a totalidade é do género feminino (100%) e as suas idades distribuem-se entre os 22 e os 40 anos. Doze são solteiras e 5 encontram-se em situação de casadas/união de facto, valor que corresponde a 27,7% do total das estudantes de mestrado inquiridas.

Gráfico 1- Caracterização dos sujeitos do estudo por grupo etário e nível de ensino



Fonte: os autores (2019).

Género e currículo

Confrontados com o facto de, no total de 110 estudantes matriculados nos cursos de Formação de Professores para a Educação Infantil da Universidade da Madeira, no ano letivo 2018/2019, existirem

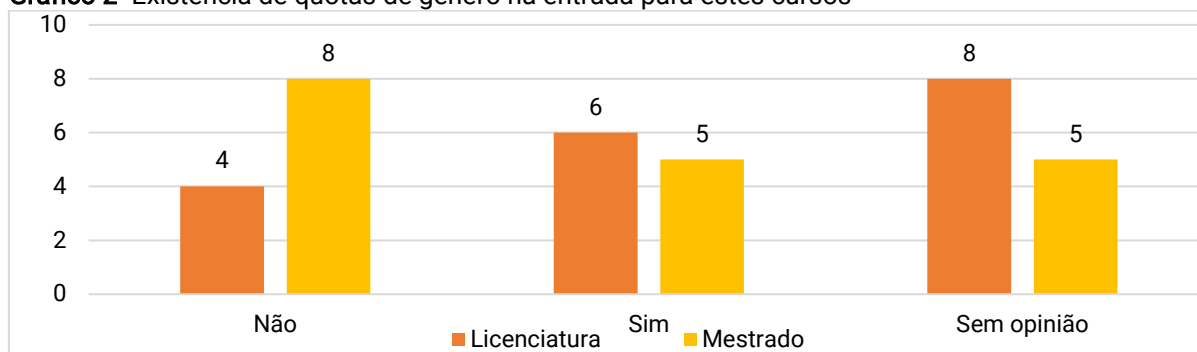
apenas 3 homens, a maioria dos inquiridos (94,5%) considerou ser uma situação natural. As justificações apresentadas conduziram-nos à elaboração de categorias de análise estruturadas em conformidade com as ilações de que: esta profissão está socialmente associada ao género feminino; já possuíam conhecimento prévio da discrepância entre géneros nesta formação; esta profissão está associada ao papel "maternal" atribuído às mulheres; e possuíam experiências anteriores em contextos escolares onde os professores eram maioritariamente mulheres (Cf. Quadro 1).

Quadro 1- Considerações dos estudantes acerca da Feminização do Magistério

A formação de professores é femininalizada	Estudantes de licenciatura	Estudantes de mestrado
Profissão socialmente associada ao género feminino	<p>"Normalmente, a profissão de educador/professor de 1.º CEB surge muito associada ao género feminino."</p> <p>"Esta profissão [é] praticada maioritariamente pelo sexo feminino."</p> <p>"Esta profissão é maioritariamente feminina."</p> <p>"Profissão maioritariamente do sexo feminino."</p> <p>"Como a nossa sociedade incute nos jovens que esta profissão é exercida por mulheres é normal não ter muitos rapazes a candidatarem-se a este curso."</p> <p>"A nossa sociedade encara a docência mais direcionada para o sexo feminino."</p> <p>"Normalmente, a profissão de educador/professor [de crianças] surge muito associada ao género feminino."</p>	<p>"Ainda persiste a ideia de que a educação de infância e o ensino do primeiro ciclo são profissões para as pessoas do género feminino."</p> <p>"Porque é uma profissão muito escolhida pelo género feminino."</p>
Conhecimento prévio do facto	<p>"Já sabia disso."</p> <p>"Já é habitual."</p> <p>"Quando estava no 9º ano de escolaridade ouvia muitas raparigas comentar que gostavam de ser professoras e educadoras, mas raramente ouvi um colega rapaz mencionar tal facto."</p>	<p>"Já sabia que era um curso muito frequentado pelo sexo feminino."</p> <p>"Já era um facto conhecido e habitual todos os anos."</p>
O papel "maternal" das mulheres	<p>"O curso em questão está estereotipado para o sexo feminino, uma vez que é inerente às mulheres a figura maternal."</p>	
Experiências anteriores	<p>"Sempre tive maioritariamente mulheres como professoras."</p> <p>"Visto que já fomos alunos e ainda somos, estivemos sempre conscientes de que existiam mais docentes do sexo feminino, o que nos fez familiarizar."</p> <p>"Uma vez que a maioria dos professores são do sexo feminino."</p> <p>"Em toda a minha vida escolar tive, maioritariamente, professoras."</p> <p>"Porque já tinha estado num curso profissional de Animação Sociocultural e em 75 alunos apenas três eram do sexo masculino."</p>	<p>"Porque na licenciatura também só havia mulheres."</p>
Ambos os géneros têm competência	<p>"Acho que quer o sexo masculino, quer o sexo feminino tem as competências para exercer a profissão de professor/a."</p>	<p>"É um curso que deveria ser frequentado por ambos os géneros."</p>

Fonte: os autores (2019).

Apenas dois estudantes se manifestaram surpreendidos com o facto destes cursos de Formação de Professores serem maioritariamente frequentados por mulheres. Das suas justificações emergem as ideias de que as competências para exercer a profissão de professor/a não decorrem do género e que estes cursos deveriam ser frequentados por ambos os géneros. Como incentivo à igualdade de género e, visando o ingresso dos homens nesta Formação de Professores, questionámos os estudantes acerca da implementação de quotas de género como forma de promover a igualdade na profissão. Embora 61,2% dos estudantes tivesse manifestado uma opinião favorável, 38,8 % opôs-se a esta medida.

Gráfico 2- Existência de quotas de gênero na entrada para estes cursos

Fonte: os autores (2019).

Os estudantes de licenciatura não apresentaram opiniões consensuais, dividindo-se entre as opções “sem opinião” (8 estudantes), a “concordância” face à implementação de quotas de gênero (6 estudantes) e 4 que se opuseram à implementação de quotas. Os estudantes de mestrado, com idades mais avançadas, foi quem mais se opôs (8) à introdução de quotas de gênero para a entrada nestes cursos, comparativamente aos 4 estudantes de licenciatura que também recusaram esta medida. Os estudantes que discordaram da implementação das quotas de gênero, justificaram esta posição indicando que, uma vez que já existe igualdade formal, tal implementação seria destituída de sentido.

Quadro 2- Fundamentações dos estudantes relativamente às quotas de gênero para a entrada nestes cursos

Categorias	Subcategorias	Unidades semânticas	
		Estudantes de Licenciatura	Estudantes de Mestrado
Discorda da implementação quotas de gênero	Já existe igualdade formal	“Não se trata de uma questão de oportunidades para a igualdade.” “Não considero que seja uma questão de falta de igualdade de gênero.” “As inscrições são abertas para todos.”	“Totalmente descabida a questão das quotas, uma vez que o acesso é igual para todos independentemente do gênero.” “Se não concorrem é por opção.”
	O estereótipo de gênero sobrepõe-se à quota de gênero	“Como é inculcado desde crianças que a educação é para elementos do sexo feminino, mesmo que houvesse cotas, não haveria mais inscrições por parte do sexo masculino.”	
	A vocação sobrepõe-se à quota de gênero	“Vem para este curso quem quer e sente que tem vocação para isso, independentemente de ser do gênero feminino ou masculino.” “Se não há mais homens é porque eles não concorreram por não se identificarem.”	
Concorda com a implementação quotas de gênero	Nem todos os homens têm vocação/interesse por esta área	“Tal como as mulheres os homens têm o mesmo direito a frequentá-las, mas é uma questão de vocação.” “Ainda existe pouco interesse por parte dos homens, considero que seria importante promover a igualdade de gênero.”	
	É importante Incentivar o gênero masculino		“A solução [seria] incentivar mais pessoas do gênero masculino a optar pela área da educação.” “[Incentivar] as pessoas do gênero masculino a escolherem este curso.” “Uma iniciativa que talvez trouxesse mais professores, a esta tão nobre profissão.”

Fonte: os autores (2019).

Para os estudantes de licenciatura, os estereótipos de género e a vocação dos candidatos relativamente ao curso inviabilizarão a real concretização das quotas de género, acrescentando que os estereótipos sociais serão sempre mais influentes do que as quotas de género. Aqueles que concordaram com a implementação das quotas de género inserem esta medida na necessidade premente de incentivar o género masculino a candidatar-se a estes cursos, de modo a atenuar-se “o pouco interesse por parte dos homens”. Esta solução foi essencialmente apontada pelos estudantes de mestrado que consideraram necessário “incentivar [...] o género masculino a optar pela área da educação” de modo a trazer “mais professores” [homens] a esta profissão.

Durante a frequência do curso as questões de género apenas foram abordadas em duas Unidades Curriculares: “História e Filosofia da Educação” e “Sociologia da Educação”, ambas lecionadas no nível de licenciatura. Sobre este assunto destaca-se o testemunho de um estudante que considerou ser desnecessária qualquer abordagem relativa ao género pois “parte-se do pressuposto que os homens não têm um papel muito ativo na educação”.

Género e prática pedagógica

Uma vez que as trajetórias de aprendizagem dos estudantes da Formação de Professores estão “intimamente relacionadas com a aprendizagem autêntica, por participação, contextualizada nos ambientes educativos” (BRAZÃO, 2016, p. 287) quisemos saber se, para estes estudantes, o género das crianças influencia a produtividade nos trabalhos de grupo. A maioria dos estudantes negou a existência de qualquer relação entre o género e o desempenho das crianças em grupo. Apenas um estudante assumiu esta relação de causalidade e dois afirmaram não ter opinião sobre o assunto (Cf. Quadro 3).

Quadro 3- Produtividade do trabalho de grupo com as crianças agrupadas por género

Estudantes	Não	Sim	Não sei
Licenciatura	17	0	1
Mestrado	16	1	1

Fonte: os autores (2019).

A maioria dos estudantes de ambos os níveis de ensino tem uma convicção muito forte de que a produtividade decorre da diversidade de género e, deste modo, rejeita o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o agrupamento das crianças por género. Da justificação das suas respostas decorreu a elaboração das categorias de análise elencadas no Quadro 4.

Quadro 4- Género vs. Produtividade em trabalho de grupo

O género não interfere na produtividade	Unidades semânticas	
	Estudantes de Licenciatura	Estudantes de Mestrado
Não existe relação entre a produtividade e o género	<p>“Independentemente do género, o trabalho de grupo deve ser proporcionado às crianças.”</p> <p>“Tanto meninos como meninas podem trabalhar bem juntos.”</p> <p>“Não considero que tenha ligação. O género não influencia na realização de trabalhos de grupo.”</p> <p>“Os trabalhos só são mais produtivos quando existe uma maior troca de conhecimentos.”</p> <p>“Não considero que o género seja um fator que privilegie os trabalhos de grupo.”</p>	<p>“Creio que o género nada tem a ver com a produtividade.”</p>
A produtividade decorre da vontade	<p>“Os trabalhos de grupo são mais produtivos quando as crianças se agrupam com vontade de aprender e empenho.”</p> <p>“São mais produtivos pela vontade dos alunos, não pelo género.”</p>	
A personalidade é mais relevante para a produtividade		<p>“O que influencia o trabalho de grupo é a personalidade das crianças e o modo como interagem entre si e não o seu género.”</p> <p>“O que mais influencia é a personalidade de cada criança.”</p> <p>“Os grupos são mais produtivos quando as crianças têm feitios compatíveis.”</p> <p>“O que influencia o trabalho de grupo é a personalidade das crianças e o modo como interagem entre si e não o seu género.”</p>

		"O que mais influencia é a personalidade de cada criança. Os grupos são mais produtivos quando as crianças têm feitos compatíveis."
A diversidade é mais relevante para a produtividade	"Aliás, até trabalhamos melhor com pessoas de outro género diferente do nosso do que igual ao nosso." "As diferenças dos alunos, não só a nível pessoal, mas a nível do seu género, permitem uma interação mais dinâmica e produtiva." "Quando os géneros são agrupados de forma mista aprendem muito mais."	"Os trabalhos de grupo são mais produtivos quando se verifica heterogeneidade."

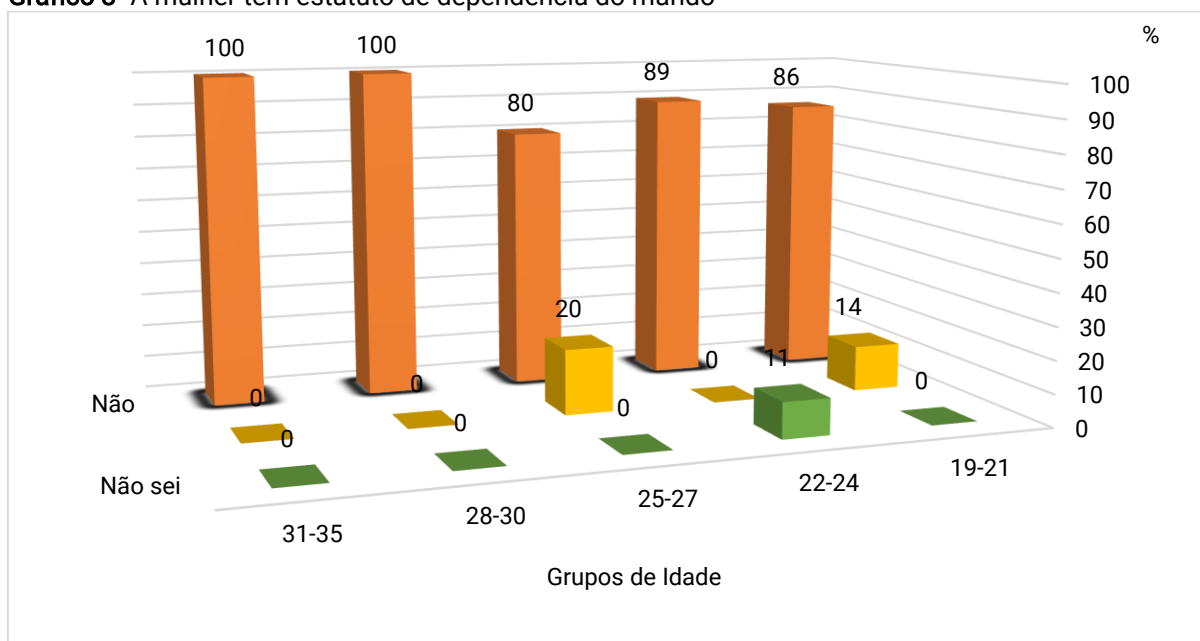
Fonte: os autores (2019).

Com exceção de três estudantes, os restantes foram unânimes em considerar que o género não interfere na produtividade das crianças quando estas trabalham em grupo. No nível de licenciatura, os estudantes para além de negarem a relação entre aquelas duas variáveis – género e produtividade – acrescentaram que a produtividade decorre da vontade de cada sujeito e não do seu género. Entre os estudantes de mestrado subsiste a ideia de que a personalidade é o aspeto que mais impulsiona a produtividade. A ideia de que a diversidade e a heterogeneidade impulsionam a produtividade destaca-se nas afirmações de que "os trabalhos de grupo são mais produtivos quando se verifica heterogeneidade" e "quando os géneros são agrupados de forma mista aprendem muito mais".

Género e cidadania

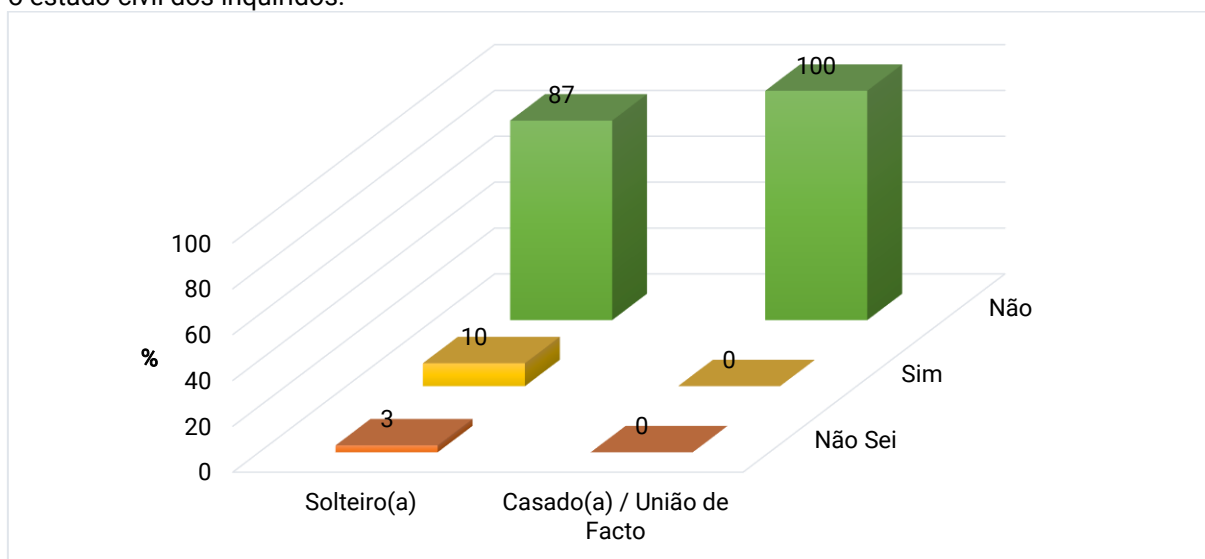
Questionados sobre o facto de, num casal, a mulher possuir um estatuto de dependência relativamente ao marido, as opiniões dos estudantes mais jovens (com idades compreendidas entre os 19 e os 27 anos) evidenciaram alguma dispersão com 34% a validar esta afirmação e 11% a declarar-se sem opinião. Por seu turno, os estudantes mais velhos, com idades compreendidas entre os 28 e 35 anos, foram os que, por unanimidade (100%), rejeitaram o estatuto de dependência da mulher face ao marido.

Gráfico 3- A mulher tem estatuto de dependência do marido



Fonte: os autores (2019).

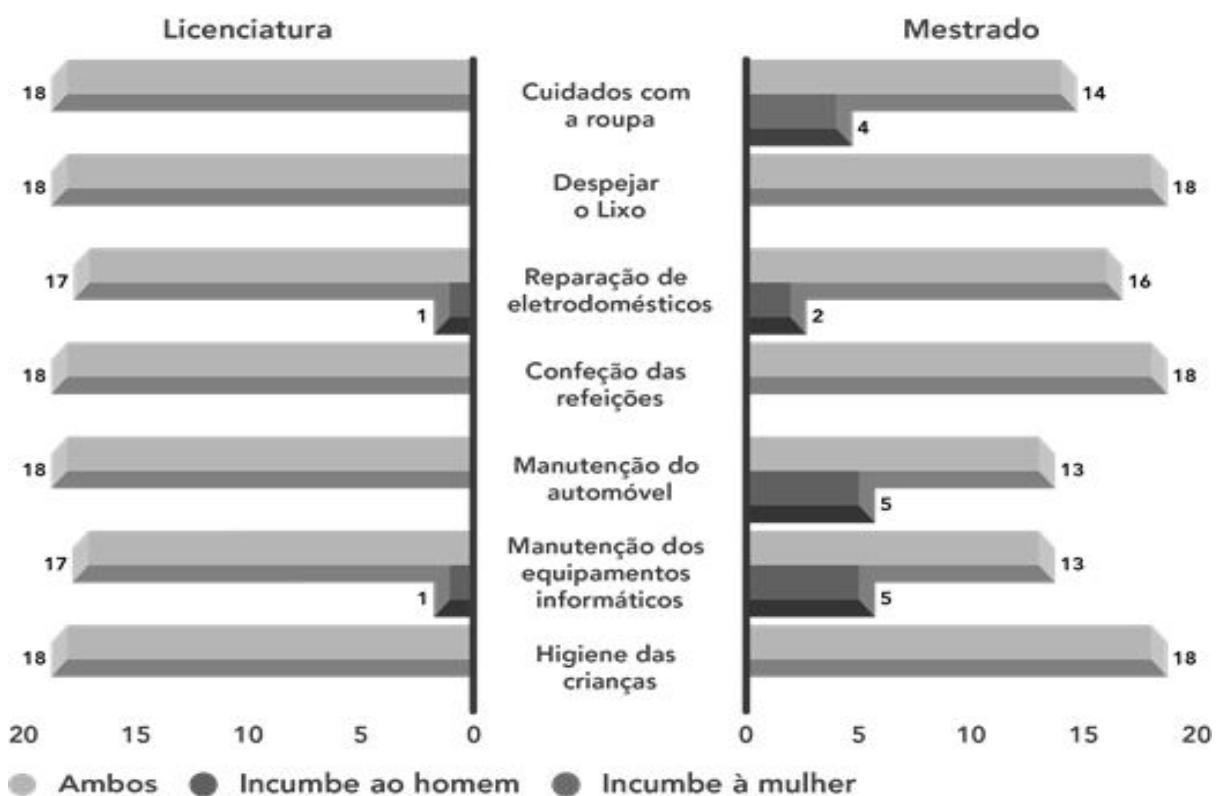
O cruzamento do estado civil dos inquiridos com as opiniões acerca desta afirmação, permitiu inferir que todos os estudantes que se encontram em situação de casados/união de facto rejeitaram esta preposição. (Cf. Gráfico 4). Entre os estudantes solteiros as opiniões são distintas: 87% rejeitou o estatuto de dependência da mulher, 10% confirmou o estatuto de dependência da mulher relativamente ao marido e um (3%) declarou não possuir opinião sobre este assunto.

Gráfico 4 - Opinião sobre o estatuto da mulher relativamente à dependência do marido de acordo com o estado civil dos inquiridos.

Fonte: os autores (2019).

Daqui se depreende que o estado civil influencia a opinião dos estudantes sobre a condição social do homem e da mulher pois é no grupo de mestrado, onde existem mais estudantes em situação de casado/união de facto, que tal proposição é totalmente rejeitada (100% dos inquiridos). Dado que um dos objetivos do estudo de caso passava por identificar as perceções dos estudantes relativamente às questões de género questionou-se sobre quem consideravam ter que assumir a responsabilidade por algumas tarefas domésticas num contexto de coabitação homem/mulher, nomeadamente, com os cuidados com a roupa, o despejar o lixo, a reparação de eletrodomésticos, a confeção de refeições, a limpeza da casa, a manutenção do automóvel, a manutenção dos equipamentos informáticos e a higiene das crianças.

Solicitou-se que indicassem a que género atribuíam o desempenho de cada uma das tarefas enunciadas especificando, em cada premissa, uma das seguintes opções: homem, mulher ou ambos. Das respostas obtidas concluímos que, para os estudantes de licenciatura os estereótipos de género e cidadania, face ao desempenho das tarefas domésticas incidem exclusivamente nos homens, aos quais incumbe a reparação de eletrodomésticos e a manutenção dos equipamentos informáticos, enquanto as restantes tarefas enunciadas deveriam ser desempenhadas por ambos. Ou seja, neste grupo apenas 12% dos estudantes demonstraram possuir estereótipos de género ao associarem os homens à realização de duas tarefas específicas: a reparação de eletrodomésticos e a manutenção dos equipamentos informáticos. No que concerne à responsabilidade pela reparação de eletrodomésticos e à manutenção dos equipamentos informáticos, os estudantes de mestrado possuem estereótipos de género similares aos dos estudantes de licenciatura. Contudo, imputaram também ao homem a responsabilidade pela manutenção do automóvel e remeteram os cuidados com a roupa para a mulher (Cf. Gráfico 5).

Gráfico 5- Estereótipos de Género e Cidadania no desempenho das tarefas domésticas para os estudantes de licenciatura e de mestrado

Fonte: os autores (2019).

O cruzamento destes dois últimos estereótipos com o estado civil de quem os enunciou, demonstrou que 83% das estudantes de mestrado que se encontram na situação de casadas/união de facto, assumiram que, no quotidiano, subsiste uma divisão de tarefas enformada nos estereótipos de género associados ao espaço de ação social, onde as mulheres tratam da roupa (espaço doméstico) e os homens zelam pelos automóveis (espaço exterior). Consideraram que as outras tarefas elencadas, nomeadamente, o despejar o lixo, o confeccionar refeições, o limpar a casa e o zelar pela higiene das crianças, deverão ser desempenhadas por ambos os géneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização diferencial de cada um dos géneros, embora enformada em tempos e espaços sociais e geográficos específicos, tem por norma conferir ao género masculino uma posição hierárquica superior à do género feminino. Por isso, mais do que o resultado imediato do sexo biológico, o género é uma construção socialmente estereotipada. Apesar das políticas públicas implementadas a nível nacional e internacional, no domínio da cidadania, da promoção e da defesa da igualdade de género, as práticas sociais continuam a pautar-se por contextos de desigualdade entre homens e mulheres.

A desigual valorização de cada género manifesta-se em todas as atividades desenvolvidas por homens e mulheres e condiciona a prevalência de cada um deles em contextos sociais específicos. Deste modo, na Universidade da Madeira, os cursos de Formação de Professores para a Educação Infantil (0-10 anos), tradicionalmente frequentados por mulheres, continuam em 2018/2019 a evidenciar esta tendência: num total de 110 estudantes matriculados apenas 3 são homens. A necessidade de alterar a perpetuação da feminização da profissão de Professor de educação infantil conduziu-nos ao local, ao tema e aos sujeitos envolvidos nesta investigação, porquanto consideramos que a promoção da mudança social incumbe às universidades e a todos os atores sociais que nelas se movem, e mais especificamente às áreas de maior impacto e disseminação social como é o caso da Formação de Professores que, neste estudo, articulámos em torno de eixos como o Currículo, a Prática Pedagógica e a Cidadania.

Foi possível concluir que a predominância do género feminino nos cursos de Formação de Professores para a Educação Infantil, já apresentado num estudo recente sobre os caloiros da Universidade da Madeira (VIEIRA; NASCIMENTO, 2018), foi percebida pelos estudantes como uma situação habitual, que não lhes suscita qualquer questionamento pois enquadram-se na normatização social das experiências sociais que, por tradição, evidenciam a feminização desta profissão. Convém referir que, durante a frequência do curso, as questões de género apenas foram abordadas em duas Unidades Curriculares: “História e Filosofia da Educação” e “Sociologia da Educação”, ambas lecionadas no nível de licenciatura.

A implementação de quotas de género para o ingresso nestes cursos de modo a promover a igualdade de género nesta profissão foi corroborada por 61,2% dos estudantes enquanto que 38,8% se opôs. Contudo, foram os estudantes de mestrado - mais velhos do que os de licenciatura- os que mais se opuseram a este propósito (8). A recusa fundamenta-se em duas preposições: por um lado, o facto de a igualdade formal já se encontrar legalmente consagrada, pelo que o seu usufruto decorrerá do livre arbítrio dos indivíduos (tendo por base a vocação pessoal), e por outro, pela convicção de que os estereótipos sociais irão sempre sobrepor-se a qualquer disposição legal formalmente implementada. Aqueles que concordam com aquela medida justificam a sua posição alegando a emergência de incentivar o género masculino a candidatar-se a estes cursos, de modo a promover o aumento do número de homens nesta profissão.

Para estes futuros professores, a produtividade dos trabalhos de grupo realizados pelas crianças, decorre da personalidade e da vontade individuais, não tendo o género qualquer interferência. Contudo, destacam que, nos grupos infantis com maior diversidade e heterogeneidade, a produtividade também é maior. Em termos de cidadania, os estudantes mais jovens, do nível de licenciatura, não são consensuais; 34% alegou que a mulher detém um estatuto de dependência face ao marido e 11% declarou não possuir opinião acerca deste assunto. Já os estudantes mais velhos, com idades compreendidas entre os 28 e 35 anos, rejeitaram completamente o estatuto de dependência da mulher face ao marido. Deste modo, inferiu-se que o estado civil influencia a opinião dos estudantes sobre a condição social do homem e da mulher, uma vez que é no grupo de mestrado, onde existem mais estudantes em situação de casado/união de facto que esta ideia é totalmente rejeitada (100% dos inquiridos).

Na licenciatura os estereótipos de género ao nível da cidadania foram reportados em 12 % dos estudantes. Tais estereótipos incidem exclusivamente nos homens a quem imputam a responsabilidade pela reparação de eletrodomésticos e pela manutenção dos equipamentos informáticos, tal como também reportaram os estudantes de mestrado. Contudo, estes últimos evidenciaram mais estereótipos ao responsabilizarem o homem pela manutenção do automóvel e a mulher pelos cuidados com a roupa. O cruzamento dos dois últimos estereótipos- manutenção do automóvel e cuidados com a roupa - com o estado civil de quem os reportou demonstrou que nas estudantes em situação de casadas/união de facto, persiste uma divisão de tarefas onde as mulheres tratam da roupa e os homens zelam pelos automóveis. Daqui decorre ainda uma estereotípia normativa relacionada com o espaço social e que remete a mulher para as tarefas desenvolvidas na esfera do lar enquanto o homem se encarrega maioritariamente das tarefas que se desenvolvem no exterior.

Em suma, os estereótipos de género acentuam-se com a idade, com a vivência nos contextos profissionais e pessoais dos indivíduos, pelo que o estado “civil casado/união de facto” é também uma condição que os acentua. Concluímos que, no contexto da Formação de Professores para a Educação Infantil, a abordagem das questões de género se encontra circunscrita a duas Unidades Curriculares incluídas no nível de licenciatura. Desta fragilidade, que se agrava no nível de mestrado, com a total omissão de qualquer abordagem que envolva as questões acerca da igualdade de género, parece-nos plausível que os estereótipos de género sejam percebidos nos estudantes, influenciem as suas escolhas profissionais e inviabilizem a mudança social. Urge a introdução desta temática nos currículos das universidades enquanto instituições formadoras de cidadãos capacitados para impulsionar e gerar a mudança social.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, T. Reflexões sobre a igualdade entre mulheres e homens: conhecimento educação e formação. In Ricardo Martins e Andreia Nascimento. *31 desafios para o Ensino Superior*. p. 19–24. Funchal: Imprensa Académica da Universidade da Madeira, 2019.

AUGUSTO, A.; OLIVEIRA, C. O desafio da igualdade de género no Ensino Superior. *In* Ricardo Martins e Andreia Nascimento. *31 desafios para o Ensino Superior*. p. 47–53. Funchal: Imprensa Académica da Universidade da Madeira. 2019.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRAZÃO, P. *Aprendizagem situada na formação de professores: um estudo*. *In* Fernanda Gouveia e Maria Pereira. Org. Didática e Matética. p. 279–290. Funchal: CIE-Uma. 2016.

BUTLER, J. *Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, 1990.

CONSELHO DA EUROPA - *Estratégia do conselho da europa para a igualdade de género 2018-2030*. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0014_PT.html. Acedido em: 20 mai.2019.

CORREIA, A. *Assimetrias de género*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

MENDONÇA, A. *Didática na formação inicial de professores: caso da licenciatura em educação básica da universidade da Madeira*. *In* Fernanda Gouveia e Maria Pereira. Org. Didática e Matética. p. 102–111. Funchal: CIE-UMA. 2016.

MENDONÇA, A. *O insucesso escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais - Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 2015. *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2015-2030*. Disponível em: <https://www.unric.org/pt/>. Acedido em: 29 jun.2019.

PEREIRA, M. *Fazendo o género no recreio: a negociação do género em espaço escolar*. Lisboa: ISC, 2012.

PORTUGAL. “Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia” *Jornal Oficial da União Europeia*, 18 de dezembro de 2000, C 364/01. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf. Acedido em: 29 jun.2019.

PORTUGAL. “Constituição da República Portuguesa”. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>. Acedido em: 29 jun.2019.

PORTUGAL. “Tratado da União Europeia”, *Jornal Oficial da União Europeia*, 7 de junho de 2016. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_2&format=PDF Acedido em: 29 jun.2019.

PORTUGAL. D.R. 1.ª série N.º 97. *Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio*. Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 “Portugal + Igual”, XXI Governo Constitucional. 8 de março de 2018. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/115360102>. Acedido em: 29 jun.2019.

REINCHARDT, C.; COOK, T. (Eds.). *Qualitative and quantitative methods*. *In*: Evaluation Research. London: Sage Publications, 1990.

STAKE, R. *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2009.

VIEIRA, M.M.; NASCIMENTO, A. *Os caloiros da Universidade da Madeira: retratos e alguns desafios*. Research Brief 2018 OPJ. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. 2018.

WARDE, M.J.; ROCHA, A.C.S.M. *Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935)*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 35-50, jul./ago. 2018.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em:15.09.2019

Aprovado em 20.10.2019