



**UNIVERSIDADE
FUMEC**
DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

UNIVERSIDADE FUMEC

FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Presidente do Conselho de Curadores

Prof. Antônio Carlos Diniz Murta

Vice-Presidente do Conselho de Curadores

Prof. João Carlos de Castro Silva

Presidente do Conselho Executivo

Prof. Air Rabelo

REITORIA

Reitor

Prof. Fernando de Melo Nogueira

Pró-Reitor de Graduação

Prof. João Batista de Mendonça Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Márcio Dario da Silva

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Prof. Henrique Cordeiro Martins

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

PAIDEIA

Comissão Editorial

Profa. Dra. Alessandra Latalisa de Sá

Profa. Ms Flávia Lamounier Gontijo

Profa. Ms Graziela Santos Trindade

Profa. Dra. Maysa Gomes

Prof. Dr. Henrique Cordeiro Martins

Conselho Editorial

Analise Jesus Silva – FAE/UFMG

Astréia Soares Batista – FCH/FUMEC

Alexandre da Silva Aguiar – UFRN

Andréa Carla Pereira Campos Cunha – RME/RN e Universidade do Minho – PT

Berenice Lurdes Borssoi – UFRGS

Egeslaine de Nez – UNEMAT

Fernando Jorge Correia de Freitas – UNISEPE/FACIMED

João Batista de Mendonça Filho – FCH/FUMEC

Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG

Levindo Diniz Carvalho – UFSJ

Luciano Mendes de Faria Filho – FAE/UFMG

José Manuel Sita Gomes – UON/AD/AF

Karina Marcon – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Margareth Diniz – ICHS/UFOP

Paulo Henrique Nogueira de Queiroz – FAE/UFMG

Renata Silva Bergo – IEAR/UFF

Samira Zaidan – FAE/FUMEC

Samy Lansky – FEA/FUMEC

Santuza Amorin Silva – FAE/UEMG

Simone Grace de Paula – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Terciane Ângela Luchese – Universidade de Caxias do Sul

Valéria Barbosa Resende – FAE/UFMG

Verônica Mendes Pereira – ICHS/UFOP

PAIDÉIA

REVISTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE
• UNIVERSIDADE FUMEC •



**UNIVERSIDADE
FUMEC**

DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE - FUMEC

ISSN 2316-9605 (On-line)

Copyright © 2021 Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde - Universidade FUMEC. Todos os direitos reservados pela Universidade FUMEC.

As opiniões emitidas em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P142

Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde [recurso eletrônico] / Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. - Ano 15, n.23 (jan./jun. 2020) -- Belo Horizonte: Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, 2002-.

v. ; il.

Semestral

ISSN: 2316-9605 (on-line)

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Estudo e ensino - Brasil. I. Título. II. Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde

CDU: 37(05)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária-FUMEC

Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde

CAMPUS CRUZEIRO

Rua Cobre, 200

Bairro Cruzeiro

CEP: 30.310-190

Belo Horizonte / MG

31 3228-3000

paideia@fumec.br

<http://www.fumec.br/revistas/paideia>

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

Editora

Profa. Dra. Maysa Gomes

Projeto Gráfico e Capa: D' Lourenço Studio Gráfico

Revisão: Ana Paula Kfour

Diagramação: Tecnologia da Informação - Universidade FUMEC

Normalização

Ana Paula Kfour

Indexadores

Latindex (Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

BBE@ (Bibliografia Brasileira de Educação Digital)

Clase – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades (México – UNAM)

Ibict CCN Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadadas

Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp)

Sumário

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES-EDUCADORES: PELO DIREITO ÀS DIFERENÇAS Miguel G. Arroyo	11
INDÍCIOS DE FORMAÇÃO LITERÁRIA: UM OLHAR PROFÍCUO A VERSOS ALHEIOS DE ROSÁLIA SANDOVAL (1930) Hebelyanne Pimentel da Silva e Maria das Graças de Loiola Madeira	31
O TRABALHO COM A LITERATURA INFANTIL AO LONGO DOS ANOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E DIDÁTICOS Ana Paula Pedersoli e Chrisley Soares Félix.....	51
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE GESTÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS ALUNOS DOS CURSOS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA Cleideni Alves de Figueiredo e Henrique Cordeiro Martins.....	67
DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS Walêska Dayse Dias de Sousa.....	89
MÉTODOS ATIVOS COMO INSTRUMENTO COMPLEMENTAR DE ENSINO PARA PÓS-GRADUAÇÃO EM ANATOMIA HUMANA: RELATO DE EXPERIÊNCIA Paulinne Junqueira Silva Andresen Strini, Polyanne Junqueira Silva Andresen Strini, Vanessa Neves de Oliveira e Roberto Bernardino Júnior	117
O MÉTODO CABAS® E AS PROPOSTAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO Ailton Fagner Mendes Meireles e Riviane Borghesi Bravo	135

Editorial

Caros educadores

Apresentamos o volume 23 da Revista Paidéia, que dá continuidade à temática **Reflexões sobre a didática: do “ensinar tudo a todos” (Comenius) às metodologias ativas do século XXI** e chega ao contexto educativo do século XXI. Nesta trajetória, os autores discutiram as relações pedagógicas do ensinar e aprender em diferentes níveis, ao longo da história e no contexto da escolarização moderna e contemporânea.

Ao ampliar a compreensão e as discussões dos contextos educativos - históricos e atuais - a didática sobressai como um campo fértil, para onde se convergem pensamento e ação, diretrizes e políticas educacionais, bem como o trabalho e a formação docente. Ou seja, a didática como pensamento, como formação, como experiência e ação.

Nas diversas modalidades educativas e suas relações, com o tempo e o contexto político, social e cultural dos modos de ensinar e aprender, ressaltamos que o século XXI interpõe novos e complexos desafios ao ensino e à educação. A produção acadêmica, suas problematizações e reflexões, quer sejam no âmbito das políticas públicas ou da prática pedagógica, se tornam referências vivas para os desafios enfrentados pela educação.

Abre este volume o ensaio do Professor Miguel G. Arroyo, **Memórias de formação de docentes-educadores: pelo direito às diferenças**, que discute a nova definição das Diretrizes Curricula-

res Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação (BNC – Formação), uma resolução que exige que os currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas sejam adaptados à nova BCN – Formação. Neste contexto, o autor apresenta suas indagações, desenvolvendo sua reflexão sobre este importante tema e interroga: Aderir ou resistir reafirmando os avanços, as opções políticas pedagógicas conquistadas?

Da autoria de Hebellyanne Pimentel da Silva e Maria das Graças de Loiola Madeira, o artigo **Indícios de formação literária: um olhar profícuo a versos alheios de Rosália Sandoval (1930)** analisa o intercâmbio literário entre professoras argentinas, chilenas e uruguaias, promovido pela professora alagoana Rosália Sandoval (1876-1956), com a publicação de *Versos Alheios* em 1930. As autoras objetivam destacar as possibilidades de interação entre magistério e literatura, tanto na vida professoral quanto na existência de mulheres, que, por longa data, carregaram memória social de menosprezo intelectual.

Em **O trabalho com a literatura infantil ao longo dos anos: aspectos históricos e didáticos**, as autoras Ana Paula Pedersoli e Chrisley Soares Félix abordam historicamente o processo criativo relacionado com o ensino da literatura infantil e juvenil na educação básica. O ponto de partida desta análise é constituído do campo da história da literatura e da infância em diálogo com o trabalho de mediação na escola.

Cleideni Alves de Figueiredo e Henrique Cordeiro Martins assinam o artigo **Estratégias de aprendizagem em cursos de gestão: um estudo comparativo entre os alunos dos cursos presenciais e a distância**, onde estudam, comparativamente, as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos de cursos presenciais de Gestão que participam de disciplina a distância e de alunos que estudam em curso de Gestão totalmente a distância. Com isso, buscaram evidenciar os impactos destas estratégias no desempenho dos alunos.

A autora Walêska Dayse Dias de Sousa, no artigo **Didática para o desenvolvimento na formação e prática de professores uni-**

versitários comunica os resultados da pesquisa, na qual analisou a formação e a prática de professores universitários que atuam em cursos de licenciatura em uma universidade pública brasileira. Seu estudo teve por referencial teórico-metodológico a teoria histórico-cultural e a metodologia se pautou pela revisão bibliográfica, entrevistas, observação de aulas e análise de documentos.

Métodos ativos como instrumento complementar de ensino para pós-graduação em anatomia humana, constitui-se de um relato de experiência de um grupo de professores do Instituto de Ciências Biomédicas, da Universidade Federal de Uberlândia sobre a prática de ensino no estudo de anatomia humana, com a utilização de metodologias ativas como instrumento de suporte didático para o processo de ensino e aprendizagem no curso de especialização *lato sensu* em Anatomia do Aparelho Locomotor.

O artigo que finaliza essa edição **O Método CABAS® e as propostas de ensino-aprendizagem da Análise do Comportamento** é da autoria de Ailton Fagner Mendes Meireles e Riviane Borghesi Bravo, que a partir de pesquisa bibliográfica realizaram um levantamento teórico sobre a concepção da análise do comportamento sobre ensino-aprendizagem. Apresentam o método *Comprehensive Application of Behavior Analysis to Schooling* (CABAS®) como modelo de ensino que segue como abordagem em uso na atualidade.

É esse o panorama diverso e qualificado que a Revista Paidéia tem a satisfação de partilhar com seus leitores.

Boa leitura!

*Profa. Dra. Maysa Gomes
e Comissão Editorial da Revista Paidéia*

*Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde
Curso de Pedagogia - Universidade FUMEC*

Memórias de formação de docentes-educadores: pelo direito às diferenças

MIGUEL G. ARROYO*

Resumo

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em nova resolução, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação (BNC – Formação), uma resolução que exige que os currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas sejam adaptados à nova BCN – Formação. Os currículos de Pedagogia e de Licenciaturas são estimulados a fazerem análises políticas desta Resolução política do CNE? Que respostas políticas dos currículos de Pedagogia e de Licenciaturas? Aderir ou resistir reafirmando os avanços, as opções políticas pedagógicas conquistadas?

Palavras-chave: Formação de professores. Diretrizes curriculares. Pedagogia.

* Miguel G. Arroyo, doutor em Educação pela Universidade de Stanford, Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, onde coordenou a implantação político-pedagógica da Escola Plural. Publicou diversos livros e inúmeros artigos na área educacional. Atualmente acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do Brasil.

Os currículos de Pedagogia e de Licenciaturas interrogados

Coletivos de profissionais dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas vêm resistindo em análises que destacam:

- 1) A que avanços a nova Resolução BNC – Formação se contrapõe e que história de avanços ignora e destrói?
- 2) Que concepções de educação e de formação de profissionais prevalecem na nova BCN – Formação? A que função reduz o trabalho docente-educador? E que concepção de educação básica e de direito à educação ela afirma?
- 3) Tempos de apagar memórias de lutas por direito à educação como formação humana plena ou de reafirmar essas memórias nos currículos?

A nossa análise da nova BNC – Formação se propõe a contribuir com esse olhar político que já está acontecendo nos profissionais das escolas e das faculdades de Pedagogia e de Licenciatura. Reforçar as memórias dos avanços. Resistir.

A formação de educadores - um campo de históricas disputas políticas

A Resolução que define Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (BNC- Formação) do CNE vem em tempos de disputas políticas no próprio CNE e no MEC. Tempos de repolitização do Estado de Direito e de suas políticas exigem análises politizadas: reconhecer as históricas disputas políticas nos Parâmetros na BNCC, nas Diretrizes Curriculares de Formação, na função dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas. Reconhecer-

disputas políticas na função das escolas, da educação pública e na função dos professores. Disputas políticas que acompanham a história de nossa educação com destaque nas últimas décadas.

Tensas disputas sobre concepções de direito à educação de que coletivos sujeitos de direitos e de que agentes trabalhadores na educação, sujeitos de que direitos do trabalho e de que direitos a que formação. Essas tensões políticas acompanham nossa história desde a empreitada colonizadora repostasna educação republicana democrática.

Essas tensões políticas são muito ocorrentes na história da educação e da Pedagogia. Desde a Paideia, a Pedagogia nasce com uma função política, como um campo politizado, formar o cidadão da Polis desde a infância. A Pedagogia traz em seu nome a infância a ser formada cidadã da Polis, para participar na construção da Polis, para ser sujeito político.

Os diversos humanismos pedagógicos carregam essas tensões – disputas políticas por que educação para formar desde a infância para que projetos políticos. Que educadores formar com saberes, valores pedagógicos para formar membros da Polis das Repúblicas e das Democracias. Para a formação humana plena. A formação de educadores, os currículos, a função dos centros dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura carregam as tensões políticas que acompanham a história da Pedagogia e da educação desde suas origens. A Nova BNC – Formação do CNE exige ser analisada nessa história de tensões políticas. Uma Resolução que traz as marcas das tensões políticas que excedem estes tempos de destruição das lutas por um Estado de Direito e afirmam a imposição de um Estado de exceção. A pergunta central para a análise da nova BNC: que formação de docentes decreta e regula em seu projeto político? Seria uma formação de subcidadãos que aceite a Nação – “Deus acima de tudo e de todos”?

A tensão entre regulação e emancipação social

Começamos por destacar uma tensão política e humana na história da educação como direito. Neste ponto, Boaventura de Sousa Santos (2013) destaca a tensão entre regulação e emancipação social. Uma pista fecunda para entender as tensões políticas dispostas na nova BNC – Formação. Tensões entre as experiências emancipatórias no campo da formação docentes-educadores e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica trazidas pelos movimentos sociais emancipatórios e as velhas políticas diretrizes regulatórias.

A nova BNC - Formação não só ignora, mas condena as experiências emancipatórias especialmente na formação docente-educadora-gestora. Condena as experiências de outra educação, outras Diretrizes Curriculares de formação, outra função dos currículos de Pedagogia e Licenciaturas na formação das diferenças identitárias dos educandos e dos educadores. A nova BNC – Formação chega em outros tempos políticos: em tempos não de Estado de Direitos, mas de Estado de exceção em que lutar por direitos às diferenças está em crise, tempos de regulação “onde lutar por seu direito é um defeito que mata” (Gonzaguinha). As lutas por emancipação por direitos a ter direitos, condenadas como um defeito que mata, ameaça militantes, profissionais de Pedagogia, de Licenciaturas e trabalhadores na educação que no movimento docente vinham reinventando a condição docente-educadora.

A resposta não demorou: regulação estrutural e definições do alto de que Diretrizes Nacionais estabelecendo uma Base Nacional Comum de saberes a serem dominados pelos docentes-educadores, para serem ensinados e aprendidos pelos estudantes. Uma regulação das competências gerais dos docentes e dos conhecimentos curriculares impondo uma compreensão fechada, hegemônica do mundo e controlados avanços emancipatórios dos currículos.

Que avanços são ocultados, regulamentados? A diversidade de Diretrizes Curriculares de formação foi uma opção política por reconhecer os avanços emancipatórios destacando a diversidade de sujeitos, de coletivos produtores de uma pluralidade de conhecimentos que vinham afirmando novos modos de produção de novos conhecimentos. O MEC, reconhecendo a Secretaria da Diversidade (Secadi), reconhecia outras pedagogias, outras matrizes de formação, de outros coletivos diversos como sujeitos. O CNE, reconhecendo uma diversidade de Diretrizes Curriculares de Formação, reconhecia a pluralidade de sujeitos educadores e de currículos de sua formação.

São reconhecimentos de outros sujeitos de conhecimento, de outras pedagogias, de outros olhares do mundo, de outras formas de estar no mundo, de outros projetos de mundo, de sociedade, de Nação. Logo, reconhecia a emergência dos outros, da diversidade como riqueza epistemológica e pedagógica, reconhecia os avanços de emancipação nas áreas do conhecimento, da reinvenção de identidades docentes-educadoras e de sua formação. Avanços que puseram em disputa a velha tensão política entre emancipação social e regulação-controle. Tais disputas políticas marcaram avanços na educação e no reconhecimento de outras formas de ser e de saber, no reconhecimento dos outros, de suas pedagogias – Pedagogia dos Oprimidos, no reconhecimento de outras diretrizes curriculares de emancipação social.

Tensões de regulação – emancipação no campo do conhecimento

O campo do conhecimento tem sido de disputas políticas. A nova BNC – Formação dá centralidade às tensões por regulação. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC – Formação), do CNE - define e regula as competências docentes: dominar os conhecimentos e o saber ensiná-los e como os alunos aprendem os conhecimentos ensinados e historicamente construídos e sistematizados nos currículos e na BNCC em cada área e etapa. Formar para uma prática docente que associe o objeto do conhecimento ao objeto do ensino. Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los para que resultem em efetivas aprendizagens que garantam os direitos de aprendizagens dos alunos-aprendizes. Redução dos alunos a aprendizes e dos docentes a ensinantes. Redução da formação ao domínio do que e como ensinar. A função educadora de humanizar e de formação humana encomendada à Pedagogia, desde a Paideia e pela diversidade de humanismos pedagógicos, desaparece, ignorada na nova regulamentação da BNC – Formação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) fez uma opção por uma BNCC e BNC -Formação que repõem as históricas tensões entre regulação – emancipação no campo do conhecimento da formação docente e na redução dos educandos a aprendizes. Uma política de regulação do conhecimento, do direito a que conhecimento e do domínio docente de que conhecimentos. Uma regulação de padrões cognitivos, sociais, políticos, culturais e de controle das emergências de diferentes formas de ser e de saber e de controle dos novos padrões cognitivos e sociais que os movimentos sociais estão afirmando em nossa história social, política e cultural.

O reconhecimento pelo MEC - Secadi - e pelo CNE da diversidade de Diretrizes Curriculares do campo, indígenas, quilombolas avançaram no reconhecimento da diversidade de produtores dos conhecimentos contra-hegemônicos emancipatórios e políticos. Conhecimentos insurgentes de coletivos sociais políticos insurgentes pressionando pelo reconhecimento como produtores de outros conhecimentos a serem reconhecidos e legitimados em outras Diretrizes Curriculares de formação.

Tensões de emancipação-regulação na formação docente-educadora

As tensões no campo do conhecimento provocam tensões na formação docente-educadora. Os diversos movimentos sociais se afirmaram sujeitos de outros conhecimentos resistindo a serem decretados irracionais, incapazes de pensar, de produzir conhecimentos, saberes, valores, culturas. Os currículos de formação de seus docentes-educadores, na diversidade de cursos de Licenciatura e de Pedagogia, reconhecem os movimentos sociais e os educandos como sujeitos produtores de saberes críticos emancipatórios, superando a estreita e segregadora visão de meros aprendizes dos saberes hegemônicos.

A diversidade de Diretrizes Curriculares reconhecia essa diversidade de sujeitos produtores de uma diversidade de conhecimentos críticos, emancipatórios. A BNC -Formação, do CNE, ignora essas tensões políticas nos campos dos conhecimentos e impõe, regula diretrizes curriculares de uma formação docente hegemônica, única. Regula sobre uma monoprodução de saberes, uma monocultura e um monosaber legítimo a ser aprendido pelos docentes a ser ensinado e aprendido pelos alunos.

Uma regulação da velha concepção de conhecimento abissal e sacrificial que ignora e sacrifica os outros conhecimentos como ignorâncias. Boaventura de Souza Santos nos lembra que “a característica distintiva do conhecimento hegemônico é poder impor a sua ignorância aos restantes conhecimentos” (2006, p. 163)

O gesto político regulatório da BNC - Formação repõe o histórico gesto dos grupos sociais, das classes que se auto definem como donas do único conhecimento legítimo, produtoras únicas de conhecimentos, e se auto decretam com o poder de monopolizar o reconhecimento ou não de quais conhecimentos são legítimos a serem aprendidos pelos docentes educadores e pelos alunos educandos.

Tensões políticas por justiça cognitiva

As tensões por emancipação no campo do conhecimento e da formação docente educadora expõem tensões por justiça cognitiva. Toda decisão política regulatória que exclui os outros como sujeitos de outras formas de ser e de saber, da condição de produtores de saberes, é uma decisão injusta. Contra essas injustiças cognitivas vem lutando os diversos coletivos em movimentos emancipatórios.

O reconhecimento da diversidade de Diretrizes Curriculares vinha resistindo a essas injustiças cognitivas. As diretrizes curriculares hegemônicas que a nova BNC- Formação reafirma, tentam se legitimar na inclusão de todos, nos territórios cercados do direito ao conhecimento único e hegemônico sistematizado nos currículos. Igualdade na inclusão cognitiva no conhecimento único. Os movimentos sociais em suas lutas por ocupar os latifúndios do saber hegemônico, cercado, pressionam não apenas pela justiça cognitiva de inclusão nos latifúndios do saber legítimo, nem apenas

por participar dos saberes produzidos nesses latifúndios cercados. Os movimentos sociais pressionam pelo direito a serem reconhecidos como produtores de conhecimentos, pressionam pelo direito a plantar seus saberes de experiências de resistências feitas. Por serem reconhecidos como produtores de outros conhecimentos contra-hegemônicos.

Os movimentos sociais deixam exposto que o campo do conhecimento, a seleção, a sistematização e o ensino sempre foram um campo, um latifúndio transpassado por tensões políticas, pelos padrões de poder, pelas injustas estruturas classistas, sexistas, racistas das hierarquias de saberes, de produtores de saberes. Os movimentos sociais vinham resistindo a essas estruturas de poder, repolitizando o campo do conhecimento e afirmando-se produtores de outros saberes, outros conhecimentos. As pressões dos movimentos sociais por justiça cognitiva chegaram às universidades, aos currículos de Pedagogia e de Licenciaturas, exigindo serem reconhecidos outros conhecimentos, de outras pedagogias e matrizes de formação humana. A essas ousadias dos movimentos sociais por justiça cognitiva responde a nova-velha BNC – Formação. Uma regulação hegemônica do poder a recolocar que o campo do conhecimento e da formação de que docentes-educadores sempre foi e continua sendo um campo de disputas políticas.

Os movimentos sociais na diversidade de fronteiras de lutas resistem a serem tratados à margem da produção de conhecimentos, saberes, valores; resistem a serem destinatários dos saberes que os poderes produzem e exigem ser reconhecidos produtores de outros conhecimentos. Exigem justiça cognitiva.

As tensões nas lutas por Direitos Humanos

As tensões por justiça cognitiva, por conhecimentos, por educação e por qual formação de docentes-educadores acompanham as tensões por Direitos Humanos, pelo reconhecimento de que humanos merecem ou não ser reconhecidos sujeitos humanos. O que tenta legitimar a BNC – Formação docente? Essa Resolução insiste em se legitimar no ideal de igualdade de direitos humanos de todos perante a Lei. Uma formação docente igual tendo como referência uma Base Nacional Comum que se legitima na igualdade de conhecimentos perante a igualdade nacional. A Nação e Deus acima de toda diferença.

As aprendizagens nacionais comuns que a Base sintetiza e que os docentes devem dominar e ensinar que todos os educandos devem aprender, têm como referência de legitimidade política e pedagógica a igualdade de todos os educandos a currículos, a conhecimentos decretados por lei como básicos, iguais, comuns perante as verdades e valores nacionais. Os termos legitimados da BNCC e da BNC - Formação docente têm como referência a legitimidade na igualdade de todos perante a lei, na igualdade jurídico-política.

Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 76) nos lembra que a história dos direitos humanos está marcada por tensões políticas: tensões entre o universal e o funcional; entre direitos individuais e direitos universais; entre razão de Estado e razão dos direitos; entre o humano e o não humano... Merece especial atenção para a análise da BNC - Formação a tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença.

Boaventura nos lembra que

o princípio da igualdade funda a pretensão de universalismo que subjaz aos direitos humanos eurocêntricos. Não se trata de uma igualdade sócio-econômico-cultural, mas tão só de uma igualdade jurídico-político, a igualdade de todos perante a lei. A luta pela igualdade enquanto luta pela redução das desigualdades socioeconômicas veio muito mais tarde com os direitos sociais e econômicos. Mas tudo isso ocorre dentro do paradigma da igualdade. (2013, p. 78)

Uma pergunta para a análise da BNC – Formação: que paradigma de igualdade ela defende? A igualdade jurídico-política, igualdade de todos aos conhecimentos definidos perante as leis? Essa é a legitimidade mais proclamada. A igualdade socioeconômica e cultural não é lembrada nem destacada.

BNC - Formação reafirma a igualdade jurídico-política

Que paradigma de igualdade a BNC-Formação defende? A igualdade jurídico-política? Formar profissionais do conhecimento para a garantia do acesso de todos aos conhecimentos definidos perante as leis? Seria essa a legitimidade mais proclamada? A diversidade de Diretrizes Curriculares que o CNE vinha proclamando nas últimas décadas e que incentivaram a diversidade de currículos de Licenciaturas e de Pedagogia também se legitimaram no reconhecimento da igualdade universal de todos os educandos perante as leis.

Todas as políticas e diretrizes buscaram selegitimar na defesa de direitos iguais trazendo como referência a Constituição, a LDB e o conjunto de leis – Diretrizes que reafirmam a igualdade de todos os cidadãos perante à lei. Na história de nossa educação,

a proclamação do princípio da igualdade tem tentado fundar a pretensão da universalidade do direito à educação. Uma proclamação sempre proclamada diante de uma realidade histórica persistente de desigualdades de direitos humanos e do direito à educação. Uma persistente realidade de negação da igualdade de direitos humanos e de cidadania que exigia uma persistente pretensão de igualdade social pela igualdade na educação.

A nova BNC - Formação também busca se legitimar nessa diversidade de normas e leis, reafirmando que a Base Nacional Comum a ser aprendida pelos educandos, ensinada pelos docentes e exigida de sua formação, se legitima em referências legais que defendem uma igualdade jurídico-política. Os diversos coletivos sociais em suas lutas por direitos humanos: trabalho, terra, teto, renda, saúde, educação defenderam o direito a serem reconhecidos sujeitos iguais de direitos humanos.

Defenderam ser reconhecidos cidadãos iguais de direitos à cidadania. Resistiram a serem decretados pelos padrões de poder e pelas leis como subcidadãos, inferiores até como humanos. Lutas por igualdade jurídico-política de direitos humanos e de direito à educação que as políticas socioeducativas vinham reconhecendo nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica e de Formação de docentes-educadores.

Um reconhecimento da igualdade jurídico-política tenso sempre repetido porque distante da realidade nas estruturas segregadoras, inferiorizantes dos coletivos diferentes em nossa história. A nova BNC - Formação repõe essa história de ter de reafirmar a igualdade jurídica-política sempre sonhada, mas ainda não realidade. As pressões dos movimentos sociais pelo direito a serem reconhecidos como iguais perante as leis repolitizaram a igualdade jurídico-política até nas Diretrizes Curriculares. Mas foram além da igualdade jurídico-política.

As Diretrizes Curriculares reafirmam as lutas pela redução das desigualdades socioeconômicas

Os coletivos vítimas das desigualdades na educação vêm lutando por políticas de igualdade na educação articuladas às políticas socioeducacionais que lhes garantam a redução das desigualdades socioeconômicas e culturais que os segregam. As pressões por políticas educativas de igualdade socioeconômica e cultural no MEC - Secadi - e no CNE incentivaram as pressões por Diretrizes Curriculares de Educação Básica que lhes garantissem o direito a currículos, conhecimentos para entenderem-se vítimas dessas desigualdades socioeconômicas e culturais em nossa história social, política, econômica e cultural.

Essas pressões dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, território e classe por direito a currículos e conhecimentos que lhes garantam o direito ao saber, terminaram pressionando por currículos de Pedagogia e de Licenciaturas que formassem docentes-educadores para saberem-se vítimas de históricas desigualdades socioeconômicas e culturais. Mais ainda, currículos que formassem docentes-educadores que garantissem o saber-se lutando pela redução das desigualdades socioeconômicas e culturais.

Das diretrizes de formação docente exigem-se respostas a essas interrogações:

- Elas dão centralidades para formar docentes-educadores ao ensinarem essa história nacional de desigualdades socioeconômicas e culturais que os vitimam? Os movimentos sociais, em lutas pela igualdade educacional, vinham destacando o direito à igualdade não apenas jurídico-política, mas também o

direito à igualdade socioeconômica, e o direito à vida – “lutamos pela vida, e pelo que nos é de direito: igualdade a condições socioeconômicas e educativas que garantam o direito a uma vida justa, humana”.

- Lutas por igualdade mais do que jurídico-política. Mais do que igualdade perante a lei que politizou as igualdades na educação e nas Diretrizes Curriculares do CNE nas últimas décadas. Legitimar a nova BNC – Formação apenas na igualdade perante a lei é um retrocesso. Como é um retrocesso ignorar os avanços na articulação da igualdade na educação, a igualdade na redução das desigualdades socioeconômicas e na redução das desigualdades nas condições materiais de produção de uma vida justa, humana.
- Que formação docente-educadora para a igualdade socioeconômica? Recuperar os avanços conquistados nas últimas décadas no reconhecimento da relação entre igualdade na educação e igualdade socioeconômica. Igualdades pelas quais coletivos vinham lutando nos campos socioeconômicos e no educacional contra a desumanização e segregação dos seus direitos às condições socioeconômicas e educativas de produção de uma sociedade mais justa.

As lutas pela igualdade e o reconhecimento das diferenças

Boaventura de Souza Santos (2013) nos lembra ainda que todas essas tensões de ir além da igualdade jurídico-política e de lutar pelo reconhecimento da igualdade socioeconômica ocorrem dentro do paradigma da igualdade. “Este paradigma só foi questionado quando grupos sociais discriminados e excluídos se reorganizaram, não só para lutar contra a discriminação e a exclusão, mas também para por em causa os critérios dominantes de igualdade e diferença e os diferentes tipos de inclusão e exclusão que legitimam.” (p.78 -79)

Os movimentos sociais dos diferentes repolitizam e radicalizam o paradigma da igualdade jurídico-política e até da igualdade socioeconômica, tão marcantes nas políticas educativas curriculares e de formação, exigindo o reconhecimento das diferenças. Os cole-

tivos diferentes exigem ter reconhecidas suas diferenças sexuais, raciais, étnico-culturais, e serem valorizadas como formas próprias de pertença legítima, de dignidade negada pelos preconceitos dominantes, pelas estruturas sexistas, racistas ou colonialistas.

Boaventura lembra também que o monopólio do ideal universal-igualitário foi contestado pelo ideal identitário. Uma tensão entre igualdade e diferença, lutar pela igualdade sem prescindir de lutar pela diferença de sua história, cultura, experiência de vida, identidades coletivas. O ideal identitário repolitiza as políticas públicas sociais e educativas que passam a articular as resistências à discriminação perante a lei e a negação dos direitos socioeconômicos e ao reconhecimento das diferenças.

O Estado e suas políticas foram pressionados e tentaram responder às pressões afirmativas das diferenças: a criação no MEC da Secretaria da Diversidade (Secadi), a criação no Estado das Secretarias e os Ministérios da Igualdade Racial e de Gênero, da Reforma Agrária, do Pronera, do Desenvolvimento Social e os Programas Fome Zero, Bolsa Família e Minha Casa, Minha Vida. Essa articulação entre igualdade e diferenças exige superar as políticas de inclusão social pela educação e a cultura nacional hegemônica dominante. Os currículos da BNCC que sintetizam, regulam e impõem como referente universal igualitário são contestados pelos coletivos afirmativos do ideal identitário, exigindo diretrizes curriculares que reconheçam as diferenças identitárias, diferenças de ser, de viver, de saberes, de valores, de culturas, de pedagogias. Diferenças de matrizes de formação humana.

Tensões que transpassam nossa história política cultural e educativa desde a empreitada catequético-educacional colonial, imperial e que foram reafirmadas na empreitada cultural educativa republicana. Tensões repostas com destaque político em reafirmar a Nação e Deus acima de tudo e de todos, que a nova Base Nacional Comum Curricular e a BNC - Formação docente reafirmam e radicalizam. Que respostas políticas foram dadas e exigem ser

reafirmadas na formação de docentes-educadores que lutam pelo direito às diferenças?

Formação de docentes-educadores que fortaleça o direito às diferenças

Às Escolas, à EJA, às Universidades, aos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas vem chegando os grupos sociais discriminados porque diferentes. Lutam pelo direito à educação resistindo aos critérios segregadores dominantes de igualdade e diferença, resistindo às estruturas políticas que os legitimam. Lutam contra os padrões de poder, de trabalho, de direitos humanos segregadores das diferenças étnico-raciais, sexuais, culturais. Suas lutas por educação são inseparáveis de suas lutas pelo direito às diferenças. “Pelo direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e pelo direito a ser diferentes quando a igualdade os trivializa.” (Santos, 2013 p.79)

A formação docente-educadora nos currículos de Pedagogia e de Licenciaturas vinham assumindo os compromissos de formação de profissionais para garantir o direito dos educandos e dos próprios educadores a serem diferentes. A BNC - Formação reconhece e reforça esses avanços emancipatórios das diferenças ou regula uma concepção de formação generalista? Como resistir? Reafirmando as diretrizes curriculares de formação de docentes-educadores que fortaleçam o direito conquistado às diferenças e o direito dos educandos a saberem-se segregados porque diferentes. Chegam à educação sabendo-se oprimidos, segregados porque diferentes, têm direito a conhecimentos, verdades e valores que fortaleçam esse saberem-se diferentes.

A história de segregações étnicas, raciais, de gênero, lugar

e classe os inferiorizaram e continuam inferiorizando-os como deficientes em humanidade, em moralidade. Destruindo suas identidades culturais. Roubando suas humanidades. Têm direito a conhecimentos dessa história de injustas segregações. Seus mestres-docentes-educadores têm direito a uma formação que garanta aos educandos o direito a saberem-se nessa história. Têm direito a que essa longa história faça parte da Base Nacional Comum de Educação Básica e da BNC de Formação dos profissionais da educação.

Dos currículos de Pedagogia e de Licenciaturas esperam-se que resistam à destruição das lutas por diretrizes curriculares afirmativas das diferenças. Quais lutas fortalecer?

Currículos e conhecimentos que fortaleçam o direito dos diferentes a saberem-se oprimidos por quem e por quê.

Formar docentes-educadores para garantir aos educandos saberem-se na história das segregações por serem diferentes. Uma história persistente na história nacional, logo deve ser parte obrigatória na BNCC e na BNC - Formação de docentes-educadores.

Os padrões de poder que em nossa história segregaram os diferentes em etnia, raça, gênero, lugar e classe são padrões desumanizantes, operam em nossa história política e pedagógica como matrizes de desumanização, logo, exigem serem reconhecidos como persistentes na nossa história política-pedagógica.

Da BNC- Formação exige-se reconhecer esses padrões históricos de segregação para garantir aos coletivos diferentes que lutam por educação o direito a saberem-se nessa história.

Currículos de formação que defendam as diretrizes curriculares das diferenças.

As Diretrizes Curriculares da Pedagogia e Licenciaturas em educação indígena, quilombola, do campo, da EJA, da história da cultura Afro-brasileira, da África e das Relações Étnico-raciais

vinham assumindo formar docentes-educadores para garantir o direito a ser diferentes e a saberem-se segregados porque diferentes na história política cultural e educativa. Aos currículos de Pedagogia e de Licenciaturas cabem resistir e preservar esses avanços na garantia do direito dos diferentes a saberem-se segregados: como, por quem, por quais estruturas e por que diferentes. Direito a resistir pela manutenção das Diretrizes Curriculares das diferenças (ARROYO, 2019, p.77).

Currículos que fortaleçam o saber dos educandos e educadores resistentes.

A dialética da opressão, da segregação pelas diferenças, provoca as resistências dos coletivos diferentes segregados. As históricas segregações étnico-raciais, de gênero, de lugar, tão persistentes em nossa história provocaram resistências afirmativas das diferenças étnicas, raciais, de gênero e lugar em nossa história. Resistências como matriz de humanização, reafirmação de saberes, valores, culturas, identidades diferentes.

A BNCC é obrigada a reconhecer a história de outros saberes, valores, culturas de resistências afirmativas das diferenças. Às escolas públicas, sobretudo, à EJA, às universidades, aos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, chegam educandos herdeiros dessa história de resistências, herdeiros de saberes, valores, matrizes pedagógicas de resistências às segregações porque diferentes. Têm o direito a saberem-se produtores desses saberes, valores, culturas de resistências, feitos. Os docentes-educadores têm o direito a uma formação inicial e continuada para garantir seus próprios direitos e também o direito dos educandos a saberem-se resistentes às históricas segregações. (ARROYO, 2013).

As Diretrizes Curriculares fronteiras de resistências

Os diferentes coletivos vinham resistindo em fronteiras diversas por direitos as diferenças. A formação docente-educadora tem sido uma das fronteiras de resistência. Pressões sobre o Estado, o MEC, o CNE por Diretrizes Curriculares da Educação do campo, indígena, quilombola, das relações étnico-raciais. Pressões nas conferências por uma educação do campo dos trabalhadores rurais, Sem-Terra, pelo Pronera. Por uma educação indígena diferenciada dos povos indígenas para recuperação de suas memórias históricas, pela reafirmação de suas identidades étnicas, para formar docentes-educadores indígenas no domínio dos conhecimentos étnicos, nos valores, nas culturas e identidades de seus povos.

As Diretrizes Curriculares para a educação quilombola têm como orientação a Conferência Nacional de Educação (Conae2010), uma das fronteiras de resistências da diversidade de coletivos afirmativos das diferenças na educação. A ênfase na defesa de promover a formação específica, diferenciada aos profissionais da educação quilombola com a participação do movimento negro quilombola para a preservação de suas manifestações culturais, de suas identidades étnico-raciais e para a sustentabilidade de seu território tradicional e pelo seu direito à terra e à territorialidade.

As Diretrizes Curriculares quilombolas defendem a formação de docentes-educadores para assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida, preferencialmente, por professores oriundos das comunidades quilombolas, formados no estudo das memórias, ancestralidades, oralidade, estética e etnodesenvolvimento sociocultural.

As Licenciaturas e as Pedagogias formadoras dessa diversidade de docentes-educadores já vinham assumindo essa função política, ética e pedagógica de garantir o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, os coletivos diferentes e a função de garantir o direito à diferença como um direito humano político-pedagógico. Memórias de Diretrizes Curriculares do MEC – CNE, que fizeram a opção política e pedagógica de serem fronteiras de resistências. Como resistir à BNC - Formação, que ignora resistências? Mantendo essas memórias de resistência pelo direito às diferenças. Somar com os movimentos sociais resistentes.

Referências

ARROYO, Miguel. *Vidas ameaçadas: exigências – respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis. Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis. Vozes, 2013.

BRASIL – *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. MEC. CNE Brasília, 2013.

BRASIL – *Resolução nº 2 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores na Educação Básica*. (BNC – Formação) Brasília, 2019.

SANTOS, Boaventura. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo – Cortez, 2013.

Data de submissão: 01/09/2020

Data de aprovação: 10/09/2020

Indícios de formação literária: um olhar profícuo a versos alheios de Rosália Sandoval (1930)*

Indicaciones de entrenamiento literario: una mirada proficosa a los versos extranjeros de Rosália Sandoval (1930)

Indications of literary formation: a proficuouslooatalien verses of Rosália Sandoval (1930)

HEBELYANNE PIMENTEL DA SILVA**

MARIA DAS GRAÇAS DE LOIOLA MADEIRA***

* A primeira versão desse texto foi publicada em anais do X Congresso Brasileiro de História da Educação (XCBHE), realizado em setembro de 2019. A nova publicação consiste em uma versão ajustada. Busca-se maior divulgação em meio acadêmico.

** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

*** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra e doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui estágio pós-doutoral pela Università Degli Studi de Ferenze.

Resumo

Esta produção consiste em uma análise ao intercâmbio literário entre professoras argentinas, chilenas e uruguaias, promovido pela professora alagoana Rosália Sandoval (1876-1956), com a publicação de Versos Alheios em 1930. Busca-se realçar os entrelaçamentos possibilitados pela interação entre magistério e literatura, na vida professoral e na existência de mulheres, que, por longa data, carregaram memória social de rebaixamento intelectual. Mantivemos o livro supracitado como principal fonte, crendo que este, enquanto literário, preservaramemórias contundentes da época na qual questionava-se a razão de ser da literatura, e também do magistério. Os textos dizem das escritoras e do tempo, preservando conhecimentos que sobreviviam por diferenciadas realidades culturais. Revelam à existência e à essência humana. Em predisposição lírica, as produções formavam. Metodologicamente, a pesquisa apresenta caráter documental, e ancora-se nos princípios da Nova Historiografia, sobretudo na micro-história italiana. Ressaltamos a função formadora da literatura na vida de mulheres das diferentes pátrias, no tempo de publicação, e desvelamos a formação das professoras que diziam de si e de outros, em versos. À História da Educação, soma ao debate sobre a condição de mulheres professoras, atuantes na América Latina, durante a primeira metade do século XX, tomando notável o vínculo entre os dois ofícios estigmatizantes.

Palavras-chave: Magistério e Literatura. Rosália Sandoval. Versos Alheios.

Abstract

This production consists in na analysis of the literary exchange between Argentine, Chilean and Uruguayan teachers, promoted by the Brazilian teacher from Alagoas Rosália Sandoval (1876-1956), with the publication of Versos Alheios in 1930. It sees to high light the inter twining made possible by the interaction between teaching and literature, in the professorial life and in the existence of women, who, for a long time, carried social memory of intellectual demotion. We kept the aforementioned book as the main source, believing that it, while literary, preserved strong memories of the time when the reason for being of literature, and also of teaching, was questioned. The texts say about the writers and the time, preserving knowledge that survived by different cultural realities. They reveal human existence and

essence. In lyrical predisposition, productions formed. Methodologically, the research has a documentary character, and it is anchored in the principles of New Historiography, specially in the Italian microhistory. We emphasize the formative function of literature in women's lives from different countries, at the time of publication, and unveiled the training of teachers who said of themselves and others, in verse. To the History of Education, it adds to the debate about the condition of female teachers, active in Latin America, during the first half of the 20th century, marking the link between the two stigmatizing jobs remarkable.

Key-words: Magisterium and Literature. Rosália Sandoval. Unrelated Verses.

Resumen

Esta producción consiste en un análisis del intercambio literario entre maestras argentinas, chilenas y uruguayas, impulsado por la maestra alagoana Rosália Sandoval (1876-1956), con la publicación de Versos Alheios en 1930. Se busca resaltar el entrelazamiento que posibilita la interacción entre la enseñanza y la literatura, en la vida docente y en la existencia de las mujeres, que durante mucho tiempo llavaron la memoria social de la degradación intelectual. Mantuvimos el citado libro como fuente principal, creyendo que, si bien literario, conservaba fuertes recuerdos de la época en que se cuestionaba la razón de ser de la literatura y también de la docencia. Los textos hablan de los escritores y de la época, conservando conocimientos que sobrevivieron a diferentes realidades culturales. Revelan la existencia y la esencia humana. En predisposición lírica, se formaron producciones. Metodológicamente, la investigación tiene un carácter documental y está anclada en los principios de la Nueva Historiografía, especialmente en la microhistoria italiana. Destacamos la función formativa de la literatura en la vida de mujeres de diferentes países, al momento de su publicación, y develamos la formación de maestros que decían de sí mismos y de los demás, en verso. A la Historia de la Educación, se la Educación, se suma al debate sobre la condición de las maestras, activas en América Latina, durante la primera mitad del siglo XX, haciendo notable el vínculo entre los dos trabajos estigmatizantes.

Palabras clave: Magisterio y Literatura. Rosália Sandoval. Otros Versos.

Introdução

A literatura lírica, como indiciária da condição de existência, apresentara função formadora.

Ora libertando, outrora aprisionando os que a ela recorreram.

Uma prisão indireta.

Prisão dos (des)aprimonados, deserdados, desvalidos.

Os textos literários formaram hereges dos nossos e de outros tempos.

Acalentaram almas conturbadas.

Levaram a tudo e a nada.

(Hebelyanne Pimentel da Silva)

O jornal carioca *Diário de Notícias*, de 17 de outubro de 1930, recebia com entusiasmo a publicação de *Versos Alheios* da mestra de primeiras letras e escritora alagoana Rosália Sandoval (1876-1956), pseudônimo literário de Rita de Souza Abreu. A obra trazia uma coletânea de poesias de três países: Argentina, Chile e Uruguai. Conforme nota, Sandoval pretendia “aproximar pelo pensamento o coração dos povos vizinhos”, e apresentar os novos intelectuais das referidas pátrias. Era um empreendimento mais que literário pelo alcance social, argumentava o periódico carioca *O Jornal*, em 10 de outubro de 1930.

Em *Versos Alheios*¹, a autora convida o leitor brasileiro a conhecer a produção intelectual de latino-americanos e oferece informações e impressões acerca de obras, entre as quais, tomamos os fragmentos poéticos de três escritoras: *Escuta* da argentina Alfonsina Storni (1892-1938), *Sonetos da morte* da chilena Gabriela Mistral (1889-1957), e *Cansaço* da uruguaia Luisa Luisi (1883-1940).

Por parte da alagoana, não havia interesse particular em acentuar as vozes femininas dos países citados. A nossa intenção em proceder a tal seleção, é realçar o papel de mulheres professoras que também

¹ A capa do livro carrega uma simbologia de unidade dos três países, com as cores das respectivas bandeiras.

tiveram a literatura como ofício, numa época em que se considerava a docência o “mais alto posto” almejado pela figura feminina (LOURO, 2014; NICOLETE e ALMEIDA, 2017). Sandoval, Storni, Mistral e Luisi se arriscaram nos ofícios de mestra e literata em espaços públicos naturalizados masculinos. Ambas as atividades foram convertidas em livros literários e didáticos e textos divulgados em periódicos.

Quando publicou *Versos Alheios*, Rosália Sandoval já tinha o seu nome na imprensa nacional, entre os que compunham a intelectualidade brasileira, com as produções poéticas *Alvorada* (1904) e *Violetas* (1922). Em 1913 teve a poesia *Incógnito mal* divulgada pela coletânea *Sonetos brasileiros – séculos XVII-XX*, de Laudelino Freire. E na capital do país, para onde migrou na década de 1920, conseguiu publicar, além da obra em análise, outras do universo literário: *Quando as roseiras floriram* (1947), *Queda e ascensão* (1952), *Preces à Humanidade* (1954) e a edição póstuma de *Angelus* (1951), de seu irmão Sebastião de Abreu (MADEIRA, 2015).

Considerando a escolha da fonte literária para tratar da história da educação, alguns elementos devem ser colocados a partir das reflexões de W. Benjamin (2012), visto que isso implica não a tratar do mesmo modo que as demais. Embora nela residam representações de mundo forjadas na escrita, é um lugar de onde não se deve esperar a inteira captura do real, por ser propriamente dos elementos inventivos que se alimenta. Contextos históricos, políticos e culturais dizem pouco dos seus sujeitos e obras, porque neles não estão facilmente explícitas as marcas do tempo e do lugar do qual escrevem. Tal condição pode nos induzir a perceber a literatura como inútil para estudos historiográficos, mas as transfigurações das situações vividas pelos literatos não devem ser minimizadas. Como sugere Benjamin (2016), uma obra é importante por ter sempre a dizer no tempo presente. Os elementos existenciais sobre os quais se reportam seus autores, referem-se a eles próprios, mas, simultaneamente, aos outros, sendo o singular no universal.

É provável que a literatura tenha sido a grande aliada de quem se encontrava em condição de rebaixamento, conforme estava o feminino do período aqui abordado. Deste modo, a produção de professoras escritoras carregava o estigma de ser menor, argumento combatido tanto por Benjamin (2012) quanto por Ginzburg (2006; 2007), para os quais os testemunhos de uma época não devem ser submetidos a um processo de hierarquização na produção do conhecimento humano.

Partindo desses elementos, o texto se encontra dividido em três momentos. No primeiro discute-se magistério e literatura e a condição do feminino enquanto portador de protagonismo na primeira metade do século XX. No segundo, a poesia de Versos Alheios, particularmente os recortes já anunciados: *Cansaço* (Luisi), *Escuta* (Storni) e *Sonetos da Morte* (Mistral), a partir dos quais propomos indagar sobre o que nos informam acerca da condição dessas mulheres professoras e literatas. No último, realçamos a importância da educação literária na formação e na atuação das professoras, tornando-as intelectuais de ambos os ofícios e projetando as suas histórias para gerações futuras.

Magistério e literatura: o feminino e a intelligentsia pedagógica e literária

Um elemento comum sobressaía na trajetória de quem tinha a docência e a literatura como profissão, pelo menos na América Latina: o emprego público. O vínculo ajudou na sobrevivência de jornalistas, romancistas e poetas, que, empenhadas simultaneamente em ambos os ofícios, atraíam uma espécie de proteção: uma a favor da própria sobrevivência e outra contra o ultraje. Em razão de a literatura ser socialmente mais prestigiada que o exercício do

magistério, quando associados ajudavam o feminino a reagir contra os estigmas sociais, ao aventurar-se em campos historicamente demarcados como masculinos (NICOLETE e ALMEIDA, 2017). Na primeira, mais do que no segundo, as mulheres enfrentavam a *intelligentsia* patriarcal que as julgava como desprovidas de intelectualidade, e, com tal enfretamento, elas reformulavam seus projetos de vida e os de uma geração que se seguia.

Tal condição era enfrentada desde cedo nas instituições de ensino: o espaço social era claramente demarcado para ambos os sexos, conformando corpos e mentes à ordem social estabelecida (LOURO, 2014). Mas, de algum modo, os espaços escolares do Império brasileiro ofertavam elementos de formação literária para as meninas das escolas primárias e dos cursos normais. Não por acaso, no século XIX, as docentes atuantes naquele nível de ensino foram autoras de obras didáticas² e literárias, o que demonstra uma formação que lhes permitia ultrapassar a condição de repetidoras de modelos pedagógicos indicados pela administração da instrução pública.

Conteúdos mais práticos e metodológicos já eram exigidos nos manuais de orientação dos cursos normais, solicitando brevidade naqueles mais densos que, historicamente, se destinavam aos rapazes dos liceus provinciais. O alagoano Thomaz Espíndola (1885, p. 4) escreveu em seu compendio de Geografia: “Advirto, porém que os alumnos da Eschola Normal não devem ser obrigados a aprender da Geographia propriamente dita mais do que aquillo que contém no Atlas elementar para o uso das aulas primarias”. Com o mesmo propósito, no *Compendio de Pedagogia Pratica* (1886, p. 15), Joaquim José de Araújo orienta simplificar os conteúdos de história e geografia, que deveriam ser ministrados aos sábados, concomitante ao catecismo: “Em todas segundas e quartas-feiras se farão exercícios de analyse grammatical e lógica; e nos sabbados versarão os exercícios sobre lições de historia sagrada, cathecismo, noções de geographia e da historia do Brazil”.

² Alguns compêndios de professores primários alagoanos do século XIX: Antônio Francisco Leite Pindahyba, autor de três obras para a infância: *Arithmética Rudimentar* (1877), *Rudimentos da Grammatica Nacional* (1877) e uma cartilha de alfabetização *Iris da Escola* (1880); e Julia Henriqueta de Carvalho, *Compendio de Aritmaetia Elementar* (1888).

Entretanto, havia dificuldade de materializar tais orientações nas salas de aula, na medida em que a formação dos professores das escolas primárias, secundárias e profissionais, do século XIX, tinha as bases na instrução clássica.

A prioridade por um conteúdo que abstraísse os problemas enfrentados, o tornava “oco”, inútil para o progresso de um país. O século XX efetivou uma crítica à exploração a conhecimentos de retórica, filosofia e clássicos da literatura mundial, defendendo a predominância do ensino a partir das coisas e não dos conceitos, principal trunfo da pedagogia esboçada pela Escola Nova. Todavia, foi com base na formação clássico-literária que Rosália Sandoval tornou-se professora e escritora.

Mesmo com os comentários negativos, feitos as suas obras, gerados pelos ideais progressistas modernos, ela seguia conforme lembra o jornalista Mário Linhares³ (1915, p. 16), como se ouvisse a passagem célebre do *Inferno* do poeta medieval florentino, quando obedece a orientação do seu guia Virgílio: “Deles não cuide, olha e passa!”. Na ocasião, o jornalista fazia defesa à Sandoval diante daqueles que se abatiam sobre sua “[...] reputação devassando-lhe a vida literária sem uma causa plausível, semelhante a uma praga de gafanhotos sobre um pomar verdejante e florido” (Idem). É sobre esse poder da literatura, que orienta a reagir e a se proteger, para os quais aqueles versos medievais ainda trazem ensinamentos, que tratamos.

Converter a dor em palavras levou Sandoval a redigir a crônica: *Traças – a minha estante*, no periódico carioca *Vida doméstica* (1927). Ao invés de dar conselhos às donas de casa, como sugere o título, a escritora transformou a traça, em elemento literário:

Lembrei-me de que as traças humanas também fizeram o mesmo nas folhas azuis do livro da minha vida onde, talvez, a Felicidade gravasse trechos de verdadeira alegria. Como diante dos meus olhos se confundem, na mesma pequenez, as duas espécies de traças – a que inconsciente estragou os livros da minha estante e a que voluntariamente destruiu a minha ventura!

³ O cearense também incluiu Rosália Sandoval na publicação intitulada *Poetas esquecidos*, de 1921.

A mesquinhez sobre a qual se reportava, talvez estivesse vinculada àquele momento inicial do século XX, no Brasil, com escassos leitores, poucos periódicos e debates. Diferente da Argentina, do Chile e do Uruguai, nações que já possuíam um nível de escolarização superior, na medida em que depositavam maiores esperanças na formação intelectual do povo, e colocavam a imprensa periódica enquanto espaço de exploração a conteúdos filosóficos e científicos (ROCHA, 2013).

Na condição de professoras e escritoras, Sandoval, Storni, Mistral e Luisi, foram formadas por escolas normais em suas respectivas pátrias. A escrita literária ajudava a debater os problemas da profissão docente, quer em eventos, periódicos ou livros. Diversamente das mestras e escritoras do século XIX, como é o caso de Alcina Carolina Leite e Maria Lúcia Romariz, conterrâneas de Sandoval (MADEIRA, 2019), para as quais a docência parecia ser um ofício quase invisível em seus escritos, elas debatiam a qualidade do ensino, o papel da mulher mãe e mestra, a condição de trabalho do feminino, e a formação de professoras e crianças. As obras pedagógicas de Gabriela Mistral e LuisaLuisi são exemplos desse propósito. A chilena escreveu *Lecturas para mujeres*, destinadas a *la enseñanza del lenguaje* (1924), e textos em prosas que, após a sua morte, foram selecionados para compor a obra *Magisterio y niños* (1979). E a uruguaia publicou *Educación Artística* (1919), *Ideas sobre educación* (1922) e *A través de libros y autores* (1925). A argentina e a alagoan também produziram orientações pedagógicas. A primeira, segundo Rocha (2013), escreveu peças teatrais que, após sua morte, foram selecionadas para compor a obra *Teatro Infantil* (1950). E a segunda, de acordo com Madeira (2015), publicou *Através da infância* (1918) e *Curso Elementar de Português – em pequenos exercícios práticos* (1921).

A melancolia do singular no universal em *Versos Alheios*

Destinada a divulgar no Brasil a produção intelectual de poetas da Argentina, Chile e Uruguai, em 256 páginas da obra *Versos Alheios*, Rosália Sandoval revelou-se como tradutora e crítica literária. As 116 poesias traduzidas para nosso idioma e 50 mantidas em língua espanhola, totalizaram 166 produções, dentre as quais, 22 vozes são femininas. Parte dos 47 homens são autores prisioneiros ou de origem indígena, sujeitos socialmente marginalizados. Marginais não apenas na posição social, mas no que insistiam em publicar, considerando os novos horizontes da literatura moderna.

Nas páginas do meu livro moderno reuni, em singelo preito, as lyras de três paizes estrangeiros. Quizera que em vez de 3 fossem 30. Todavia, esse número que não me foi possível attingir, outros, mais felizes, o conseguirão. Para isso eu faço os mais sinceros votos (SANDOVAL, 1930, p. 10).

A obra foi pensada a partir de uma inspiração que, segundo a mestra alagoana, surgiu enquanto ela se encontrava às margens do Rio da Prata, apreciando versos recitados por quem chamou de “bardos” (SANDOVAL, 1930, p. 9). O propósito da coletânea, nesses termos, era dispor poesias de jovens que ainda se atreviam a escrever como estes, os velhos e quase esquecidos “trovadores” (Idem). Aqueles de um tempo perdido, que escreviam com paixão. Viviam poucos, mas intensos anos. Aprendiam na escola e replicavam em seus textos a poética de Alexandre, de Cesar e de Camões. Aprendiam a odiar Nero. Todos estes passaram a ser conteúdos envelhecidos ou insuficientes para os novos tempos, como adverte o alagoano Auryno Maciel (1930), que parecia atender às novas necessidades da escola: “[...] uma literatura pedagógica que baste ao espírito de nosso tempo” (p. 30). Os

poetas sonhadores e românticos, perdiam a função social. A natureza deixava de ser um culto para cantores e tornava-se objeto de observação e descrição da ciência, a converter-se em utilidade para o progresso da vida material.

Contrapondo as exigências da década de 1930, o poeta, para Sandoval, era aquele capaz de falar à alma dos leitores, com profundidade. Assim como expressara por meio da poesia de (SANDOVAL, 1930, p. 132):

“Cruzam-se ungidos nessa fé profana
Seus cantos, quanta vez! Ficam na história!
Se vibração produzem na alma humana,
Presentido os tambores da victoria...
Ajoelha majestosa à natureza,
Perante seus mysterios de harmonia,
Porque passa com eles a beleza.”

No jornal *Beira-Mar* (1930), a literata foi definida como “poetisa de reconhecido valor”, e o livro caracterizado como repleto de “flores de poesia (etymologica)”, que, segundo o jornalista Moacyr Silva, reacendiam a vida e a espiritualidade com influência do que ele chamará de “flora dos três países do sul”. Mas, a escritora de *Incógnito mal* não se concebia como tal. Os traços melancólicos eram o que melhor traduzia as suas produções literárias.

Em 1929, o jornalista uruguaio Juan Lima melhor se expressou quando a nomeou de “una cantora de melancolia”. Para este, Sandoval respondeu como se reportasse a uma estranha: “Ella fue, y es únicamente, el pájaro cautivo que modula sus trinos en la soledad de la jaula, para aliviar sus pesares. El canto del pájaro cautivo no puede ser alegre, no puede bolir el motivo de su cantar: el dolor” (SANDOVAL, 2006, p. 200). Ela se referia à imposição dos tempos modernos, cantados, com louvor, pelos novos poetas. Tal entusiasmo não cabia em suas líras. Cantar com sinceridade, naquele tempo, exigia rimas melancólicas, pois se tratava de um

período sombrio, ausente de esperanças, apenas restava alinhamento ou desistência. O declínio da utopia e da imaginação era vorazmente substituído pelo triunfo assombroso da modernidade. Não por acaso, a autora escolheu para a coletânea poesias marginais que falavam de dor, como ela própria fizera em seus escritos.

Los poetas modernos (?) no cantan, escriben con el lápiz, caricaturan palabras que amontonan como los castillos de cajas que hacen los niños y... que ellos llaman versos. La poesía era hermana de la música. Andaban de la mano por todas partes. Hoy están cruelmente separadas. ¿Puede la poesía moderna ser cantada con sentimiento? (SANDOVAL, 2006, p. 200).

A insistência em aproximar o poeta dos “trovadores”, era um sinal de resistência à evolução da arte: “El pájarocautivo está mudo y quebró alas en la tortura inquisitorial del modernismo” (SANDOVAL, 2006, p. 201). A urgência do tempo presente, de tanto se construir com a técnica (BENJAMIN, 2012), por exemplo, se convertia no novo fetiche na década de 1930, que deveria ser estendido a grande massa. Resistir a esse coro, quase universal, era um ato de coragem e de isolamento de muitas professoras e literatas.

Não é, quiza, temeridade nesse nosso tempo de transicção, falar desassombadamente sobre pátrias; mas o é, talvez, falar sobre versos, e, ainda mais, apresentar ao público um livro que se ocupa de poetas estrangeiros, embora sejam elles verdadeiros trovadores. Poetas de um novo trovar, é bem verdade, mas que nos fazem recordar aquelles emotivos dos **bellos tempos que ainda vão perto, em que a poesia não era a bailarina artificiosa a exhibir-se no deleite de um ineditismo bárbaro** (SANDOVAL, 1930, p. 9, grifo nosso).

Entre os poemas que integram *Versos Alheios*, dos 34 títulos femininos, foram escolhidos três: *Cansaço* de LuisaLuisi (1883-1940), *Escuta* de Alfonsina Storni (1892-1938) e *Sonetos da Morte*

de Gabriela Mistral (1889-1957). O último é possível que a autora dedicasse a um companheiro que perdera muito antes de o ver ocupar o sepulcro para o qual destinava atenção eterna. Em poucas palavras Mistral afirmara:

Destinos a escolher eu tive. E, todavia,/Elegi um tristonho –
officio de ternura –/Temerário, talvez, sem luz, sem alegria,/De
fazer-me cypreste em tua sepultura./Uma linda canção toda feita
harmonia/Os homens vão cantando alegres pela rua./**Canção
que hoje é lascívia e que será loucura/Amanhã... e, depois,
misticismo.** E eu, um dia,/Compuz a que acalenta **alguem
que foi alheio** (SANDOVAL, 1930, p. 241, grifo nosso).

Ela escreveu sobre suas revoltas e, por algum motivo, Rosália Sandoval a colocou na última página da obra em análise. Suas palavras expressam o que muitas mulheres viveram, mas que, nem sempre, disseram. Talvez porque fosse muito alto o preço pago por decidir carregar, exaustivamente, o que Luisa Luise define como “*alma obre el hombre*” (apud SANDOVAL, 1930, p. 99).

Em publicações de livros ou textos em prosa, essas escritoras tinham na literatura uma grande aliada. Afinavam a crítica, e conseguiam pressentir o que ainda não estava posto (ROCHA, 2009; VÁSQUEZ, 2014). Na obra *Ideas sobre educación*, Luisa Luise apontou alternativas para que as mulheres se tornassem independentes financeiramente:

La educación les ha enseñado a esperar el matrimonio como la fuente segura y única de subsistencia material, y pasan la vida en la inactividad de la espera con los brazos cuidados mientras la marea desbordante de la actividad humana y la indiferencia culpable de los que las han engañado pasa sobre ellas y las sumerge en el desengaño atroz de la miseria o la degradación (LUISE, 1922, p. 96).

Para a escritora uruguaia, o casamento deveria ser escolha e não destino. Com um ofício a mulher bastava-se a si mesma. Os

sinais de rebeldia se espalhavam em seus textos e, certamente, não eram bem recebidos pela parcela conservadora da população uruguaia. A poesia *Cansaço* serve como desabafo: “As horas me têm sido uma aridez sem par!/Arrastando-me vou na pedregosa estrada” (SANDOVAL, 1930, p. 98). Com o fardo da escolha, Luisi (1922) confessa: “Só uma cousa aspiro: é depressa chegar/Levo cheio o farnel de pedras e de escombros/E uma anciã a devorar-me – ir além descansar” (Idem). A mesma angústia se encontra na poesia *Escuta* da argentina Alfossina Storni:

Eu serei, ao teu lado, a nudez, o silencio;/o perfume eu serei...
Não saberei pensar.../Palavras não terei e não terei desejos.../
Somente eu saberei.../Te amar!/E, quando a agua descer do
monte silenciosa,/Teu peito eu buscarei para ahi descansar/**Esse
peso anormal que eu trago dentro d'alma/e não sei explicar!**
(SANDOVAL, 1930, p. 88, grifo nosso).

Esta poética desvela o propósito da sociedade patriarcal de confinar o feminino aos caprichos da figura masculina: *eu serei, eu não saberei, eu não terei desejos*, serei obediente ao que foi naturalizado: ser esposa e mãe. O masculino deveria ser *abrigo e lugar de refúgio* para a suposta fragilidade feminina (LOURO, 2014). Mas a grandeza dos versos finais da professora argentina, revela como a poesia é capaz de transfigurar o mundo vivido: só restava à mulher comportar-se conforme o modelo esperado. Mas isso provocava um *inexplicável peso na alma*. A crítica à sociedade patriarcal é quase imperceptível, não tem acusações nem explicações, mas há a denúncia contundente de uma vida vazia e aprisionada.

Storni repete o propósito em “Tú me quieres blanca”, tu me quieres uma mulher branca, pura e casta (ROCHA, 2013, p. 57). Com esta, ela profere, propositadamente, os desejos do masculino, como se exigisse uma reparação. Para tanto, não necessita de um longo texto, e com a economia de palavras, mais sentidas do que ditas, ela se esquiva, assim como todas as outras, da captura dos mo-

delos sociais preestabelecidos. Seus fundamentos de vida eram resumidos em uma rima. As sentenças curtas resolviam o que geralmente se faz na poesia com um arrazoado de ideias. Esse modo de expressão resguarda o fundamental. Elas não buscavam no masculino proteção, tampouco consentimento, porque eram portadoras de outro tempo, figuras utópicas que se arriscavam ao improvável.

Educação literária e formação de professores

A composição de sentidos que a obra literária carrega, deve estar associada aos elementos existenciais, por isso, é um saber que se propõe mais duradouro. Tal universo formou essas mulheres professoras, convertendo o ofício em momentos de pleno êxtase, exemplificados em prosa de Gabriela Mistral: “Al regresar de mi escuelayo me ponía a viviracompañada por laimaginación de los poetas, de los contadores, fosensabios o vanos, provechosos o inútiles” (1979, p. 45). Ela elaborava um trânsito valioso entre o mundo da escola e o da literatura. O hábito da leitura, desde a infância, formou um modo refinado de conceber o mundo, convertendo as dores em versos, utopias e resistência. Como aliada de suas ousadias, a formação literária as projetou para além de seus contextos.

Com o cargo de diretora de liceu chileno, ocupado em 1918, Mistral recebeu visibilidade internacional e foi convidada, em 1922, pelo governo mexicano, para colaborar com as reformas educacionais da nação (VÁSQUEZ, 2014). Em decorrência, viajou por diferentes países e, em 1945, enquanto morava no Brasil, recebeu o Prêmio Nobel de literatura, primeiro conquistado por uma pessoa latino-americana (Idem).

Não obstante, as publicações de Luisa Luisi a levaram a participar de eventos nacionais e internacionais. *Educación Artística* resultou da apresentação de trabalho no *Congresso Americano del Niños*, em Montevidéu, entre 18 e 25 de maio de 1919. A discussão da obra é um testemunho de como suas ideias se articulavam à crítica ao avanço voraz da modernidade, e aos efeitos nocivos na formação humana.

Para a autora, se vivia numa época propícia aos cientistas, engenheiros e construtores, mas não aos artistas, porque a poesia não se alinhava à utilidade da vida material (LUISE, 1919). A arte provia o humano de sonhos e utopias, e estes estavam em baixa ao tempo em que todo o poeta, alinhado a ideais modernistas, deveria prestar contas, a todo momento, do valor social da sua obra (BENJAMIN, 2016).

Com o desejo moderno de fazer e obter coisas, o humano acomodava-se a um mundo palpável, de um tempo bárbaro, para o qual restava a afirmação de que “El arte ha muerta!” (LUISE, 1919, p. 5). Alinhada a isso, estava a educação na América do Sul, que, segundo reflexões de mesma autoria, padecia da absorção de suas energias com a urgência de seus problemas: a organização política, a indústria e o comércio (Idem). E, com isso, era pensada apenas para atender ao capitalismo e não à libertação do pensamento.

A formação literária permitiu a essas mulheres se colocarem num movimento do singular ao universal, diferenciando-as do amplo universo do magistério feminino, ainda assemelhado a formas primitivas de pensar a mulher (NICOLETE e ALMEIDA, 2017; LOURO, 2014). A autonomia intelectual cultivada era devedora da função pedagógica e social da literatura lírica, e esta ajudava na proteção contra forças históricas que rebaixavam e ultrajavam os que estavam em contextos vulneráveis de vida. Ensinando a reagir contra opressões e a cultivar utopias, por favorecer o distanciamento humano do tempo presente, levou professoras a

deixar um patrimônio valioso pela força do gesto, da escrita e do deslocamento a outros contextos.

Considerações finais

A obra *Versos Alheios* da professora e literata alagoana Rosália Sandoval, nos permitiu elaborar um itinerário reflexivo de mulheres que aprenderam a reagir por meio da escrita, tornando possível o conhecimento da formação feminina e o seu lastro de possibilidades.

O modo como tratavam a docência, imprimia o vigor do pensamento poético, seja na maneira como se colocavam nos manuais pedagógicos ou nas contraposições aos potenciais históricos que alertavam sobre os reflexos do patriarcado na construção da subjetividade feminina. Todas manifestavam uma crítica contundente à espécie humana de seus tempos, que se prolongou ao nosso.

A obra estudada não se encontra entre as mais prestigiadas de Sandoval, mas revela a inserção intelectual da autora na poesia latino-americana, seu ofício de tradutora e o alinhamento à crítica elaborada contra os efeitos nocivos da modernização na formação. A reação dessas mulheres ao estabelecido, está na poesia, nas crônicas, nas prosas, nos trabalhos acadêmicos, nos compêndios, no ofício de professora e nos seus respectivos deslocamentos, ao forjarem outro modo de ver, ser e agir no mundo. Na literatura encontraram uma aliada para manter as utopias que fomentaram a autonomia intelectual necessária para o universo docente e existencial.

Referências

ARAÚJO, J. J. *Compêndio de Pedagogia Prática*. Salvador: Typografia dos Dois Mundos, 1886.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 179-212.

_____. Franz Kafka – no décimo aniversário de sua morte. In: *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 147-178.

DIÁRIO de Notícias (RJ), de 17 de outubro de 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=Ros%C3%A1lia%20sandoval>. Acesso em: 29 de março, 2019.

ESPINDOLA, T. B. *Elementos de Geografia e Cosmografia oferecidos a sociedade alagoana*. Maceió: Typ. Gazeta de Notícias, 1885.

FREIRE, L. *Sonetos brasileiros – séculos XVII-XX*. Rio de Janeiro: F. BRIGUIET & C[^], 1913.

GINZBURG, C. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. Tradução de Rosa Freire d’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LINHARES, M. Rosália Sandoval. *Heliópolis – revista de artes e letras*, 1915, p. 15-16.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUISE, L. *A través de libros y autores*. Buenos Aires: Nuestra América, 1925.

_____. *Educación Artística*. Trabajo presentado al Congreso Americano del Niño, Montevideo, 18-25, mayo de 1919.

_____. *Ideias Sobre Educación*. Montevideo: Maximino Garcia, 1922.

MACIEL, A. História de Alagoas. *Revista de Ensino*. Maceió, 1930, p. 30-32.

MADEIRA, M. G. L. La escritura literária de la educadora brasileña Rosalia Sandoval (1900-1940). In: *Actas del XVIII Colóquio de História de la Educación: Arte, literatura y educación*, 2015, v. 2., p. 333-344.

_____. Magistério e literatura em periódicos alagoanos da década de 1880: as composições poéticas de Alcina Leite e Maria Lucia Romariz. In: SILVA, E.; SANTOS, I.; ALBUQUERQUE, S. (Orgs.). *A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. p. 63-78.

MISTRAL, G. El Ofício Literar. In: STRABONI, R. E. S. (org.). *Gabriela Mistral: Magisterio y Niños*. Santiago: Editorial Andes Bello, 1979, p. 43- 51.

_____. G. *Lecturas para Mujeres: destinadas a la Enseñanza del lenguaje*. México, 1924.

NICOLETE, J. N.; ALMEIDA, J. S. Professoras e rainhas do lar: o protagonismo feminino na imprensa periódica (1902-1940). In: *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 203-220, set. 2017.

O JORNAL (RJ), de 10 de outubro de 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523_03&pasta=ano%20193&pesq=Ros%C3%A1lia%20sandoval>. Acesso em: 29 de março, 2019.

ROCHA, N. A. *A Constituição da Subjetividade Feminina em Alfonsina Storni: Uma Voz Gritante na América*. São Paulo: UNESP, 2013.

SANDOVAL, R. Rosalía Sandoval/González Barbé: Contra el Modernismo. Revista duraznense, Durazno, n. 97, 13 de julio, 1929. In: ROCCA, P.; ANDRADE, G. (org.). *Un diálogo americano: Modernismo Brasileño y Vanguardia Uruguaya (1924-1932)*. Cuadernos de Americasin, nombre, n.15, 2006, p.199-201.

_____. Traças - à minha estante. In: *Vida Doméstica* - revista do lar e da mulher. Rio de Janeiro. Out., 1927.

_____. *Versos Alheios*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas da Editora Alba, 1930.

SILVA, M. Intercâmbio Intellectual Latino-Americano. In: *Beira-Mar: Copacabana, Ipanema*, Leme (RJ).00242 (1). ed., 1930.

STORNI, A. *Teatro infantil*. Buenos Aires: Ramón Roggero y Cía, 1950.

VÁSQUEZ, C. G. S. *Gabriela Mistral: das danças de roda de uma professora consulesa no Brasil*. São Paulo: UNICAMP, 2014.

Data de submissão: 18/08/2020

Data de aprovação: 22/10/2020

O trabalho com a literatura infantil ao longo dos anos: aspectos históricos e didáticos

ANA PAULA PEDERSOLI*
CHRISLEY SOARES FÉLIX**

A literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta

(Fernando Pessoa)

Resumo

Esse artigo pretende uma abordagem histórica sobre o processo de criação, atrelado ao ensino da literatura infantil e juvenil ao longo da história da educação básica. Para tal, apresentamos reflexões teóricas do campo da história da literatura e da infância em diálogo com o trabalho de mediação na escola. Assim, são explorados os aspectos relacionados com o conceito de literatura em uma perspectiva temporal, destacando a importância das mediações no processo de formação do leitor literário, bem como da leitura pautada em seus diversos suportes e formas tratando, inclusive, dos textos multimodais. Por fim, apresentamos algumas considerações para estimular novas reflexões sobre a temática.

Palavras-chave: Ensino. Literatura. Mediação literária.

* Doutora em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora da educação básica na RME-BH e da Universidade Estadual de Minas Gerais-UEMG, no curso de Pedagogia.

** Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, professora da educação básica na RME-BH e no ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação.

Introdução

A literatura é um objeto de pesquisa há muito investigado, mas sem um conceito fechado que a defina, tendo em vista a diversidade e a multiplicidade de características, que relacionam a sua concepção e sua construção histórica. Esse processo de adaptação ao contexto faz com que, ao longo do tempo, a literatura seja reinventada, adaptada e transformada, impedindo a identificação de um conceito “estático” para conceituá-la.

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 2011, p. 177).

Um segundo aspecto com o qual se esbarra o “conceituar” a literatura está relacionado a sua essência, às características do texto que o fazem literário. O que se apresenta no intento de conceituá-la é um conjunto de aspectos que tentam caracterizá-la. Segundo Candido (2011),

a literatura é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

Nesse sentido, nossas reflexões neste texto se fundamentam na compreensão da literatura enquanto direito humano, bem como na literatura enquanto uma linguagem que “se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade” (Paulinho, 2004). Isso significa dizer que a leitura literária se estabelece na relação com o leitor como prática cultural e de natureza artística e que tem como função primeira a de interação prazerosa.

Assim, compreender a leitura literária enquanto prática cultural, é compreender que as relações dos leitores com a obra literária vão se transformando dentro de um tempo-espaço (aspectos históricos, culturais, políticos) e dos modos como os sujeitos participam da cultura escrita.

Na prática pedagógica, especialmente na Educação Básica, a leitura literária possibilita às crianças uma experiência prazerosa com o mundo literário, uma compreensão delas e da vida, além de promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos de textos (SOARES, 2010).

A história do trabalho com a literatura infantil atrelada ao contexto histórico de transformação dos livros literários infantis

Ao longo da história, os livros infantis passam por transformações que se relacionam não apenas ao contexto histórico, mas também ao que se entende como público a que ele se destina. Nesse sentido, faz-se importante destacar que há um percurso que marca a trajetória do livro direcionado para criança.

A construção de um livro destinado à criança aparece atrelado ao surgimento da concepção de infância, que também é histórico e se apresenta inexistente até o século XVI, quando a criança era considerada um “adulto em miniatura” e vivia plenamente o cotidiano desse mundo adulto.

Levin (1997) aponta que apenas no século XVII surge, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, construída. Esse período é um marco no que diz respeito ao se pensar esse

sujeito, que passou a ser visto como alguém dependente e fraco, que necessitava proteção.

Ao longo dos séculos, por meio principalmente, dos estudos relacionados à psicologia e sociologia, a concepção de infância e criança vai-se ampliando e se configurando, cada vez mais, como uma etapa singular com características e necessidades próprias dessa fase da vida, bem como com a concepção de criança enquanto sujeito social e de direito.

A história da literatura infantil tem relação com esse histórico de construção da infância. Lajolo e Zilberman (1984), relatam que as primeiras obras infantis tiveram origem no século XVII, na Europa, com os contos clássicos de autoria de Perrault.

Com a Revolução Industrial, no século XVIII, os livros infantis e juvenis têm sua produção ampliada, com a consolidação de uma nova classe social, a burguesia, que coloca a preservação da infância enquanto um valor e meta de vida, incluindo a escola como um espaço privilegiado de construção do saber. A produção literária, nesse cenário, se amplia, estreitando seus laços com o universo escolar e com o mercado de consumo.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984, p.17).

Tendo em vista o uso do livro literário como objetivo de consolidação de valores de uma nova classe, “estes deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984, p.18). Nesse sentido, os livros acabam por expor um mundo idealizado.

Dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante. Porém, pela mesma razão, poucos gêneros deixam tão evidente a natureza utópica da arte literária que, de vários modos, expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente (LAJOLO E ZILBERMAN, 1984, p.18-19).

Entende-se que, nesse período, a literatura esteve direcionada a uma essência doutrinária, que atendia os desejos e reafirmava os valores de uma elite em construção. Lajolo e Zilberman (1984) destacam que os livros foram marcados, nessa época, pela projeção de um mundo utópico pelo autor e que isso não é um problema quando essas marcas do autor dialogam com a expressão de vivências interiores do leitor, mas atentam que

Ambas as propriedades citadas — a de projeção de uma utopia e a expressão simbólica de vivências interiores do leitor — não são necessariamente contraditórias, pois a visão do adulto pode se complementar e fortalecer com a adoção da perspectiva da criança. A contradição apresenta-se no momento em que a primeira opõe-se à segunda; contudo, é sob essa condição que a obra desmascara sua postura doutrinária e a decisão por educar (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984, p.19).

As autoras apontam, ainda, que poucos autores conseguiram fazer essa interlocução, privilegiando o espaço do leitor e que, por isso, poucas obras desse período permanecem em circulação em nossa sociedade.

No século XVIII as produções para crianças foram ampliadas e livros que realmente agradam o público infantil ganharam força no mercado literário, como publicações de contos fantásticos e edição de contos de fadas.

Lajolo e Zilberman (1984) afirmam que desse período em diante, o que se percebe é um cenário de transformações da literatura, dialogando também com o contexto de industrialização e tecnologia.

Assim, as transformações nas produções literárias infantis estão diretamente relacionadas a um contexto histórico, político, social e de concepção de infância e, devido a isso, a ideia de impossibilidade de construção de um conceito fechado para o termo literatura infantil se justifica, pois a literatura é uma prática cultural que envolve modos de agir, pensar e de se apropriar dentro de um tempo-espaço.

Como se vê, longa é a trajetória da literatura no processo de se construir e se reconstruir. Nesse processo, ela vai sendo modificada, aprimorada e questionada com relação a suas intenções e finalidades. À medida que a concepção de infância se transforma e que a tecnologia amplia o diálogo com a produção, que os autores vão (re)construindo suas maneiras de fazer literatura, esse campo vai-se reinventando e, ao mesmo tempo, se modificando.

A escola e o ensino da literatura

Com relação ao processo de leitura, Hunt (2010) problematiza apontando duas questões a se refletir. Uma é a questão de que

os leitores adultos nunca podem compartilhar as mesmas referências que as crianças, em termos de experiência de leitura e vida. O menos evidente é que só raramente compartilhem o mesmo propósito na leitura (...) (HUNT, 2010, p.79).

A segunda questão é que quando o adulto faz a leitura, ele se coloca em uma situação de imaginar um público, lendo “em nome de uma criança” no intuito de “recomendar ou censurar por alguma razão pessoal ou profissional.

Quando os adultos leem livros para o adulto, em geral o fazem para se distrair ou para se instruir, tomando a obra em seus próprios termos e desempenhando ou reagindo contra o papel de leitor implícito no texto. Ou, ainda, estão lendo por um propósito externo- criticar, comentar ou discutir (HUNT, 2010, p.79).

Nesse sentido, os critérios utilizados para ler ou para escolher um livro, não partem de um público real, mas de um público imaginado, o que leva “a um juízo intelectual quanto ao livro em questão ser ou não apropriado a esse público” (HUNT, 2010, p.79). Assim, esse autor nos faz refletir que não se trata simplesmente, de escolher um livro do qual se gosta, mas criar uma relação entre aquilo de que se gosta e o que as crianças podem gostar, pois o modo como nos apropriamos de algo é uma questão de contexto - individual e coletivo.

Com todas essas questões, surge uma nova (ou velha) pergunta: “Como, então, estabelecer critérios para dizer se o livro é ou não um bom livro para a criança, adequado e atrativo a esse universo infantil?”.

Para essa questão também não há uma resposta definida. Entretanto, a recepção das crianças às leituras literárias a elas apresentadas, podem auxiliar nesse processo de conhecer o que faz ou não parte do gosto da criança. Hunt (2010) aponta como tipo mais gratificante de leitura para o público infantil aquele no qual a criança se rende ao livro, em função do que o próprio livro apresenta.

Esse “render-se” ao livro não pela mediação, mas pelo que o livro em si apresenta, talvez seja a melhor maneira de se aproximar do que se espera ser um bom livro para a criança, uma vez que o olhar “avaliativo” vem do sujeito a quem o livro se destina e não do adulto (que já não é mais uma criança e tem o mesmo olhar que ela).

Todavia cabe destacar que fazer da escola um lugar de leitura literária não depende somente de condições materiais como a existência de livros de literatura, ou seja, a formação de leitores é um processo contínuo de apropriação da literatura enquanto

linguagem, enquanto uma linguagem da admiração e da fruição. Assim, o envolvimento dos(as) professores(as) nesse processo, como leitores e mediadores, possibilita uma interação dialógica das experiências com a leitura e, especialmente, com a leitura literária. Nas palavras de Reyes (2014):

[...] a principal tarefa de um mediador de leitura é que ele saiba ler de muitas maneiras sendo, em primeiro lugar, um leitor para si mesmo. Em segundo lugar, um mediador de leitura saberá criar momentos oportunos e atmosfera propícia para facilitar o encontro entre livros e leitores. Nesse sentido, pode-se afirmar que um mediador de leitura não lê apenas livros, ele também lê os seus leitores[...]. (REYES, 2014, p.213).

As escolhas feitas têm relação com o que será oferecido, pelo mediador, a esse sujeito. Ver a criança como sujeito restrito em função de sua pouca idade é incorrer em um erro preconceituoso, pois palavras e estruturas simplificadas geram perda daquilo que Hunt chama “literariedade”.

Hunt (2010) afirma que a literatura precisa extrair sensações ou reações do leitor, formar opiniões das crianças, devendo ser utilizada de modo estético e não prático. Por isso, no processo de escolha do livro para crianças é importante observar sua organização e sua tendência a ampliar as relações de interpretação e diálogo com o texto, permitindo um envolvimento que amplie as referências a partir do texto.

Outro aspecto imprescindível a se pensar no livro direcionado à criança é a linguagem. Como bem aponta Hunt (2010), assim como escrever versos não é garantia de escrever poesia, escrever com palavras ditas literárias não é sinônimo de escrita de um texto literário. Assim como uma linguagem inacessível não é sinônimo de boa literatura, uma linguagem restrita também não faz do livro necessariamente adequado à criança.

O adulto precisa considerar que a criança constrói percepções do texto e se apropria de forma lúdica da linguagem. Por isso,

no processo de oferecer literatura à criança, é fundamental considerá-la como um leitor em desenvolvimento, entendendo que no processo de produção de sentido ela precisa desenvolver a habilidade de compreensão das “regras do jogo” estabelecidas pela linguagem do texto, num processo de exploração e de diálogo que engloba um conjunto de códigos relacionados à vida e ao texto (Hunt, 2010), que a criança vai explorando e se apropriando, incorporando em seu repertório novas palavras, novos sentidos, novas experiências.

No que diz respeito à construção de sentido, há um elemento que é parte constitutiva do livro direcionado à criança e que se apresenta com a mesma ou maior intensidade que o texto escrito: a ilustração. Durante muitos séculos, as ilustrações eram reduzidas à condição de elemento decorativo, tendendo a repetir as informações que o texto escrito trazia, tornando-se redundantes:

de modo geral, as ilustrações apenas eram inseridas na página, sem preocupação em tornar seus efeitos mais potentes. E a história narrada poderia dispensar desenhos, pois o sentido integral estava preservado no texto escrito (RAMOS, 2011, p. 55).

No processo de trazer o simbólico como um dos elementos mais marcantes do texto literário, Lajolo (2001) aponta que é

à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2001, p. 106).

Aguiar (2001) apresenta a relação entre literatura e imaginário social, destacando o processo de leitura como um ato que se faz na ação de quem lê, no processo de solidarizar com o autor e “preencher as lacunas” que o texto deixa, completando o trabalho de criação. Assim, afirma que

o texto literário é uma estrutura esquemática, concebida a partir de indicações, pontos de indeterminação e vazios, o receptor precisa ser um elemento ativo no processo de leitura, para decodificar sinais, fazer escolhas, preencher lacunas. (AGUIAR, 2001, p.249)

Refletir sobre as relações entre texto, leitor e leitura, cabe retomar os estudos de Chartier (1988) sobre a história da leitura. O autor destaca que toda investigação sobre a história da leitura traz uma tensão e afirma que essa tensão diz respeito à leitura, pois ela contém em si uma ambiguidade: ao mesmo tempo que é uma atividade produtora de sentidos singulares, ou seja, que permite apropriações e significações singulares, é também uma leitura “autorizada” dentro do texto, no sentido de que o autor e todos os envolvidos no projeto de se produzir o livro imaginam-se previamente um leitor-modelo.

Assim, de um modo geral, a ideia é que os textos apresentam lacunas cujo preenchimento é permitido ao leitor e esse tipo de “mecanismo” é previsto pelo autor. A estratégia textual envolve a previsão, por quem fabrica o texto, de um leitor com determinadas competências que oferecem conteúdo à produção do autor, que não se circunscrevem apenas aos códigos por ele utilizados. O Leitor-Modelo deve ser capaz de se movimentar dentro do texto, “interpretativamente”, como o autor se movimentou “gerativamente.” (ECO, 1979, p.37).

A interlocução entre o texto e o leitor quando se trata de uma experiência literária promove a fruição e a ampliação das referências estéticas culturais e éticas das crianças proporcionando assim uma experiência única com o texto literário (Zilberman 2003). Nesses mesmos planos, Bajour (2012) evidencia que

muitas vezes a literatura é vista como o instrumento mais atraente para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações pessoais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco

de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas (BAJOUR, 2012, p.26)

Entende-se que, apesar de a literatura promover aprendizagem de aspectos tais quais os apontados por Bajour (2012), a leitura literária deve ser realizada com a finalidade primeira de promover interlocução entre texto e leitor, como forma de desenvolver a imaginação, criatividade e ampliar as experiências estéticas do leitor. Corroboramos com a ideia de que a leitura literária deve ser momento que desperte aproximação, inquietações e prazeres.

Nesse sentido, o lugar da literatura na escola deve ser problematizado no cerceamento ou na garantia do direito à experiência literária. Qualquer saber, arte ou conhecimento que se desenvolve dentro da escola é escolarizado e por isso, não há como evitar a escolarização da literatura. O compromisso se torna então, de um trabalho com o letramento literário, em que não se pedagogiza ou didatiza a literatura com deturpação, falsificação ou distorção (Soares, 2010).

Os novos contextos digitais e o uso da literatura: do impresso ao multimodal

Com o desenvolvimento da tecnologia e o avanço nas reflexões sobre concepções relacionadas ao livro literário para criança, as ilustrações em uma obra foram sendo consideradas elementos tão importantes quanto a escrita, havendo, inclusive, um acervo de livros cuja narrativa se constrói exclusivamente por meio do diálogo da ilustração com o projeto gráfico editorial do texto. Além disso, numa perspectiva mais contemporânea fala-se em textos multimodais, em que os escritos e as falas se misturam com outras

linguagens da comunicação, por exemplo, com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), constituindo assim, múltiplas linguagens em um mesmo texto, ou em uma mesma obra literária (Rojo, 2012).

Nesse sentido, Cosson (2014) aponta que “muitos problemas que enfrentamos no ensino de literatura advêm da dificuldade de identificar, compreender e, na medida do necessário, separar esses modos de ler” (COSSON, 2014, p. 92), cabendo também a discussão sobre os aspectos presentes no texto literário, num diálogo com outras linguagens.

O autor aponta, ainda, outros fatores que “justificam” a diminuição do uso da literatura no contexto escolar, como a dificuldade na apropriação da linguagem dos livros considerados cânones, a substituição do livro por filmes, vídeos e programas televisivos. Além disso, critica a maneira atual como a literatura tem sido trabalhada, com foco em lista de autores e estilos de época.

O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura (COSSON, 2014, p.15)

Ao mesmo tempo que Cosson (2014) denuncia esse movimento de distanciamento provocado pela escola frente ao literário, aponta o alargamento de práticas de leitura literária no contexto social. Nesse sentido ele indica que, ao contrário do que muitos defendem, que a literatura está em declínio, ele afirma que ela está “experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística” (COSSON, 2014, p.15).

É preciso então direcionar o olhar para as novas formas como a literatura tem-se feito presente em nossa sociedade, por meio de outros recursos e objetos que não apenas o livro em sua forma como estamos habituados a conhecê-lo tradicionalmente. Dentre os “espaços” nos quais a literatura pode se fazer presente, destacam-se os e-books, os filmes, as histórias em quadrinhos, as canções populares, e até a considerada mais recente por Cosson (2014): a literatura eletrônica.

Essa última se vale de recursos midiáticos digitais, num processo que mistura linguagens e sons. Cada vez mais comum, aponta para novas tendências literárias que reforçam que a literatura não se resume a texto escrito nem ao livro impresso. Faz-se marcante o uso de hipertextos, a interação entre leitor e texto, inclusive num processo de criação conjunta, onde se tornam nulas ou “menos nítidas as posições de leitor e autor” (COSSON, 2014, p.18), desafiando-nos no processo de repensar as práticas de leitura literária em um contexto mais amplo e desafiador.

Essas transformações sinalizam para uma nova forma de se pensar a literatura, uma vez que surgem novos gêneros, novos escritores e novas formas de ler. Apesar dessa dimensão do novo reinventando o literário “as obras continuam sendo lidas e produzidas, o que muda é seu acesso e modo de circulação social (COSSON, 2014, p.21). Sendo assim, não se pode afirmar que os livros já não se fazem mais presentes na vida dos sujeitos em idade escolar, mas que eles se transformam, utilizando outros meios, recursos e estratégias que o reinventam.

O desafio diz respeito então não mais ao acesso, mas à oferta de práticas que favoreçam o contato significativo com a literatura. Entendendo a escola como lugar privilegiado para práticas de formação de leitores literários, o mediador de leitura torna-se um sujeito fundamental nesse processo. É por meio dele que acontecerão as aproximações a esse universo literário, sendo fundamental refletir sobre as práticas literárias oferecidas.

Considerações finais

O desenvolvido pelo gosto da leitura de textos literários pode ser aprendido e, também, pode ser alterado ao longo da vida. Nesse sentido, o professor, por exemplo, ao indicar obras (geralmente as de que mais gosta) e propor atividades, pode ser um importante elo entre o aluno, o livro e práticas enriquecedoras de leitura (Cosson, 2012) na construção literária de sentidos.

Nesses mesmos planos e segundo Paulino (2014), a mediação no processo de formação de leitores literários deve incitar a imaginação dos alunos, proporcionando assim um pacto ficcional significativo com o texto, bem como um processo escolarizado da leitura literária adequado, coerente e prazeroso, que permite aos sujeitos as mais variadas experiências estéticas, éticas e culturais (Zilberman 2008).

Desse modo, os espaços escolares devem permitir o livre acesso das crianças aos livros e devem ser organizados de tal maneira que elas possam ver e tocá-los; orientando, assim, as suas escolhas, bem como ampliando o repertório com obras diversificadas: livros brinquedo, livros interativos, contos, poemas, livros de arte, textos verbais e visuais, enciclopédias, livros de pesquisa, jornais, gibis, revistas, etc.

O trabalho com crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental deve contemplar momentos de leitura mediada pelo professor e leitura autônoma, de acordo com as condições de cada criança e o tipo de livros.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.) *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

COSSON, R. *Círculo de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014

ECO, Umberto. *Lector in Fábula*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Pauo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LEVIN, Esteban. *A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1997.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62, Universidade do Minho Portugal.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

RAMOS, G. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel C. A. da S.; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças C. *Glossário Ceale: termos de alfabetização leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG Faculdade de Educação, 2014.p.213-214.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

Data de submissão: 17/08/2020

Data de aprovação: 29/09/2020

Estratégias de aprendizagem em cursos de gestão: um estudo comparativo entre os alunos dos cursos presenciais e a distância

CLEIDENI ALVES DE FIGUEIREDO*

HENRIQUE CORDEIRO MARTINS**

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar as estratégias de aprendizagem de alunos de cursos de Gestão presenciais que fazem disciplina a distância e de alunos de cursos de Gestão totalmente a distância de uma IES Privada e verificar os possíveis impactos destas estratégias no desempenho dos alunos. Isto é, buscou-se identificar as ações aplicadas pelos estudantes para facilitar e tornar possível a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de seu curso superior. Para tanto, aplicou-se o método survey para coleta de dados em uma instituição localizada em Belo Horizonte. Foi utilizada a escala adaptada de Zerbini e Abbad (2008), totalizando uma amostra de 177 estudantes respondentes. A análise fatorial exploratória encontrou sete fatores com boa aderência e confiabilidade: 1) processo colaborativo; 2) estudo individualizado; 3) estratégias de autorregulação; 4) estratégias de automotivação; 5) busca de ajuda complementar; 6)

* Mestre em Administração – Universidade FUMEC.

** Doutor em Administração – Universidade FUMEC.

associação com a prática e 7) estratégia de reforço. Por meio da análise dos resultados, ao se comparar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos de cursos presenciais que fazem disciplinas a distância com as estratégias dos alunos de cursos totalmente a distância, constatou-se que os indicadores Estudo Individualizado, Estratégias de Automotivação e Associação com a Prática apresentaram valores significativamente maiores para os alunos totalmente a distância.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem. Educação a Distância.

Introdução

O ensino superior brasileiro tem sofrido um crescimento acelerado do número de cursos, instituições de ensino e alunos, principalmente devido à expansão do setor privado desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. De 1996 até os dias atuais o número de matriculados na educação superior subiu expressivamente (MEC/INEP, 2018).

Do número de matriculados, são duas as modalidades de Educação: presencial e a distância. A modalidade presencial é aquela na qual professores e alunos utilizam-se de sala de aula física, normalmente em um mesmo endereço e os encontros se dão ao mesmo tempo. É o nominado ensino convencional ou tradicional (Aretio, 1994). Na modalidade a distância, professores e alunos não estão no mesmo espaço físico e/ou tempo. É realizada por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação, lançando mão ou não de momentos presenciais (Moran, 2009).

Em ambas as modalidades de educação, o número de inscritos vem crescendo muito, contudo a educação a distância tende a um crescimento em percentual maior, por atender a todos os tipos de público e por apresentar um baixo custo, aliados à dificuldade de mobilidade, tornando-se uma modalidade de ensino importante

para o desenvolvimento humano dos menos favorecidos e para a diminuição da desigualdade social. (Camargo, Lamim-Guedes, 2015).

Esse crescimento foi ainda maior depois da regulamentação da Portaria nº 4059, de 2004, do Ministério da Educação, a qual permitiu às instituições de ensino superior lançar mão da Educação a Distância para 20% da carga horária dos cursos presenciais de graduação reconhecidos (Portal Ministério da Educação, 2004).

A partir deste contexto, as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem começaram a ser desenvolvidas a fim de identificar as ações aplicadas pelos estudantes para facilitar e tornar possível a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de seu curso superior. Instrumentos capazes de identificar e mensurar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos em cursos a distância alcançam elevada relevância, considerando o crescimento da modalidade. (Martins; Zerbini, 2014)

Zhu *et al.* (2009) afirmam que muitos fatores influenciam a aprendizagem do estudante e em especial as estratégias de aprendizagem têm um papel importante, assim como o ambiente em que ocorre a aprendizagem. De acordo com os autores há três categorias de estratégias de aprendizagem: 1) estratégias cognitivas, como repetição e análise crítica; 2) estratégias metacognitivas, importantes para o planejamento das atividades e 3) estratégias de colaboração, para ajudar e trabalhar conjuntamente com os colegas (Zhu; Valcke; Schellens, 2009).

Zerbini e Abbad (2005) desenvolveram uma escala em língua portuguesa para identificação das estratégias de aprendizagem em estudantes de cursos on-line, tanto em ambiente corporativo, quanto no ensino superior. As autoras destacam três classes de estratégias de aprendizagem: cognitivas, comportamentais e autorregulatórias. O trabalho de 2005 trouxe uma estrutura tridimensional: busca de ajuda interpessoal (8 itens), repetição, organização e ajuda do material (7 itens) e elaboração e aplicação do conteúdo na prática (5 itens) (Zerbini; Abbad, 2005).

Mantovani et al (2015) destacam a importância das estratégias de aprendizagem na educação on-line, as quais envolvem iniciativas de ensino-aprendizagem centradas no aluno, em especial aquelas que desenvolvem o raciocínio crítico. Para as autoras, a aprendizagem profunda é resultado da interação entre os estudantes durante o processo educacional, isto é, ao interagir, os estudantes criam novos conhecimentos, significativos e aplicados a situações reais (Mantovani; Viana; Carvalho, 2015).

Neste cenário, dando continuidade às pesquisas citadas, a seguinte questão de investigação norteia este trabalho: Quais as diferenças das estratégias de aprendizagem de alunos de cursos de Gestão presenciais que fazem disciplinas a distância e dos alunos de cursos de Gestão totalmente a distância em uma IES Privada e quais os impactos destas estratégias nos desempenhos dos alunos?

Assim, procura-se, com este estudo, contribuir para a pesquisa na área e, ainda, oferecer subsídios para decisões de planejamento dessa natureza em outras instituições de ensino superior.

Estratégias de aprendizagem

Atualmente os alunos têm recorrido à procedimentos chamados de estratégias de aprendizagem, objetivando facilitar a aquisição e posterior aplicação de conhecimento. Essas estratégias são utilizadas como modo de processamento de informação, estando assertivamente relacionadas com a efetiva aprendizagem em estudos. (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009; Martins & Zerbini, 2014).

Para Souza (2010), o ensino-aprendizagem hoje se refere a um papel ativo por parte do aluno. Nesta lógica, é necessário que o sujeito tenha capacidade de estabelecer as próprias metas, que possa planejar e monitorar seus esforços para um melhor desempenho. Nessa direção, o autor entende que o ensino adequado

não é somente transferir informações para a memória dos sujeitos e também não é mais estar associado a bons resultados. Longe disso, muitos pesquisadores defendem que um dos objetivos do ensino deveria ser preparar os sujeitos com capacidades autorregulatórias, sendo eles, aqueles que possuem capacidades adaptativas e estratégias para alcançar demandas de mudança (SOUZA, 2010).

Souza (2010) ainda ressalta que estudos sobre aprendizagem autorregulada voltam-se a fatores afetivo-motivacionais, cognitivos e metacognitivos. Contudo, nenhum deles tem sido mais discutido e investigado do que as estratégias de aprendizagem. O tema vem apontando que o uso de estratégias está ligado a uma vasta quantidade de elementos, onde muitos são de natureza motivacional. O autor classifica as estratégias cognitivas como aquelas em que os comportamentos e pensamentos favoreçam que a informação seja armazenada mais facilmente. Já as estratégias metacognitivas são os meios que o sujeito tem de planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento.

Apesar de existir diversas pesquisas que investigam o uso de estratégias de aprendizagem, há pouco material sobre os efeitos e, menos ainda, sobre o efeito do treinamento no uso de estratégias metacognitivas e como elas devem ser utilizadas (Teixeira; Alliprandini, 2013).

Boruchovitch (1999) define as estratégias de aprendizagem como sendo métodos utilizados por sujeitos que têm como objetivo alcançar o aprendizado mais simples; tais estratégias são pessoais e podem ser desenvolvidas espontaneamente ou fomentadas por estímulos externos. Pesquisas estão sendo desenvolvidas a fim de identificarem as estratégias de aprendizagem utilizadas espontaneamente ou como consequência de treinamentos sistemáticos. Buscam-se, assim, processos cognitivos utilizados por aprendizes bem sucedidos, bem como análise dos fatores que impedem os alunos de se engajarem no uso de estratégias de aprendizagem.

Já Zerbini & Abbad (2008) definem estratégias de aprendizagem como habilidades cognitivas e comportamentais utilizadas pelos indivíduos no decorrer de suas práticas de aprendizagem, garantindo o sucesso em todas suas etapas. São procedimentos focados apenas em atividades de aprendizagem.

Segundo Zerbini & Abbad (2008), as estratégias podem ser melhoradas através de treinamento objetivando o aumento da efetividade da aprendizagem de acordo com a atividade ou com o ambiente específico. Ou seja, não existem estratégias melhores ou piores, mas, sim, estratégias mais ou menos adequadas ao tipo de atividade a ser aprendida.

Teixeira e Alliprandini (2013) defendem que o objetivo das estratégias de aprendizagem é aumentar o conhecimento do aluno acerca das estratégias já existentes de modo que o sujeito aplique cada uma delas de acordo com seu estilo. Afirma, também, que esse tipo de intervenção deve aumentar o conhecimento dos alunos sobre elas, garantindo a flexibilidade no seu uso e aumentando o autoconhecimento e a autorregulação dos estudantes. Os autores propuseram estudos que analisassem as estratégias dos estudantes para definir se os sujeitos bem sucedidos são diferentes dos sujeitos sem êxito, na qualidade de seu processamento de informações. O estudo apontou que, na maioria dos casos, os sujeitos com bom desempenho foram motivados para ter sucesso e a usar as estratégias para alcançá-lo.

Porém, conforme mostra Teixeira e Alliprandini (2013), os sujeitos com baixo rendimento podem beneficiar-se de intervenções em estratégias de aprendizagem, eles podem aprender a sublinhar partes relevantes de um texto, usar técnicas de memorização, fazer resumos, dentre outros meios. Com isso, aprender a utilizar as estratégias de aprendizagem pode ampliar os resultados desses alunos.

Pesquisas de diferentes autores têm sugerido que é possível que os sujeitos com baixo rendimento possam controlar e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, por meio do ensi-

no de estratégias de aprendizagem. Portanto, as estratégias de aprendizagem passam a desempenhar tanto a aprendizagem efetiva quanto a autorregulação, que têm sido cada vez mais reconhecidas pelos educadores (Boruchovitch, 1999).

De acordo com Boruchovitch (1999), para ser um aluno de bom rendimento escolar é preciso que se tenha conhecimento dos seus próprios processos mentais e do seu próprio grau de compreensão. Um sujeito com desempenhos satisfatórios é sempre capaz de questionar quando não compreende, pois ele está constantemente monitorando seu entendimento. Desta forma, conhecer mais profundamente o repertório de estratégias de aprendizagem e a cultura de estudo dos sujeitos se faz fundamental para ampliar a capacidade de aprender.

As estratégias de aprendizagem são técnicas para adquirir conhecimento, definidas como procedimentos ou atividades que têm como propósito facilitar o armazenamento e/ou a utilização da informação. As estratégias de aprendizagem também podem ser consideradas como qualquer método adotado para a realização de uma tarefa (Boruchovitch, 1999).

Teixeira e Alliprandini (2013) destacam nove critérios que devem ser considerados ao se realizar uma intervenção em estratégias de aprendizagem, quais sejam: 1) ensinar somente uma estratégia de cada vez; 2) informar sobre o porquê, o onde e o quando aplicá-la; 3) fornecer explicações mínimas de cada nova estratégia, modelando-a; 4) repetir a modelagem e a explicação, eliminando possíveis dúvidas; 5) criar contextos diversificados, nos quais se possam praticar as estratégias ensinadas; 6) incentivar o monitoramento da compreensão do estudante acerca de como está fazendo e o que está pensando quando está usando as estratégias; 7) prover oportunidades que favoreçam a capacidade do estudante de generalizar o uso das estratégias aprendidas para outras situações para as quais elas sejam adequadas; 8) aumentar a motivação dos estudantes e 9) promover o processamento profundo e reflexivo

da informação. Além dos critérios descritos acima, Boruchovitch (1999) identificou cinco tipos de estratégias de aprendizagem que posteriormente foram reformuladas, sendo elas: estratégias de ensaio; elaboração; organização; monitoramento e estratégias afetivas. As estratégias de ensaio envolvem repetir, por diversas vezes, o conteúdo tanto pela fala como pela escrita. As estratégias de elaboração acarretam em conexões entre o material novo, a ser aprendido, ao material já antigo e familiar. As estratégias de organização estão relacionadas em estruturar o material, para que o conteúdo seja aprendido em partes. As estratégias de monitoramento da compreensão referem-se à consciência do quanto o sujeito está captando e absorvendo do conteúdo ensinado. As estratégias afetivas representam a eliminação de sentimentos ruins, que não correspondem com a aprendizagem.

E possível listar uma série de benefícios que estão relacionados às estratégias no processo de aprendizagem, sendo um deles o desempenho escolar. No entanto, nem sempre elas são utilizadas com intuito de melhorar a aprendizagem e, por isso, vale ressaltar que sua utilização está ligada a uma gama de fatores (Souza, 2010).

Diversos autores defendem que além de conhecer e saber quando e como utilizar as estratégias, o sujeito necessita de motivação para colocá-las em prática. A motivação é o que faz uma pessoa agir ou persistir no objetivo (Perassinoto; Boruchovitch e Bzuneck, 2013). Embora algumas teorias tentem explicar a motivação sobre a aprendizagem, cada uma enfatiza sua crença.

Frequentemente algumas estratégias são usadas espontaneamente sem a necessidade de uma orientação diretiva, embora outras, esporadicamente, sejam utilizadas. Uma das explicações para isso são as diferenças motivacionais dos sujeitos, que destacam-se em geral, como crenças sobre inteligência, autoeficácia, idade, dentre outros aspectos (Souza, 2010).

Souza (2010) aponta ainda que estudos sobre a motivação estão cada vez mais empenhados pela maneira como a motivação e a

cognição agem juntas. Já outros teóricos, dedicam-se a estudar os vínculos entre motivação e o uso de várias estratégias cognitivas. Como a utilização das estratégias demanda esforço, o sujeito só encontrará sentido em usá-las quando tiver capacidade de relevar a importância do método e se julgar capaz de produzir os efeitos desejados. Assim, entende-se que a motivação está interligada ao uso de estratégias. Nesse passo, os aspectos são entendidos como um suporte no uso de estratégias e não como influência direta no âmbito acadêmico.

Segundo Martins e Zerbini (2014), os cenários atuais de ensino virtual requerem habilidades para uma aprendizagem autônoma e flexível, levando em conta o tempo, espaço e ritmo do sujeito, através de recursos mais tecnológicos. Essas são algumas das estratégias de aprendizagem que possibilitam o sujeito regular e avaliar sua própria aprendizagem.

Os ambientes de ensino com base virtual têm contribuído para a adoção de novas estratégias de aprendizagem, pois dispõem de algumas particularidades como: a necessidade de planejamento para alcançar os resultados desejados; uma interação entre conteúdo e os sujeitos por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs); e, por último, aumentar as chances de se aprender a partir de novas formas de gestão do conhecimento graças à flexibilidade que ele dispõe (Martins e Zerbini2014).

As estratégias de aprendizagem por meio das TICs no ambiente educacional vêm acompanhadas de um novo modelo que favorece tanto as práticas sociais quanto as educacionais. Desse modo, as inovações no ensino e na aprendizagem em ambientes virtuais consistem em explorar os novos perfis e competências, favorecendo a construção de novos cenários, ferramentas e finalidades, permitindo que os sujeitos assumam, cada vez mais, os métodos de autoaprendizagem (Martins e Zerbini, 2014).

Ampliar o entendimento sobre as estratégias de aprendizagem possibilita conhecer a competência dos sujeitos enquanto apren-

dizes e, ainda, esclarece como se aprende. Estudos com objetivo de identificar quais métodos são mais apropriados em cursos a distância, podem melhorar os resultados e serem ensinados através do curso (Martins e Zerbini, 2014).

A necessidade de focar no ensino em cenários virtuais, conforme Zerbini; Abbad; Mourão e Martins (2015) fundamenta-se em traços cognitivo-comportamentais fáceis de serem compreendidos, logo, sendo fácil no momento da intervenção. Tais métodos podem melhorar o rendimento dos sujeitos dos cursos a distância, além de conduzir, mais satisfatoriamente, o planejamento instrucional e auxiliar o esclarecimento dos processos de aprendizagem individuais.

Identificar como as estratégias de aprendizagem afetam a maneira como os sujeitos agem ao aprender, pode ser uma forma de aperfeiçoar a habilidade de “aprender a aprender” e, similarmente, a identificação de quais são os métodos mais eficientes em cursos a distância pode colaborar para os resultados de aprendizagem (Zerbini; Abbad; Mourão e Martins, 2015).

Porém, segundo Zerbini e Abbad (2005), as alterações referentes aos aspectos individuais apresentam menos explicações sobre as categorias “Suporte e Clima para Transferência”. Para as autoras, em cursos a distância, as características individuais podem ter mais influência no aprendizado, por depender mais do esforço do sujeito, que dos métodos oferecidos; considerando que os sujeitos supostamente utilizaram de diferentes métodos nos cursos presenciais em função dos novos procedimentos instrucionais específicos de treinamentos baseados na Web (TBWs). As variáveis de “Suporte e Clima para Transferência” vêm sendo pontuadas, como as mais mencionadas no impacto do ensino a longo prazo. Porém, não existe estudos que apontam quais variáveis são necessárias no auxílio à transferência de competências aprendidas (Zerbini; Abbad, 2005).

Pesquisas que buscam compreender o relacionamento entre as variáveis relativas ao ambiente de aprendizagem ainda não se

estabilizaram como vertente, pois existem poucos materiais sobre esse assunto (Abbad; Sallorenzo,2001).

Procedimentos metodológicos

Este trabalho foi uma pesquisa quantitativa e descritiva, com delineamento pela estratégia Survey. Buscou-se com a pesquisa descritiva obter dados acerca das estratégias de aprendizagem de alunos de cursos presenciais que fazem disciplinas a distância e de alunos de cursos totalmente a distância de uma IES Privada, localizada na cidade de Belo Horizonte, sendo os sujeitos de análise os alunos dos cursos de Gestão que cursam e/ou cursaram as disciplinas on-line. Utilizou-se a escala desenvolvida por Zerbini e Abbad (2008) e a técnica de análise de dados utilizada foi a Análise Fatorial Confirmatória(AFC).

A amostra se deu por meio da técnica de amostragem não probabilística e intencional, totalizando 177 respondentes voluntários. No instrumento original, utilizou-se a escala de notas de 1 a 11, sendo que 1 consistia em discordo totalmente e 11 consistia em concordo totalmente (Quadro 1). Adicionalmente, o instrumento de coleta de dados incluiu características demográficas, como gênero, idade, ocupação enacionalidade.

Quadro 1- Variáveis da escala

ITEM
1) Busquei outros sites relacionados ao conteúdo da disciplina.
2) Busquei outras fontes de pesquisa, fora da internet, relacionadas à disciplina.
3) Expressei minhas ideias nos chats.
4) Expressei as minhas ideias nos fóruns de discussão.
5) Troquei e-mails com meus colegas, participando da comunidade de aprendizagem.
6) Troquei informações com os colegas sobre o conteúdo da disciplina.
7) Troquei informações com os tutores/professores sobre o conteúdo da disciplina.

8) Busquei auxílio do tutor/professor para esclarecer minhas dúvidas sobre a disciplina.
9) Realizei todas as atividades propostas da disciplina.
10) Revisei os conteúdos relativos aos exercícios em que cometi erros.
11) Fiz anotações sobre o conteúdo da disciplina.
12) Repeti mentalmente o conteúdo da disciplina.
13) Desenhei esquemas para estudar o conteúdo da disciplina.
14) Associei os conteúdos da disciplina aos meus conhecimentos anteriores.
15) Associei os conteúdos da disciplina às minhas experiências anteriores.
16) Fiz resumos da disciplina.
17) Identifiquei, no meudia a dia, situações para aplicar o conteúdo da disciplina.
18) Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas ficarem difíceis.
19) Repeti a mim mesmo que tudo sairia bem ao final da disciplina.
20) Mantive-me calmo diante da possibilidade de ter um rendimento na disciplina abaixo do esperado.
21) Mantive-me calmo diante da possibilidade de cometer erros ao realizar as atividades da disciplina.
22) Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas darem errado.
23) Forcei-me a prestar atenção quando me senti cansado.
24) Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo a concentração.
25) Aumentei meus esforços quando o assunto não me interessava.
26) Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo o interesse.
27) Questionei-me sobre o quanto eu havia aprendido.
28) Elaborei perguntas para testar minha compreensão sobre os conteúdos da disciplina.
29) Revisei a matéria para verificar o quanto eu dominava o conteúdo.
30) Elaborei perguntas, testes e provas para estimular minha aprendizagem.
31) Esforcei-me mais para reforçar minha compreensão dos conteúdos ensinados.
32) Procurei ajuda do professor/tutor quando quis aprofundar os meus conhecimentos sobre o conteúdo da disciplina.
33) Pedi ajuda aos colegas quando tive dúvidas sobre a disciplina
34) Ajudei os meus colegas quando eles tiveram dúvidas
35) Estudei em grupo com outros(as) colegas
36) Li os textos e material de apoio à disciplina
37) Li em voz alta o conteúdo do curso

Fonte: Adaptada de Zerbini e Abbad (2008)

Resultados e análise

A amostra apresentou que a idade média idade dos participantes era de 29 a 40 anos, com um desvio padrão de 8,21 anos. 68,2% da amostra foicomposta por respondentes do sexo feminino. 87,4% dos respondentes trabalhavam, sendo que desses 59,7% tinham emprego formal, enquanto que 21,4% faziam estágio. 57,5% dos entrevistados tinham uma renda de R\$1.001,00 a R\$3.000,00, enquanto que 7,4% não tinha renda. 48,0%dos alunos cursavam Administração, enquanto que 6,9% cursavam Gestão de Recursos Humanos. 40,4% dos entrevistados ingressaram na faculdade em 2014, enquanto que 20,5% ingressaram em 2016. Todos os estudantes residiam no país, em Minas Gerais, sendo que 79,0% residiam em BeloHorizonte.

Análise Fatorial Confirmatória e Alfa de Cronbach

Neste artigo, a análise final confirmatória dos dados foi utilizada para confirmar a validade das relações entre os construtos/fatores e seus respectivos indicadores. Para um bom modelo, esperam-se cargas fatoriais acima de 0,70 ou comunalidade acima de 0,40, porém itens com cargas fatoriais menores que 0,50 devem ser eliminados (Hair, et al, 2009), pois ao não contribuírem de forma relevante para formação da variável latente, prejudicam o alcance das suposições básicas para validade e qualidade dos indicadores criados para representar o conceito de interesse. A tabela 1 apresenta a Análise Fatorial Confirmatória.

Tabela 1- Análise Fatorial Confirmatória.

Constructo	Item	Inicial				Final			
		Peso	Valor-p	C.F.	Com.	Peso	Valor-p	C.F.	Com.
Processo Colaborativo	Q34	1,000	-	0,863	0,745	1,000	-	0,863	0,745
	Q6	0,914	0,000	0,769	0,591	0,914	0,000	0,769	0,591
	Q33	1,050	0,000	0,850	0,723	1,050	0,000	0,850	0,723
	Q5	0,625	0,000	0,517	0,267	0,625	0,000	0,517	0,267
	Q35	0,833	0,000	0,614	0,377	0,834	0,000	0,614	0,377
Estudo Individualizado	Q11	1,000	-	0,694	0,482	1,000	-	0,694	0,482
	Q10	0,899	0,000	0,674	0,454	0,899	0,000	0,674	0,454
	Q16	1,037	0,000	0,694	0,482	1,037	0,000	0,694	0,482
	Q12	1,015	0,000	0,730	0,533	1,015	0,000	0,730	0,533
	Q13	1,021	0,000	0,669	0,448	1,021	0,000	0,669	0,448
	Q36	0,690	0,000	0,620	0,384	0,690	0,000	0,620	0,384
	Q9	0,443	0,000	0,431	0,186	0,443	0,000	0,431	0,186
Estratégias de Autorregulação	Q20	1,000	-	0,862	0,743	1,000	-	0,862	0,743
	Q22	1,016	0,000	0,917	0,841	1,016	0,000	0,917	0,841
	Q21	0,974	0,000	0,881	0,776	0,974	0,000	0,881	0,776
	Q18	0,660	0,000	0,637	0,406	0,660	0,000	0,637	0,406
	Q19	0,418	0,000	0,442	0,195	0,418	0,000	0,442	0,195
Estratégias de Automotivação	Q26	1,000	-	0,826	0,682	1,000	-	0,826	0,682
	Q25	0,958	0,000	0,735	0,540	0,958	0,000	0,735	0,540
	Q24	0,959	0,000	0,754	0,569	0,959	0,000	0,754	0,569
	Q23	0,903	0,000	0,674	0,454	0,903	0,000	0,674	0,454
	Q31	0,938	0,000	0,643	0,413	0,938	0,000	0,643	0,413
	Q27	0,571	0,000	0,440	0,194	0,571	0,000	0,440	0,194
Busca de Ajuda Complementar ao Material Didático	Q4	1,000	-	0,573	0,328	1,000	-	0,572	0,327
	Q8	1,705	0,000	0,885	0,783	1,709	0,000	0,885	0,783
	Q3	0,924	0,000	0,539	0,291	0,924	0,000	0,538	0,289
	Q7	1,634	0,000	0,909	0,826	1,641	0,000	0,911	0,830
	Q32	1,432	0,000	0,802	0,643	1,437	0,000	0,803	0,645
	Q2	0,597	0,000	0,312	0,097	0,591	0,000	0,308	0,095
	Q1	0,298	0,031	0,184	0,034				
Associação com a Prática	Q15	1,000	-	0,961	0,924	1,000	-	0,961	0,924
	Q14	1,022	0,000	0,946	0,895	1,022	0,000	0,946	0,895
	Q17	0,741	0,000	0,695	0,483	0,741	0,000	0,695	0,483
Estratégia de Reforço	Q30	1,000	-	0,727	0,529	1,000	-	0,727	0,529
	Q28	0,945	0,000	0,720	0,518	0,945	0,000	0,721	0,520
	Q37	0,724	0,000	0,478	0,228	0,724	0,000	0,478	0,228
	Q29	0,913	0,000	0,725	0,526	0,912	0,000	0,725	0,526

¹ Carga Fatorial; ² Comunalidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da AFC pode-se observar que o item Q1 foi excluído, uma vez que ele apresentou uma carga fatorial muito baixa. Após a exclusão desse item, a análise fatorial confirmatória foi ajustada novamente. Dessa forma, com base na análise fatorial final pode-se ressaltar que: avaliando os valores-p observa-se que todos os pesos foram significativos, confirmando a importância de todos os itens para a formação do indicador que representará o constructo. Os itens Q9, Q19, Q27, Q2 e Q37 apresentaram cargas fatoriais abaixo de 0,50, mas não foram excluídos das análises uma vez que seus constructos apresentaram validação convergente.

Para analisar a qualidade e validade dos indicadores, foram verificadas a dimensionalidade, a confiabilidade e a validade convergente. Para verificar a validade convergente foi utilizado o critério proposto por Fornell e Lacker (1981) garantindo tal validade caso a Variância Média Extraída - AVE, que indica o percentual médio de variância compartilhada entre o construto latente e seus itens, seja superior a 50% (Henseler, Ringle e Sinkovics, 2009), ou 40% no caso de pesquisas exploratórias (Nunnally e Bernstein, 1994). Para mensurar a confiabilidade foi utilizado o Alfa de Cronbach (AC) e a Confiabilidade Composta (CC). De acordo com Tenenhaus, et al (2005) os indicadores AC e CC devem ser maiores que 0,70 para uma indicação de confiabilidade do constructo, sendo que em pesquisas exploratórias valores acima de 0,60 também são aceitos. Para verificar a dimensionalidade dos constructos foi utilizado o critério da análise paralela elaborado por Horn (1965), que retorna a quantidade de dimensões do constructo.

Na tabela 2 podem-se verificar as medidas de validade e qualidade dos constructos, sendo que todos os constructos apresentaram validação convergente ($AVE > 0,40$). Todos os constructos apresentaram Alfa de Cronbach (AC) ou Confiabilidade Composta (CC) acima de 0,70. Ou seja, todos apresentaram os níveis exigidos de confiabilidade. Todos os constructos foram unidimensionais.

Tabela 2- Confiabilidade, Validade Convergente e Dimensionalidade dos Constructos.

Constructo	Itens	AVE ¹	AC ²	CC ³	Dim ⁴
Competências e Habilidades	11	0,402	0,876	0,880	1
Qualidade da Formação Acadêmica	3	0,592	0,766	0,802	1
Permanência no Ambiente Escolar	3	0,590	0,809	0,811	1
Demanda	2	0,520	0,682	0,684	1

¹ Variância Extraída; ² Alfa de Cronbach; ³ Confiabilidade Composta; ⁴ Dimensionalidade.

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 3 apresenta a comparação dos indicadores entre as categorias da variável “modalidade”. A partir dela pode-se destacar que:

- Houve diferença significativa (Valor-p=0,000) do indicador Estudo Individualizado entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Estudo Individualizado.
- Houve diferença significativa (Valor-p=0,038) do indicador Estratégias de Autorregulação entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Estratégias de Autorregulação.
- Houve diferença significativa (Valor-p=0,016) do indicador Estratégias de Automotivação entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Estratégias de Automotivação.
- Houve diferença significativa (Valor-p=0,033) do indicador Busca de Ajuda Complementar entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Busca de Ajuda Complementar.
- Houve diferença significativa (Valor-p=0,000) do indicador Associação com a Prática entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Associação com a Prática.
- Houve diferença significativa (Valor-p=0,002) do indicador Estratégia de Reforço entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Estratégia de Reforço.

Tabela 3- Comparação dos Indicadores Entre as Categorias da Variável “Modalidade”.

Modalidade		N	Média	E.P.	1º Q	2º Q	3º Q	Valor-p ¹
Processo Colaborativo	Presencial	127	0,220	0,048	-0,079	0,351	0,651	0,696
	Totalmente a distância	49	0,133	0,096	-0,383	0,309	0,689	
Estudo Individualizado	Presencial	127	0,252	0,040	0,000	0,326	0,562	0,000
	Totalmente a distância	49	0,557	0,055	0,332	0,660	0,889	
Estratégias de Autorregulação	Presencial	127	0,116	0,046	-0,264	0,170	0,534	0,038
	Totalmente a distância	49	0,291	0,079	-0,095	0,357	0,754	
Estratégias de Automotivação	Presencial	127	0,296	0,034	0,083	0,289	0,577	0,016
	Totalmente a distância	49	0,454	0,056	0,214	0,492	0,764	
BuscadeAjuda Complementar	Presencial	127	-0,181	0,046	-0,644	-0,136	0,250	0,033
	Totalmente a distância	49	0,024	0,082	-0,437	0,115	0,429	
Associação com a Prática	Presencial	127	0,399	0,045	0,121	0,512	0,756	0,000
	Totalmente a distância	49	0,756	0,046	0,666	0,910	1,000	
Estratégia de Reforço	Presencial	127	-0,063	0,045	-0,486	-0,018	0,259	0,002
	Totalmente a distância	49	0,218	0,065	-0,139	0,258	0,638	

¹ Teste de Mann-Whitney.

Fonte: Dados da pesquisa

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar as estratégias de aprendizagem de alunos de cursos de gestão presenciais que fazem disciplina a distância e de alunos de cursos de gestão totalmente a distância de uma IES privada e verificar os possíveis impactos destas estratégias no desempenho dos alunos. Para isto foi feita uma pesquisa do tipo *Survey* com esses estudantes das duas modalidades.

Um dos propósitos deste trabalho foi identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos cursos presenciais que fazem disciplinas a distância. Por meio da análise dos resultados, não foram evidenciadas estratégias de aprendizagem utilizadas

por esses alunos que foram significativas estatisticamente e que mereçam destaque. Esse é um importante dado para os próximos estudos acerca das estratégias de aprendizagem.

Em relação às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos cursos a distância, destacaram-se os constructos Estudos Individualizado, Estratégias de automotivação e Associação com a Prática.

Comparando as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos de cursos presenciais que fazem disciplinas a distância com as estratégias dos alunos de cursos totalmente a distância, constatou-se que os indicadores Estudo Individualizado, Estratégias de Automotivação e Associação com a Prática apresentaram valores significativamente ($\text{Valor-p} < 0,050$) maiores para os alunos de cursos totalmente a distância.

Para verificar se as estratégias exerciam impacto sobre o desempenho dos cursos de forma geral e em ambas as modalidades, os indicadores de estratégias de aprendizagem foram correlacionados com o número de reprovações e com o número de reprovações em disciplinas virtuais, sendo que não houve correlação significativa ($\text{Valor-p} > 0,050$) entre os indicadores e os números de reprovações, tanto de forma geral quanto na modalidade presencial e na modalidade totalmente a distância.

Vale a pena destacar alguns dados desta pesquisa que trazem contribuições importantes para a temática: quanto maior o tempo de curso, maior tende a ser o “Processo Colaborativo”; quanto maior o tempo de curso, menores tendem a ser as “Estratégias de Automotivação”; quanto maior o tempo de curso, menor tende a ser a “Busca de Ajuda Complementar”; quanto maior a renda, maiores tendem a ser as “Estratégias de Autorregulação”; quanto maior a idade, maiores tendem a ser as “Estratégias de Automotivação”; quanto maior a idade, maior tende a ser a “Associação com a Prática”.

Os resultados observados nesta pesquisa são relativos somente à IES estudada e aos cursos de gestão, restritos ao campo de atuação da Instituição. Faz-se relevante que outras pesquisas, de cunho semelhante, sejam feitas com os dados completos da IES, também em cursos de outras áreas de conhecimento e que possuam alunos presenciais e a distância.

Referências

A EDUCAÇÃO NO BRASIL, site do Itamaraty – revista1-mat4.pdf <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista1-mat4.pdf>

ABBAD, Gardênia; SALLORENZO, Lúcia Henriques. Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. *Revista de Administração*, São Paulo v.36, n.2, p.33-45, abril/junho 2001. <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/v36n2p33a45.pdf>

ARETIO, L. G. *Fundamento y componentes de la educación a distancia*. In: Educación a distancia hoy. Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 1994, p. 28-39. Disponível em: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol-2/fundamento_componentes.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2007.

BASANTE, J. G. *Ensino-aprendizagem em Ambientes Virtuais: A Prática e a Formação Docente em Curso de Ciências Contábeis*. 2009. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BORUCHOVITCH, E. *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional*. *Psicología Reflexão e Crítica*, ano/vol. 12, número 002 Universidad Federal do Rio Grande do Sul Puerto Alegre, 1999
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Relatório da Comissão assessora para a educação superior a distância. Brasília, 2002.

BRÜGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. A. *Utilizando as abordagens qualitativa e quantitativa na produção do conhecimento*. *Revista Escola de Enfermagem USP*, 2008; (42)3 <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2016, às 13:43.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria n.º 4.059*, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

CAMARGO, P., LAMIM-GUEDES, V. *Educação a distância no Brasil: comentários e desafios pedagógicos no ensino superior*. Ano 2015 – Volume 8 – número 1. Disponível em file:///C:/Users/cleidenfigueiredo/Downloads/6400-25447-1-PB.pdf. Acesso em 09 de fevereiro de 2016 às 13:25.

CASAGRANDE, L. *Educação nas modalidades presencial e a Distância: um estudo comparativo das Percepções de estudantes de cursos do nível de Especialização na EA/UFRGS*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CAVALCANTI, C. M. C. *Tendências e possibilidades da educação a distância como modalidade de ensino*. Disponível em http://www.unisa.br/unisadigital/tendencias_possibilidades_ead.pdf. Acesso em 09 de fevereiro de 2016, às 11:31

FREITAS, L. F. C. FERREIRA, S. L. *Evolução da EaD no Brasil – um comparativo no ensino superior - a distância x presencial*. Volta Redonda – RJ – Abril, 2013.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. *O campo da História da Educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa* Carlos Roberto Massao Hayashi.- São Carlos: UFSCar, 2007.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables And Measurement Error. *Journal of marketing research*, p. 39-50, 1981.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário estatístico do Brasil 1936*. Rio de Janeiro: IBGE, v. 2, 1936. Disponível em <<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>>. Acesso em 08 de fev. 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário estatístico do Brasil 1936* - Rio de Janeiro:IBGE, v. 2, 1936.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [online]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 27/01/2018 17:30

MAIA, Carmem [org.].ead.br: *Experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003. [Série UniversidadeVirtual]

MANTOVANI, D. M. N.; VIAN, A. B. N.; CARVALHO, L. C. *Estratégias de Aprendizagem na Educação On-line: um estudo em uma IES portuguesa*. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 5, 2015, Salvador, 15 a 17/nov, 2015.

MAPA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, 2015. Disponível em <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>, acesso em 07/06/2016.

MARTINS, A. C. P. *Ensino superior noBrasil: da descoberta aos dias atuais*. Acta Cirúrgica Brasileira – v. 17 (Suplemento 3) 2002 – 5

MARTINS, J. G. *Aprendizagem baseada em problemas aplicada a ambiente virtual de aprendizagem*. 2002. 219 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L. *A entrevista não estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise*. Revista de Administração Pública, v.39, n.39, jul/ago. 2005.

MENDONÇA, T. R. B. *Brasil: o ensino superior às primeiras universidades Colônia – império – primeira república*. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2., 2005, Cascavel, UNIOESTE, outubro, 2005.

MENDONÇA, G. A. A., MENDONÇA, A. F. *Utilização de ambientes virtuais no apoio ao aprendiz na EaD*. Goiania, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/1942010094738.pdf>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

MONTEVECHI, W. R. A. *A educação não formal no Brasil: 1500 a 1808 - 2005*. 133 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2005.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *A educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M.G., KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. *Professor, Pesquisador e Gestor de Educação a Distância*. Educação a distância: meios, atores e processos/Fernando Selmar Rocha Fidalgo... [et al.], organizadores. – Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p.39.

Peixoto HM, Peixoto MM, Alves ED. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por graduandos e pós-graduandos em disciplinas semipresenciais da área de saúde*. Rev. Latino-Am. Enfermagem [Internet]. maio-jun. 2012 [acesso em 29/07/2016;20(3):[8 telas]. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n3/pt_a17v20n3.pdf

PERASSINOTO, Maria Gislaíne Marques; BORUCHOVITCH, Evely e BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do ensino fundamental. *Aval. psicol.*, vol.12, n.3 pp. 351-359, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1677-0471.

SAMPAIO, D. O. et al. *Um estudo comparativo sobre o comportamento do consumidor de automóveis novos*. 2004. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/3344943/2-um-estudo-comparativo-sobre-comportamento-consumidor-automoveis-novos.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

SAMPAIO, H. *Ensino superior no Brasil. O setor privado*. Ed. Hucitec, São Paulo, 1999

SILVA, J. S., ZAMAI, C. A., SILVA, J. S. F. *As reformas educacionais no Brasil*. Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v.8, n.11, jul/dez 2007 – Sistema Educativo Nacional de Brasil - Breve Evolução Histórica Do Sistema Educacional - OEI – Ministério Da Educação De Brasil. Pesquisado em <http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>, dia 06/02/2016 às 20:57.

TEIXEIRA, Andrea Regina; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ.*, vol.17, n.2, p.279-288, 2013. ISSN 21753539. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000200010>>

ZERBINI, T., ABBAD, G. *Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala*. Psico-USF, v. 13, n. 2, p. 177-187, jul./dez. 2008

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia; MOURÃO, Luciana; MARTINS, Lara Barros *Estratégias de Aprendizagem em Curso Corporativo a Distância: como Estudam os Trabalhadores?* Revista Psicologia: Ciência e Profissão, 35, (4), 1024-1041, 2015. Disponível em : <<http://www.redalyc.org/pdf/2820/282043249004.pdf>>

ZERBINI, Thaís; MARTINS, Lara Barros. *Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido*. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 317-328, maio/agosto 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n2/a14v19n2.pdf>>

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia. *Impacto de treinamento no trabalho via internet*. UNB RAE-eletrônica, v.4, n.2, Art.16, jul./dez.2005. Disponível em <[http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3575&Secao=ARTIGOS&Volu me=4&Numero=2&Ano=2005](http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3575&Secao=ARTIGOS&Volu%20me=4&Numero=2&Ano=2005)>

Data de submissão: 14/08/2020

Data de aprovação: 28/10/2020

Didática para o desenvolvimento na formação e prática de professores universitários

WALÊSKA DAYSE DIAS DE SOUSA*

Resumo

Estudo que analisou a formação e a prática de cinco professores universitários que atuam em cursos de licenciatura de uma universidade pública brasileira utilizando como referencial teórico-metodológico a teoria histórico-cultural. Utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, entrevistas, observação de aulas e análise de documentos. As análises indicaram que os professores, embora tenham formação em licenciatura, pouco desenvolvem perspectivas didáticas que contribuam na reorganização da sua prática pedagógica no Ensino Superior. Com isso, pouco desenvolvem também sua profissionalidade docente, mantendo-se na reprodução de modelos de aulas que vivenciaram enquanto alunos, sem se questionarem sobre motivos que os levam a essas escolhas didáticas. O estudo concluiu que o professor universitário brasileiro tem uma formação pedagógica frágil que não é prioridade em seu processo de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Didática universitária. Ensino Superior. Teoria histórico-cultural. Docência universitária. Formação docente.

* Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Coordenadora do Curso de Especialização em Pedagogia Universitária da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Assessora Pedagógica no ICENE/UFTM – Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação. E-mail: waleska.sousa@uftm.edu.br

Introdução

Este estudo teve como objetivo analisar a formação e a prática de cinco professores universitários que atuam em cursos de licenciatura de uma universidade pública brasileira, para compreender as apropriações do campo da didática que são feitas por eles. O estudo se fundamentou na teoria histórico-cultural que compreende o homem como produto e processo da sua relação com o mundo. Nessa relação ele se apropria das significações que são produzidas historicamente e produz em si seus próprios sentidos, contribuindo para transformar-se a si e também ao mundo.

Para desenvolver a pesquisa, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, entrevistas, observação de aulas e análise de documentos. As análises indicaram que os professores, embora tenham formação em licenciatura, pouco desenvolvem perspectivas didáticas diferentes que contribuam para reorganizar sua prática pedagógica no Ensino Superior. Com isso, pouco desenvolvem, também, sua profissionalidade docente, mantendo-se na reprodução de modelos de aulas que vivenciaram enquanto alunos, sem se questionarem sobre motivos que os levam a fazer escolhas didáticas.

Ideias pedagógicas no Brasil o campo da didática

As ideias pedagógicas, manifestadas em cada época, encarnam, orientam e constituem a própria substância da prática educativa. Explicitam diferentes concepções pedagógicas ao longo da história. (SAVIANI, 2011). Compreendê-las, ajuda a contextualizar o campo da didática. De 1549 a 1759 a didática se destacou pelo monopólio da vertente religiosa, chamada também de pedagogia

tradicional, cunhada na transmissão dos conhecimentos como verdades a serem assimiladas pelo estudante, sempre passivo, sobretudo pela via da memorização. Essa tendência se reflete na organização didática das aulas até os dias atuais.

O período de 1759 a 1932 foi marcado pela coexistência entre as vertentes, religiosa e leiga da pedagogia tradicional, inspiradas no liberalismo clássico, na filosofia e na doutrina econômica fundada na ideia de liberdade individual como ordem espontânea do bem comum. Essa concepção não eliminou a influência católica na educação, mesmo com a quebra do seu monopólio. A didática manteve seu formato tradicional de aulas organizadas com exposição e memorização de conteúdo.

De 1932 a 1969 predominou no Brasil ideias da pedagogia nova que vieram questionar os métodos empregados pela pedagogia tradicional, sugerindo uma nova abordagem, em que o aluno passasse a ter centralidade no processo educativo e o professor fosse o facilitador. Essas ideias inspiraram o que costuma ser chamado, no século XXI, de metodologias ativas. O professor deixa de ser o centro do processo educativo nessa perspectiva pedagógica e o estudante assume o protagonismo, com participação ativa.

Ainda sob as influências das ideias da pedagogia nova, o período de 1961 a 1969 marcou a articulação dessas ideias com a orientação tecnicista. A escola nova começava a apresentar sinais de crise, delineando-se a tendência tecnicista, centrada nos métodos e técnicas como forma de melhorar os processos educativos. A pedagogia tecnicista foi fortemente referendada ao longo do período militar, por meio das ideias de racionalidade, eficiência e produtividade. É desse período a tendência da didática instrumental, também muito utilizada nas práticas pedagógicas do século XXI.

No período de 1969 a 2001 houve a configuração da concepção pedagógica crítico-reprodutivista, num movimento de crítica à escola, sobretudo com base nos textos de Bourdieu e Althusser. A

teoria empenhava-se em desvendar os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, reproduzidos também pela escola, considerada aparelho ideológico do Estado. No mesmo contexto, de 1980 a 1991, se destacaram os ensaios contra-hegemônicos, com a pedagogia crítico-social-dos-conteúdos, pedagogia da educação popular, pedagogias da prática e pedagogia histórico-crítica. Os críticos-reprodutivistas não apresentavam um projeto de educação que rompesse com o modelo de reprodução denunciado, numa compreensão da educação pelo viés sociológico.

Todas essas ideias pedagógicas ajudam a engendrar o campo da didática, enquanto área de estudos da pedagogia. O campo precisa ser compreendido enquanto um conjunto de conhecimentos pedagógicos que investigam os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do desenvolvimento do ensino, necessários à formação docente. Portanto, não se pode reduzir a didática à mera classificação de técnicas de ensino.

De acordo com Marzari (2010) e Candau (2013), até meados da década de 1970, a didática presente nos cursos que formam professores no Brasil se limitava a tratar de métodos e técnicas capazes de alcançar os produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem, influenciada pelas ideias tecnicistas. Fundamentos, condições e modos de realização do ensino não eram considerados de maneira articulada. A prevalência do estudo da didática era o seu caráter prescritivo, com conteúdo reduzido ao âmbito da articulação técnica, desconsiderando elementos políticos (meios e fins) e psicológicos, como se sustentasse como um conhecimento neutro.

O desafio para a didática, portanto, ainda é o de superar uma didática exclusivamente instrumental para construir uma didática voltada para a compreensão do processo ensino-aprendizagem sem abandonar a busca permanente por formas de intervenção na prática pedagógica, articulando o fazer, no sentido ético, político e social de todo projeto educativo.

Os modelos da pedagogia tradicional (centrada no professor), da pedagogia nova (centrada no estudante) e do tecnicismo, modelos hegemônicos que influenciam, até os dias atuais, as aulas da maioria dos professores, inclusive as aulas dos professores universitários, precisam de ser problematizados, para que se construam novas perspectivas didáticas.

O que se defende nesse estudo é a perspectiva de uma didática que promova o desenvolvimento de professores e estudantes, considerando os estudos da teoria histórico-cultural. Essa perspectiva preconiza a concretização de uma didática como mediação da mediação cognitiva¹ e compreensão do trabalho didático como mediador das relações entre o aluno e os objetos de conhecimento, razão pela qual o conceito nuclear do didático é a aprendizagem e por sua vez a razão de ser do ensino. (LIBÂNEO, 2010).

Faltam os aportes teóricos e epistemológicos para a compreensão da complexidade da mediação didática, que envolve a articulação entre saberes dos conteúdos específicos, saberes pedagógico-didáticos, saberes da experiência do aluno-futuro professor e, além disso, uma abordagem teoricamente fundamentada das metodologias e dos procedimentos de ensino em conexão com a cultura e o cotidiano escolar e o conhecimento local, tudo lastreado pela atitude investigativa. (LIBÂNEO, 2011, p. 31).

Encontra-se em aberto a construção de uma didática que supere as oposições: técnica desprovida de articulação com as finalidades políticas da aprendizagem, de um lado, e educação como prática social sem revelar suas especificidades, de outro.

Uma definição contemporânea de didática deverá reconhecer: seu aporte a uma teoria científica de ensinar e aprender, que se apoie em leis e princípios; a unidade entre a instrução e a educação; a importância do diagnóstico integral; o papel da atividade, comunicação e a socialização; a unidade entre o cognitivo, o afetivo e o volitivo em função de preparar o ser humano para a vida, para que possa responder a suas condições sócio-históricas concretas,

¹ Expressão utilizada por Libâneo (2010). A perspectiva histórico-cultural entende que o ser humano se constitui no movimento de apropriação-objetivação, tendo os signos sociais e os instrumentos como mediadores. Assim, nessa perspectiva, a didática deve ser entendida como a ciência que se ocupa em estudar como podem e devem se organizar esses processos de apropriação-objetivação no âmbito do ensino, ou seja, a mediação da mediação cognitiva.

assegurando o desenvolvimento das potencialidades humanas. (ORAMAS E ZILBERSTEIN, 2003, prólogo).

A didática desenvolvimental, ou seja, didática que contribua para o desenvolvimento (na perspectiva psicológica) do aluno e do professor, como “resultado de um processo de apropriação da experiência sócio-histórica acumulada pela humanidade” (ORAMAS E ZILBERSTEIN, 2003, prólogo), surge no Brasil como grande possibilidade de uma construção que, de fato, articule teoria-prática; ensino-aprendizagem; conteúdo-forma na prática educativa. Foi considerando essa ótica que a formação e prática dos professores participantes da pesquisa foi analisada.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para desenvolver a pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionário de identificação aos cinco sujeitos da pesquisa (anexo 1), realização de entrevista reflexiva (anexo 2), observação de aulas, análise de documentos, além de revisão bibliográfica. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da instituição e aprovado, bem como os professores participantes da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na aplicação do questionário de identificação, submetido anteriormente à validação de três juízes, foi possível extrair informações dos sujeitos envolvidos, principal qualidade do uso de um questionário composto por questões objetivas no processo de qualquer pesquisa, conforme afirma Cervo, Bervian e Silva (2007).

Com base nos questionários chegou-se ao seguinte perfil dos professores: quatro são do gênero feminino e um do gênero masculino, a idade média é de 35 anos, todos são professores efetivos

da instituição de ensino superior pública, com dedicação exclusiva, quatro doutores em suas respectivas áreas: letras, história, ensino de geografia e ensino de física e um doutorando no ensino de química, todos com experiência docente anterior de pelo menos cinco anos, seja na Educação Básica ou Superior e os cinco ministrando disciplinas voltadas ao ensino de sua respectiva área de conhecimento, todos nos cursos de licenciatura da Instituição.

Também foi utilizada entrevista reflexiva, que de acordo com Szymanski (2002, p. 12), promove “uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. Para realizá-las partiu-se de um roteiro inicial de questões, relativas aos modos e fundamentos definidos pelos sujeitos ao planificar e concretizar sua prática docente.

Na observação de aulas dos sujeitos da pesquisa em que “se pode estudar sujeitos individuais ou grupos de sujeitos” (DOMINGUÉZ GARCÍA, 2006, p. 9), foi realizada observação concentrada na conduta docente, em como eles apresentam a proposta das aulas, realizam o seu desenvolvimento, envolvem os alunos na atividade de estudo, promovem e sistematizam os processos e conduzem aos encaminhamentos necessários. Os planos de ensino dos professores sujeitos da pesquisa também foram analisados.

As análises da pesquisa se sustentaram nas bases do materialismo histórico-dialético, investigando um fenômeno da realidade em processo, em movimento, essencialmente, contraditório, repleto de desafios.

Hoje já é quase geralmente reconhecida a tese segundo a qual o processo de criação científica não se reduz a operações lógicas de dedução de efeitos de conhecimento antes obtido. Em realidade mesmo não se pode, como às vezes se faz, interpretar de modo tão simplista o movimento do conhecimento no sentido de novos resultados apenas como processo de inferir

de premissas das conclusões conforme as leis da dedução lógica rigorosa. A relação do novo conhecimento com o anterior não cabe nos limites da investigação lógico-formal, os novos resultados podem não só não derivar do conhecimento antes obtido como entrar em contradição com ele, parecer estranhos e absurdos em relação a ele. (KOPNIN, 1978, p. 224).

Após profunda leitura de todos os dados produzidos na pesquisa, eles foram organizados de modo que refletissem o todo do fenômeno observado a partir de três critérios: a natureza do dado (se produzido durante uma observação, entrevista, questionário ou análise documental), o momento em que foi produzido, para localizá-lo no tempo de realização da pesquisa e o meio utilizado para o seu registro (se produzido nas anotações de campo, áudios dos participantes depois transcritos, respostas dos questionários).

A partir dessa organização foi feita nova leitura dos dados para que fosse possível extrair deles unidades que pudessem produzir sentidos para a pesquisa, num profundo processo de análise-síntese. “A análise e a síntese têm caráter criativo e seu resultado é o avanço do nosso conhecimento.” (KOPNIN, 1978, p. 236). Das unidades de sentido foram destacadas falas representativas dos docentes participantes que ajudaram nas sínteses produzidas com a pesquisa.

Análises e discussões

Os dados da pesquisa possibilitaram evidenciar que o professor universitário brasileiro não é formado para exercer a docência universitária (VEIGA, 2002; CUNHA, 2007; PACHANE, 2009; PIMENTA, ANASTASIOU, 2010) e sim a pesquisa em sua formação pós-graduada *stricto sensu* (mestrado e doutorado), mesmo para atuar num curso de licenciatura, o que contribui para o desprestígio do ensino em detrimento da pesquisa. Um dos sujeitos da pesquisa revela isso:

Quando eu entrei numa sala de aula a primeira vez, [...] foi muito difícil. Muito difícil porque eu não sabia aproximar aquilo que eu tinha aprendido na universidade com aquele espaço que eu estava (informação verbal)².

² Relato fornecido por um dos sujeitos participantes da pesquisa.

Ensino, pesquisa e extensão, enquanto pilares da Educação Superior Brasileira são tomados de forma fragmentada, numa visão dicotômica, e não numa visão de unidade necessária para a atuação docente. Trata-se de uma fragmentação que penaliza, sobretudo, ensino e extensão.

Embora o professor exerça várias funções em sua rotina acadêmica, a função de professor muitas vezes é desempenhada sem fundamentação teórico-prática específica, ao contrário das funções de médico, engenheiro, psicólogo, físico, químico, biólogo. “[...] a formação de grande parte dos professores universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente”. (MELO, 2012, p. 32).

Para exercer a função de professor de medicina, de engenharia, de psicologia, de física, professor de química ou professor de biologia, usualmente, são os conhecimentos das áreas específicas (e muitas vezes de uma forma tradicional, ou seja, no nível da reprodução e memorização de conceitos) que são mobilizados para ensinar, desconsiderando as contribuições da didática, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento, enfim, das ciências da educação em geral.

Nem mesmo os cursos de licenciatura, ou seja, os que devem formar professores para a Educação Básica têm conseguido superar estas contradições, mesmo dedicando parte de sua carga horária à chamada formação “pedagógica”.

Diante dessa problemática, é que se torna oportuno reavaliar os saberes que são importantes na constituição da docência. É preciso romper com a cultura do ‘ensino porque sei’, para um ensino ‘por que sei e sei ensinar’ e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores

pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica. (MELO, 2012, p. 35).

Tal formação deveria percorrer todo o processo formativo e não se dar apenas em pontos isolados. Deveria acompanhar o modo de conceber e desenvolver todo o ensino universitário nas diferentes disciplinas que o compõem. Trata-se de assumir a importância do papel da didática nesse processo, expressa nos diferentes conflitos presentes no contexto universitário brasileiro.

A didática não se sustenta teoricamente se não tiver como referência de sua investigação os conteúdos, a metodologia investigativa e as formas de aprendizagem das metodologias específicas. Do mesmo modo, não há como ensinar disciplinas específicas sem o aporte da didática, que traz para o ensino as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, dos métodos e procedimentos do ensino. (Desse modo), a didática generaliza as leis da aprendizagem transformando-as em princípios didáticos comuns para o ensino das disciplinas específicas. Por outro lado, tem nas metodologias específicas uma de suas fontes mais importantes de pesquisa [...] A didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina ensinada. Ela oferece às disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino, mas respeitando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas. (LIBÂNEO, 2008, p. 67).

Um dos sujeitos da pesquisa confirma que a sua formação chamada “pedagógica”, mesmo incluída no curso de licenciatura realizado por ele, não o ajudou a “pensar didaticamente” a sua área específica. Essa formação não impactou em sua atuação profissional de professor. De acordo com ele, a importância dessa formação só foi sendo percebida aos poucos, já em sua prática pedagógica, quando já era docente, o que o levou a estudar essas teorias. É o que um dos fragmentos de entrevista revela:

*Formação em didática? Não, não, não. Não teve mesmo. Pra pensar didaticamente da forma que você está colocando não. Porque isso eu fui aprendendo na prática (informação verbal)*⁴.

⁴ Relato fornecido por um dos sujeitos participantes da pesquisa.

Então, por uma parte, a universidade caracteriza-se pelo seu prestígio enquanto instituição que produz e dissemina conhecimento. Por outra, sustenta sua atividade de ensinar os mesmos conhecimentos que produz, muitas vezes, somente na dimensão empírica, no ensaio-erro, na repetição de modelos de professores anteriores considerados ideais, sem que essa repetição seja consciente, voluntária e com fundamentação das ciências que têm-se dedicado a investigar os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

A universidade vem realizando isso ao longo dos séculos, desde seu advento, sem promover grandes alterações. Quando muito, são incluídas disciplinas da área educacional nos cursos de formação de professores que não chegam a ter atuação expressiva na formação, porque estão alijadas dos conteúdos específicos. Separadas e, portanto, estéreis de sentido para os alunos (LIBÂNEO, 2008). Além disso, em muitos casos, são disseminados discursos pedagógicos que não se concretizam na prática, acentuando a descrença que se tem em relação à área, bem como em relação à dicotomia entre o pensar e o fazer em educação.

O fragmento da entrevista analisada indica que o sujeito da pesquisa, ao afirmar que aprendeu didática na sua prática profissional e não em seu curso de licenciatura, em certa medida questiona a separação que ocorre entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos nos cursos de formação de professores. Aproximações entre estas duas dimensões que seriam importantes para os estudantes, não são produzidas nestes cursos, pois são conhecimentos que permanecem o tempo todo separados, sem interação intencional que se constitua enquanto conteúdo-método da formação.

Quanto ao ensino dos conhecimentos específicos, o professor não se detém na discussão dos métodos que utiliza para ensinar,

no porquê de suas escolhas teórico-metodológicas, pois entende que essa é uma tarefa do professor dos conteúdos “da parte do ensino” ou “da parte pedagógica”. E quanto aos conhecimentos do ensino, ou “da parte pedagógica”, eles estão alijados do seu sentido mais importante para os alunos, ou seja, da ciência a ser ensinada, e, portanto, são desvalorizados pelos alunos. É o que revela outro fragmento de entrevista:

Quando eu entrei numa sala de aula a primeira vez, quando eu ainda estava na graduação, foi muito difícil. [...] E aí eu tive que correr atrás de uma série de coisas. Correr atrás do tempo perdido. Correr atrás de algo que faltou na minha formação (informação verbal)⁵.

⁵ Relato fornecido por um dos sujeitos participantes da pesquisa.

O prestígio da universidade é, portanto, marcado pela produção intelectual de conhecimentos por parte de cada investigador (que também é professor). Não importa muito como cada um deles compartilha essas produções, pois o prestígio está em produzir não em socializar o conhecimento novo. O investigador-professor personaliza essa apresentação/socialização, nem sempre consciente que ela passa a constituir-se outra atividade – a atividade de ensinar –, que tem mão dupla e se estabelece numa relação de pelo menos dois interlocutores: quem ensina e quem aprende.

Como não há essa compreensão, impede-se qualquer tentativa de relacionar a essa atividade generalizações ou teorias ligadas ao ensino, ou seja, princípios científicos da área de educação. A personalização, particularização e foco no conteúdo que foi produzido por este pesquisador, que não reconhece, muitas vezes, sua docência como atividade profissional, coloca o ensino como atividade empírica e restrita a um espaço privado.

Zabalza (2004) explica isso como fenômeno da “resistência cultural” dos docentes, que nem mesmo as pressões das políticas universitárias dos governos, pressões internas das administrações universitárias e pressões doutrinárias dos pedagogos conseguiram

transcender, mesmo que as demandas sociais e o próprio aluno sinalizem para essa necessidade.

Isso porque a docência, de acordo com o mesmo autor, sempre esteve associada a um espaço privado do professor, confirmada pela liberdade de cátedra, que de fato, é fundamental à relação educativa. Infelizmente, essa mesma liberdade tem servido de justificativa para que o ensino continue sendo tratado de forma intuitiva, empírica, reprodutiva, acrítica, alienada, enfim, distante dos conhecimentos produzidos pelas ciências que se ocupam em estudar os processos educativos formais.

Com as entrevistas e observação de aulas foi possível perceber também que os professores entrevistados, que ministram disciplinas relacionadas ao ensino de suas áreas específicas, sofrem no grupo ao qual pertencem, pois também nesses grupos, a área de ensino é desprestigiada em relação à área dos conhecimentos específicos. É o que revela um fragmento de entrevista:

Ele (o aluno) vai fazendo esse juízo, que aqui na instituição é feito em todas as áreas (...). Eles dão mais valor às disciplinas que eles chamam de específicas e menos a essas outras, que são as que eu estou inserida. E essa é uma dificuldade. Convencer ele a se dedicar do mesmo jeito (...). Tem características diferentes, tem dedicações diferentes. São atividades diferentes que ele tem que realizar. Mas o valor que se dá a cada uma, a importância tem que ser a mesma (informação verbal)⁶.

⁶ Relato fornecido por um dos sujeitos participantes da pesquisa.

Tal situação contribui para que a docência não seja valorizada enquanto profissão e potencialidade investigativa, negando que ela tenha um corpo de conhecimentos próprios, necessários de serem apreendidos, também produzidos pela via científica. Situação que mantém o ensino como atividade que se faz na prática pela prática, muitas vezes de forma intuitiva, reprodutiva, acrítica, alienada.

Nas observações que foram feitas das aulas dos professores sujeitos da pesquisa, o modelo de aula mais utilizado foi o mes-

mo modelo amplamente utilizado na pós-graduação, reproduzido na graduação de licenciatura: leitura prévia de textos de referência nas diferentes áreas, demonstrando as últimas contribuições de suas respectivas ciências, sem orientação prévia para a leitura, seguida de discussão muitas vezes sem direcionamento para o que se pretende alcançar em termos de conhecimentos mínimos a serem apreendidos com a leitura e as discussões.

Nesse modelo reproduzido, as aulas se sucedem com o mesmo movimento e dinâmica: com novas leituras de outros textos e novas discussões. Nessa organização de aula os alunos têm pouca compreensão do que tem conseguido aprender e para onde esse processo se encaminha. Estão alienados e não compreendem os significados dos processos, seus objetivos e justificativas para os procedimentos selecionados no processo.

Os textos não são explorados. Normalmente, as discussões sobre cada um deles duram o tempo de uma aula e já se parte para um novo texto a ser discutido. Isso contribui para uma leitura inicial e superficial de uma grande variedade de textos de diferentes autores. Há grande preocupação, por parte do professor, de oferecer uma bibliografia extensa a ser “absorvida pelo aluno”, o que pode ser entendido como desdobramento de uma didática e pedagogia tradicionais.

Não há uma organização e orientação didática que permita ao estudante ficar em situação de estudo, para que assuma o desenvolvimento do pensamento, como propõe a didática desenvolvimental. Essa constatação provoca questões que também contribuem para uma discussão sobre a organização curricular: é apenas a grande quantidade de leituras de diferentes autores, tomada de forma absoluta e superficial que vai garantir as aprendizagens sugeridas?

Espera-se do estudante de graduação a mesma autonomia de leitura, discussão e sistematização de conhecimentos que um aluno de pós-graduação já deve possuir, sem que sejam indicados os

modos, meios e condições para que isso ocorra. Parece que não se leva em consideração, para planificar tais aulas, características próprias que considerem, entre outros, o nível de desenvolvimento dos estudantes, os objetivos de tal nível de escolaridade, os vínculos necessários entre teoria e prática. Portanto, a aula na graduação parece não demonstrar elementos que lhe sejam próprias, peculiaridades, a não ser a preocupação do professor em apresentar muitos conhecimentos sem orientar seu estudo, como se o estudante, sozinho, já de forma completamente autônoma, pudesse produzir esses processos.

Não há formalização para justificar e organizar as ações a serem realizadas, nem num plano externo (na relação educativa), nem interno (orientações para produzir reflexão dos estudantes, de forma independente), que poderiam contribuir para que os alunos desenvolvessem habilidades na apreensão de determinados conceitos. Habilidades como: descrever, analisar, caracterizar, relacionar, tão necessárias no Ensino Superior, especialmente nas disciplinas em que professores sujeitos da pesquisa, estão relacionadas com a formação de futuros professores, em suas respectivas ciências. Talízina (2000, p. 73) diz que: “[...] a assimilação do meio de conduzir ao conceito pressupõe a assimilação de todo um sistema de outros conhecimentos e operações lógicas”, o que indica a necessidade de o professor orientar esse processo.

Além disso, é importante que o professor tenha clara a finalidade da universidade, entendida aqui como:

[...] instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados também nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar e na experimen-

tação e análise dos projetos de extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 161-162).

Os planos de ensino dos professores chegam a mencionar as habilidades⁷ a serem desenvolvidas com a disciplina, mas de forma muito genérica, sem especificar conceitos a serem apreendidos e fazeres que o estudante precisa de dominar a partir deles, como no exemplo da área de linguística, reproduzida de um plano de ensino de um dos sujeitos da pesquisa:

A disciplina estimula o desenvolvimento da competência e de habilidades do acadêmico sobre as principais ocorrências semânticas da língua, nos níveis fonológico, morfológico e sintático, bem como o uso dos efeitos semânticos em diversos gêneros de discurso. [S.l.: s.n.⁸].

No desenvolvimento das aulas esse documento não é retomado, para que o aluno seja esclarecido das possíveis relações que estão sendo promovidas ao longo do processo de ensino, entre o planejamento da disciplina e a operacionalização das aulas. Além do mais, o que está expresso nos planos de ensino, nem sempre está coerente com a lógica concreta da sala de aula. Ainda prevalece a utilização desse documento como uma formalidade burocrática institucional e não como um documento de referência importante para o professor prever as ações que vão colaborar para que o aluno estabeleça mediações com o objeto de estudo. Libâneo e Freitas (s.d., p.1) dizem que:

Na teoria do ensino desenvolvimental, o aspecto essencial do ensino é a mediação didática da mediação cognitiva. Ou seja, o ensino consiste na atuação do professor na relação do aluno com o objeto de estudo, ajudando-o a formar e desenvolver capacidades intelectuais (conceitos) por meio dos conteúdos. Por isso, os planos de ensino estão diretamente relacionados com os processos de formação de ações mentais que se dão na atividade

⁷ De acordo com Talizina (2000, p. 19): "A aproximação ao processo de ensino-aprendizagem como aproximação da atividade requer também considerar de uma maneira diferente a correlação entre conhecimentos e habilidades. Os conhecimentos não se devem contrapor às habilidades, senão considerar-se como seu componente. Os conhecimentos não se podem assimilar ou conservar fora das ações do aluno". Ou seja, na condução do processo ensino-aprendizagem na perspectiva da atividade, "saber" e "saber fazer" são elementos interdependentes, sendo a habilidade o componente do conhecimento que constitui o "saber fazer".

⁸ Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

de aprendizagem. Ou seja, os objetivos registrados no plano devem expressar resultados da aprendizagem do aluno em termos de formação de ações mentais relacionadas com os conteúdos.

Análise realizada a partir da leitura dos planos de ensino dos professores, especialmente quando expressam o que vão realizar em termos de avaliação e de recuperação da aprendizagem em suas respectivas disciplinas, demonstram que esse documento, de fato, não é utilizado como recurso da mediação didática e da mediação cognitiva. (LIBÂNEO e FREITAS, s/d).

Nos planos de ensino dos professores participantes da pesquisa, são apresentadas cópias de fragmentos dos projetos pedagógicos dos cursos a que os professores estão ligados, o que não evidencia que sentidos esses projetos produzem para os professores. No exemplo a seguir, o trecho de um plano de ensino de um sujeito da pesquisa, demonstra que o professor não consegue dar clareza à sua proposta de recuperação da aprendizagem na disciplina ministrada por ele.

Fica evidente a generalidade do que foi expresso, sem representar indicações claras e específicas relacionadas ao tema:

A recuperação da aprendizagem deverá ser coerente com os princípios do Projeto Pedagógico de curso e deverá ocorrer de forma processual, mediadora, formativa e contínua e permitir a verificação da aprendizagem do ponto de vista significativo, possibilitando ao aluno a aquisição dos conhecimentos específicos, das competências e habilidades propostas no diálogo professor-aluno. [S.l.: s.n.⁹].

⁹ Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

Em conversa com uma das professoras participantes da pesquisa, ficou evidenciado que ela tem dois planos de ensino: um oficial, para apresentar à instituição e outro que de fato a ajuda no desenvolvimento da sua proposta de ensino.

Além do modelo de aula da pós-graduação, foi possível fazer outra observação: é grande a reprodução que os professores

fazem das suas próprias experiências docentes anteriores. Elas nem sempre se convertem em desenvolvimento profissional, uma vez que não são esclarecidas as justificativas teórico-práticas para a sua reprodução nas experiências atuais.

Os professores reproduzem, mas não sabem explicar muito bem o porquê. Os fragmentos de entrevista a seguir revelam isso: a importância que atribuem à experiência docente anterior, acompanhada de poucos fundamentos, relativos à estudos das ciências da educação:

O meu período de professora do Ensino Médio é fundamental para a professora que eu sou hoje. Porque eu formo pessoas que vão dar aulas para o Ensino Médio. Então eu tenho ideia do que é aquilo. Isso é um negócio importante. Foram oito anos fazendo isso. Então oito anos você acumula bastante crise e algumas soluções também, porque senão eu não teria ficado lá tanto tempo. Mas é isso. Essas crises são muito importantes pra me dar o perfil que eu tenho hoje (informação verbal)¹⁰.

¹⁰ Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

Em outro trecho de entrevista:

Isso também tem a ver com a minha experiência em sala de aula, porque uma disciplina que é ministrada uma vez, significa que eu posso avaliar o que deu certo, o que deu errado, pra ministrá-las novamente de outras maneiras (informação verbal)¹¹.

¹¹ Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

A falta de clareza sobre os motivos que fazem os professores recorrerem aos seus modelos de docência anterior, pode significar, de fato, a falta de teorização sobre o assunto ou a falta de oportunizar a socialização desses conhecimentos para si mesmos (reflexão do que fazem) ou para outros. O mesmo ocorre quando os professores citam o modelo de outros professores em sua própria prática pedagógica, de forma imprecisa e com alto grau de subjetividade. Isso aparece nesse fragmento de entrevista:

Esse convívio com ela foi uma coisa muito rica para mim. Algu-

*mas coisas que eu tenho, eu a enxergo, em algumas coisas que eu faço. Até algumas coisas que eu falo com meus alunos eu enxergo um pouco dela (informação verbal)*¹².

¹² Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

Também foi possível observar nessas manifestações do processo formativo dos professores, dificuldades em formular conceitos estáveis relacionados ao que de fato realizam enquanto professores do Ensino Superior. No fragmento de entrevista:

*Eu não tenho como concepção que eu tenho o conhecimento em minhas mãos e eu vou trazer isso para os meus alunos. Nesse processo de troca entre mim e os meus alunos eu aprendo bastante. A aprendizagem pra mim ela é, essencialmente, adquirida ou ela é uma prática que se forma por meio das trocas entre pessoas num dado espaço que no caso seria a escola ou a universidade que é esse lugar sagrado que eu já falei (informação verbal)*¹³.

O professor procura apresentar suas concepções acerca do ensino. Não apresenta suas ideias de forma clara, concisa, consistente. Possivelmente, porque são concepções em processo de estruturação interna. Há uma preocupação em evidenciar que o professor não só ensina, mas também aprende com seu aluno e ao mesmo tempo um conflito acerca do que, afinal, constitui esse papel de ensinar do professor.

Mas há evidências de que é possível ter uma compreensão mais fundamentada do que se faz na docência universitária. Nas entrevistas também foi possível perceber isso, mesmo que de forma menos recorrente. Nessas situações o professor conseguiu se referir a uma prática que realiza, ao mesmo tempo que consegue compreender seus fundamentos teóricos, numa demonstração de formulação de sua práxis educativa: coerência entre o que se fala e o que se faz na prática pedagógica.

São situações que empoderam o professor, lhe dão autonomia para avaliar suas posturas e escolhas docentes e suas relações

com os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos. O fragmento selecionado demonstra essa unidade teórico-prática; a práxis educativa produzida pelo professor no confronto com as teorias:

Eu gosto muito dessa ideia de negociação. Entre algumas coisas que eu cursei no meu doutorado, algumas coisas da didática francesa me chamaram atenção que eu uso muito, que é a teoria do contrato didático. Elas refletem muito coisas que eu já fazia, de alguma maneira, na minha sala de aula e essas teorias me deram um suporte pra entender o que eu estou fazendo. [...] Essas teorias dão suporte pra gente entender essas dinâmicas. São textos que vieram na minha formação e de alguma forma eu incorporei e uso (informação verbal)¹⁴.

¹⁴ Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

Embora o conceito de negociação didática, ligado à didática francesa, não seja aqui, objeto da análise, a professora é consciente e tem clareza da utilização dele em sua prática pedagógica, o que está de acordo com Vigotski¹⁵ (2007, p. 376-377) ao se referir às propriedades superiores de um conceito científico: “Podemos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta em uma esfera integralmente determinada pelas propriedades superiores dos conceitos: a compreensão consciente e a voluntariedade”.

¹⁵ A grafia do nome do autor, com “i” e não “y” foi mantida conforme a publicação da obra consultada.

Por dominar as propriedades de um conceito didático, a professora consegue avaliar até suas experiências docentes anteriores, ou seja, estabelecer generalizações. Ela reconhece que essa teorização, a unidade que estabelece entre teoria do ensino e prática, lhe possibilita compreender a concretização de sua ação docente e, portanto, continuamente, aperfeiçoar esses processos, para que se revertam em desenvolvimento para si e para seus alunos.

Em mais uma observação das aulas, foram evidenciadas poucas propostas em que era necessário que os estudantes se debruçassem sobre um conteúdo teórico para organizar soluções práticas a problemas do ensino de determinada área do conhecimento com orientação explícita de seus professores. A maioria das aulas tinha

o procedimento do debate de textos por meio de leitura prévia na forma já apresentada; ou seja, muito distante das possibilidades de uma didática desenvolvimental. As poucas propostas que fugiram dessa lógica, demandando dos estudantes estudo, análise e elaboração de sínteses, mais próximas, portanto, de princípios de uma didática desenvolvimental, ficaram evidenciadas, justamente, porque procuravam estabelecer uma relação entre teoria e prática de ensino.

Para os alunos, esses princípios demandavam mais esforço, mas também pareciam ser mais prenhes de sentido. Não é possível afirmar que os professores estavam conscientes do movimento de pensamento que provocaram nos alunos nessas atividades, mas elas se constituíram em bons exemplos a serem valorizados, como propostas de ensino produzidas a partir de um movimento de práxis, fontes para o desenvolvimento intelectual de professores e de alunos.

Considerações finais

O estudo concluiu que o professor universitário brasileiro tem uma formação pedagógica frágil que não é prioridade em seu processo de desenvolvimento profissional.

As análises relacionadas à formação e à atuação dos professores universitários participantes da pesquisa possibilitaram ampliar a compreensão do contexto do ensino-aprendizagem vivenciado pelos formadores de professores que atuam nos cursos de licenciatura da instituição pesquisada. Foram análises diagnósticas realizadas numa perspectiva integradora que buscou revelar em que contexto os sujeitos da pesquisatêm concretizado seu fazer profissional docente. Da análise, é possível compreender que os professores não contam com um ambiente constituído de condições adequadas ao seu desenvolvimento, tendo em vista que:

- enfrentam contradições relativas à ausência de unidade entre o que se tem produzido na área de educação, teoricamente, e o que, de fato, tem sido possível produzir, na sua prática;
- enfrentam o desprestígio da educação como área investigativa, além das proposições dogmáticas, fragmentárias e lineares que têm imperado nesse campo, desconsiderando a complexidade do processo ensino-aprendizagem e a sua vinculação com a realidade mais ampla. Conforme a tradição, os estudos na área têm sido desenvolvidos como se estivessem descolados de outras dimensões da vida material que são igualmente importantes para a sua compreensão e produção;
- estão implicados numa realidade em que desempenham muitas atividades relacionadas ao seu trabalho no ambiente acadêmico, relativas às iniciativas do âmbito do ensino, pesquisa e extensão, que por sua vez os têm aproximado de um ativismo extenuante; realidade que lhes tem imposto fazer escolhas do que eleger como prioridades, entre as quais os investimentos na sua própria docência.
- ao mesmo tempo e, contraditoriamente, os professores reconhecem a importância do ensino para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que:
 - entendem que a forma como planificam o ensino, repercute na aprendizagem dos alunos;
 - só um conhecimento profundo da sua ciência pode colaborar com escolhas éticas, políticas, didáticas e psicopedagógicas mais adequadas ao ensino, o que implica no estudo de, pelo menos, essas grandes áreas.

Envoltos pelos limites da alienação a que os professores estão submetidos, a intencionalidade da atividade de ensino tem ficado comprometida, bem como seu desdobramento enquanto unidade dialética, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Entre os sujeitos da pesquisa, suas referências para organizar a prática pedagógica continuam pautadas na reprodução de modelos de aulas previamente experimentados, sobretudo aqueles vividos na pós-graduação *stricto sensu*, sem que essas opções lhes agreguem

a possibilidade de desenvolvimento profissional. A intenção de promover um ensino que colabore para o desenvolvimento dos futuros professores – um ensino desenvolvimental – que ajude os licenciandos a aprender a pensar, a fazer escolhas teórico-metodológicas conscientes não é alcançada.

A apropriação de princípios e características essenciais relacionadas ao conceito de ensino desenvolvimental tem potencial para contribuir na formação dos formadores de professores. Segundo DAVYDOV (1988), para uma nova educação, adequada às exigências do contexto social moderno, há a necessidade de um ensino intencional colocado a favor do desenvolvimento dos sujeitos, o que, necessariamente, implica em rever a organização de conteúdos e métodos de ensino.

Tais sinalizações indicam a necessidade de empreender formação permanente do professor universitário comprometida com suas necessidades e realidade concreta. Uma formação que seja potencializada para:

- ser fonte de uma atuação consciente, em que as referências formativas utilizadas na prática pedagógica possam ser problematizadas para tornarem-se substrato para a práxis educativa;
- possibilitar avanços na produção científica da didática geral e das didáticas específicas, a partir do estudo aprofundado do que tem sido produzido nesses dois campos; produções dos próprios sujeitos envolvidos;
- possibilitar a produção de sentidos à sua própria prática pedagógica;
- instaurar ambientes de estudo colaborativos e interdisciplinares, adequados à realidade dos professores;
- promover melhores aprendizagens dos estudantes, tendo em vista a possibilidade de seu desenvolvimento;
- analisar e experimentar potencialidades para uma didática desenvolvimental na formação de professores.

Uma formação com essas características teria que contar com métodos e procedimentos adequados para conduzir o processo

formativo, com tarefas científicas e profissionais a serem desenvolvidas pelos professores. (FARIÑAS LEÓN, 2007):

a) Tarefas científicas:

- buscar alternativas para solução de problemas que foram estudados de maneira insuficiente por diferentes autores;
- compreender a investigação científica do ponto de vista histórico-culturalista, considerando alguns princípios elementares e alguns dos seus dilemas no campo da educação;
- analisar criticamente as relações existentes entre o enfoque histórico-cultural e outros enfoques teóricos.

b) Tarefas profissionais:

- análise de diferentes situações concretas de ensino, com base nos recursos teórico-práticos estudados;
- elaboração de requisitos para o desenho de situações de aprendizagem.

Que esse estudo amplie a compreensão para diferentes perspectivas da didática, potencializando outros debates. Muito há que ser feito para superar uma didática instrumental, tradicional, tecnicista e ainda hegemônica, que desconsidera os sujeitos concretos que participam da relação educativa. Para isso é necessário avançar nas pesquisas e dar visibilidade a outras tendências didáticas que começam a se destacar no país, sobretudo as de matriz dialética, histórica e cultural. Professores e estudantes podem e precisam se desenvolver, não apenas reproduzir, potencializando, assim, sua inesgotável capacidade criadora, ainda muito negligenciada pelos modelos formativos tradicionais vigentes. Que esse estudo contribua com tal mudança.

Referências

CANAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *A didática em questão*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, P.A. *Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Textos publicados na Revista Educação Soviética, August/vol XXX, número 8, sob o título: “Problems of developmental teaching. the experience of theoretical and experimental psychological research - excerpts”. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DIAS DE SOUSA, W. D. *Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores*. 2016. 343f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

DOMINGUÉZ GARCÍA, Laura. *Psicología del Desarrollo: Problemas, principios y categorías*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2006.

FARIÑAS LEÓN, Glória. *Psicología, Educación y Sociedad: um estúdio sobre eldesarrollo humano*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2007.

KOPNIN, PávelVassilievich. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A. e D'ÁVILA, C. (org.) *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. A Integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *O ensino de graduação na universidade – a aula universitária*. S.d.S.e.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. *A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental*. S.d.S.e.

MARZARI, Marilene. *Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V.Davydov*. 2010. 278f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Goiânia-GO, 2010.

MELO, Geovana Ferreira. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônoco de Paula (orgs.). *Didática e docência universitária*. Uberlândia-MG: EDUFU, 2012.

ORAMAS, Margarida Silvestre; ZILBERSTEIN, José. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. *In: Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Ano 7, n. 12, jan./jun. 2009. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2009, p. 25-42.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SZYMANSKY, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TALÍZINA, Nina F. *Manual de Psicologia Pedagógica*. San Luís Potosi, México: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luís Potosi, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*.

Data de submissão: 21/07/2020

Data de aprovação: 07/10/2020

ANEXO 1 – Questionário

Parte 1: Identificação.

- 1) Gênero:
- 2) Idade:
- 3) Categoria Funcional: auxiliar, assistente, adjunto, titular ou associado.
- 4) Regime de Trabalho: 40 horas (dedicação exclusiva), 40 horas ou 20 horas.

Parte 2: Formação Acadêmica.

- 1) Formação na Graduação: área e curso, instituição, modalidade: licenciatura curta ou plena, bacharelado ou outro.
- 2) Formação na Pós-Graduação: Especialização, Mestrado ou Doutorado

Parte 3: Experiência Profissional.

- 1) Você já lecionava antes de fazer este concurso?
- 2) Se já lecionava, cite suas últimas experiências como professor(a):
- 3) Instituição:
- 4) Níveis em que atuou:
- 5) Quantos anos:
- 6) Cite as disciplinas ministradas nos dois últimos semestres:

ANEXO 2 – Roteiro de entrevista reflexiva

- 1) Qual sua área de formação?
- 2) Qual o tempo de experiência na condução das disciplinas atuais ministradas?
- 3) Você acredita que a forma como você organiza o ensino traz impactos para a aprendizagem dos alunos? Por quê?
- 4) E como se dá o seu planejamento de ensino? Conteúdos, objetivos de aprendizagem, métodos, acompanhamento e avaliação...
- 5) Que princípios didáticos você considera essenciais para a atividade de ensino?
- 6) Você acredita que todos os alunos podem aprender o que se dispõe a ensinar? Explique.
- 7) A que você atribui as dificuldades de aprendizagem de determinados alunos?
- 8) O que compreende por:
 - a) Educação?
 - b) Escola?
 - c) Ensino?
 - d) Aprendizagem?
 - e) Desenvolvimento do estudante?
 - f) Desenvolvimento do professor?
- 7) Que relação percebe entre sua concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do estudante e do professor?
- 8) Como organiza e desenvolve o ensino da sua disciplina?
- 9) O que acha que orienta didaticamente a aula?
- 10) Como descreveria sua aula?

Métodos ativos como instrumento complementar de ensino para pós-graduação em anatomia humana: relato de experiência

PAULINNE JUNQUEIRA SILVA ANDRESEN STRINI*

POLYANNE JUNQUEIRA SILVA ANDRESEN STRINI**

VANESSA NEVES DE OLIVEIRA***

ROBERTO BERNARDINO JÚNIOR****

Resumo

O estudo da anatomia humana apresenta diversos desafios e a implementação de novas práticas pedagógicas visa melhorar e aprimorar o aprendizado e a fixação do conteúdo. Com isso, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de caso da utilização de uma metodologia ativa como instrumento complementar de suporte para o processo de ensino e aprendizagem de anatomia humana no

* Professora Doutora do Instituto de Ciências Biomédicas - ICBIM, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, MG, Brasil.

** Professora Doutora do Instituto de Ciências Biomédicas - ICBIM, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, MG, Brasil.

*** Professora Doutora do Instituto de Ciências Biomédicas - ICBIM, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, MG, Brasil.

**** Professor Doutor do Instituto de Ciências Biomédicas - ICBIM, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, MG, Brasil.

curso de especialização lato sensu em Anatomia do Aparelho Locomotor. Para o desenvolvimento das atividades, os estudantes foram divididos em grupos, em esqueleto natural, os ossos, articulações e músculos do tórax foram identificados e descritos. As estruturas ósseas foram marcadas com giz colorido e fotografadas e os músculos esquematizados com fios de lã coloridos. Relatórios escritos e verbais subsidiaram as atividades como parte elaborada pelos alunos. Observou-se grande participação dos envolvidos, com enumeração e descrição das estruturas da parede do tórax. Como fechamento das ações um feedback foi fornecido a toda a turma por parte do docente. Conclui-se que as metodologias e práticas auxiliares de ensino em anatomia humana são ferramentas úteis para fomentar uma participação ativa dos estudantes, contribuindo para a soma de informações e conteúdos otimizando a construção de conhecimentos realizada pelos discentes.

Palavras-chave: Anatomia. Metodologia. Ensino.

Introdução

A Anatomia Humana estuda macroscopicamente os aspectos morfológicos normais do corpo humano, essencial na construção de informações básicas para os cursos relacionados à área da saúde humana (REIS et al, 2013). No entanto, diversos estudantes relatam dificuldades em aprender o conteúdo devido, principalmente, à grande quantidade de nomes a serem memorizados (FONTELLES et al, 2006; REIS et al, 2013), ao tamanho reduzido e à difícil visualização de determinadas estruturas, à carência e ao estado de conservação de peças anatômicas, além de fatores individuais como a falta de motivação, receio, aspectos religiosos e culturais relacionados ao manuseio de cadáveres, dentre outros (REIS et al, 2013).

Associado a estes fatores, a escassez de material, a falta de atividades de dissecação de cadáveres e a redução da carga horária da disciplina, exigem que os docentes desenvolvam novas técnicas e formas alternativas de ensino (COSTA et al, 2012; CINTRA, 2017).

Essa redução da carga horária tem sido observada nos últimos anos sem, entretanto, ocorrer redução no conteúdo da disciplina, fazendo com que a metodologia de ensino seja revista, visando otimizar o aprendizado (REIS *et al*, 2013; SALBEGO *et al*, 2015; CINTRA, 2017).

Uma série de metodologias pode ser útil ao ensino da anatomia humana, incluindo aulas dialogadas, aulas práticas em laboratório, com o uso de cadáveres humanos dissecados, modelos anatômicos, roteiros direcionados ao estudo de estruturas específicas e diversas tecnologias digitais (CINTRA, 2017). As novas ferramentas educacionais conduzem à melhoria de desempenho do estudante, uma vez que facilitam o aprendizado de conteúdos considerados difíceis de compreender por meio somente de aulas expositivas, permitindo a construção efetiva do conhecimento (MOTA *et al*, 2010).

Com isso, uma aula participativa associada à escolha de um método de ensino adequado, mostra-se essencial para melhorar o desempenho e aproveitamento da disciplina. As discussões em grupo e a seleção do conteúdo voltado a cada área de atuação profissional, sua integração com outras disciplinas e a utilização dos temas anatômicos no cotidiano clínico são requisitos importantes para estimular o estudante (REIS *et al*, 2013).

Dessa forma, é necessário que o aluno aprenda as estruturas e suas funções para relacioná-las posteriormente com sua prática profissional. Neste sentido, o docente também precisa de utilizar práticas inovadoras, ter domínio do conteúdo da disciplina e conhecer propostas alternativas de aulas para estimular a participação do aluno, visando não só à memorização das estruturas anatômicas, mas também à sua correlação clínica. Assim, o ato de ensinar deve ser visto como uma forma de organizar, vincular e mediar os conhecimentos e experiências, relacionando-o com as habilidades do indivíduo para, assim, aprender os conteúdos (SALBEGO *et al*, 2015).

Neste contexto, as metodologias ativas constituem estratégias de ensino importantes em ampliar o processo de aprendizagem, especialmente quando o aluno é estimulado a participar ativamente das

atividades, revendo, manipulando e interagindo com os colegas. O apoio mútuo e o incentivo são essenciais neste processo. Uma vez que são observados erros na identificação das estruturas, as dicas e orientações são capazes de auxiliar na aprendizagem (BRAZ, 2009).

Em contrapartida, a aquisição passiva de informações, onde o estudante apenas lê, escuta e observa é muito menos eficiente que os métodos ativos, onde este atua, discute e constrói o conhecimento (KORF et al, 2008; SILVA; RESENDE, 2008). Especificamente na área de Anatomia, as metodologias ativas propiciam melhor assimilação do conteúdo por permitir maior familiaridade com os termos anatômicos devido à repetição e à associação com práticas clínicas, saberes prévios e experiências individuais e em grupos (KORF et al, 2008). Diante do exposto, um modelo de ensino centrado na figura do professor merece ser repensado. Deve-se priorizar a participação ativa do aluno na construção do próprio conhecimento, promovendo uma integração entre os conteúdos, sendo o docente um facilitador desse processo (SILVA; RESENDE, 2008).

As Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem possibilitam trazer o estudante para o centro da discussão, sendo ele o responsável pela busca ativa de informações e construção do seu conhecimento, promovendo uma aprendizagem também ativa, construtiva e cooperativa, acompanhando a adaptação e familiaridade dos estudantes com este método ativo de ensino propiciado pelo docente. O discente mostra-se capaz de perceber que a construção do saber depende, principalmente, do autoestudo, desenvolvido a partir da aprendizagem ativa e da própria iniciativa, alcançando as dimensões afetivas e intelectuais, tornando o conhecimento mais duradouro e sólido (MELO; SANT'ANAM, 2012).

Neste sentido, um esquema pedagógico apto a favorecer um adequado processo de ensino-aprendizagem, precisa de selecionar e utilizar meios multissensoriais para cada etapa do processo de ensino. Os estímulos ou o conjunto deles devem incentivar o aluno a responder, dialogar, escrever, elaborar ou indicar uma

sugestão, exercitando ativamente sua capacidade de reagir ao que é apresentado, uma vez que alunos passivos têm mais dificuldades na aprendizagem (BORDENAVE, 2001). A escolha da modalidade didática também pode depender do conteúdo e dos objetivos selecionados, dos ouvintes e da turma, do tempo e dos recursos disponíveis, além dos valores e convicções do docente (KRASILCHIK, 1983).

Juntamente com a abordagem de conceitos teóricos, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades e procedimentos técnicos capazes de permitir a atuação do aluno nos diversos campos de aplicação das disciplinas que compõem o currículo. Esta autonomia deve estar associada a uma aprendizagem em que a teoria seja articulada continuamente com a prática, de tal forma que, didaticamente, exista coerência entre o discurso e a ação, fato não observado rotineiramente. Torna-se importante levar em consideração os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes, integrando novas informações e ampliando os seus conceitos, o que exige uma interação constante com seus pares, na articulação de seus pontos de vista, dúvidas e questionamentos, em um processo lento de assimilação com acertos e erros, retrocessos e avanços. Assim, o docente universitário deve voltar sua atenção para o desenvolvimento das habilidades necessárias e específicas de sua disciplina, como também para os mecanismos cognitivos essenciais para a formação profissional e humana (DAMASCENO; CÓRIA-SABINI, 2003).

Tais ações são facilitadas se acompanharem a evolução das estratégias de ensino e aprendizagem e ainda se forem permeadas por reflexões sobre a prática pedagógica. Assim, a anatomia precisa de ser debatida e repensada com o objetivo de corresponder às expectativas do cenário atual, buscando uma flexibilidade crítica e de construção contínua de identidade entre os envolvidos, considerando o ambiente no qual estão inseridos. Os novos desafios conduzem o educador a uma maior responsabilidade quanto à

direção do ensino e da aprendizagem, por destacar o seu papel de mediador entre o particular do estudante e os valores da coletividade. Deve realizar uma autoavaliação constante em relação ao exercício docente, despertar a consciência, não somente a transmissão de conteúdos (FORNAZIERO et al, 2010).

Além da mudança de atitude por parte do corpo docente, o aluno também precisa ter um papel ativo na construção do seu conhecimento e desenvolver uma atitude de estudo independente, tão necessária para se tornar profissional num mundo em que as inovações tecnológicas ocorrem num ritmo bastante acelerado (DAMASCENO; CÓRIA-SABINI, 2003). Neste cenário, o estudante mostra-se como o centro do processo ensino-aprendizagem, participando ativamente da construção do conhecimento e interagindo com a cultura sistematizada apresentada pela escola, o que pressupõe uma ruptura com a proposta tradicional de ensino. No entanto, os educadores, em geral, ainda apresentam dificuldades em romper com os pressupostos convencionais da prática pedagógica (CUNHA, 1996).

Tais métodos e técnicas pedagógicas têm sido empregados na tentativa de integrar o ensino teórico e prático da Anatomia Humana, visando dinamizar o processo ensino-aprendizagem e adequar o ensino à realidade atual, utilizando um somatório dos instrumentos e metodologias disponíveis em busca de melhor apreensão dos conteúdos (FORNAZIERO et al, 2010). Considerando o exposto, nota-se a importância de se criar métodos didáticos alternativos para o ensino da anatomia, buscando um maior envolvimento dos alunos, assimilação e entendimento do conteúdo ministrado (LIMA e SILVA et al, 2012). Com isso, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de caso da utilização de uma metodologia ativa como instrumento complementar de suporte para o ensino de Anatomia Humana para o curso de especialização lato sensu em Anatomia Humana aplicada ao Aparelho Locomotor.

Materiais e método

O curso de especialização *lato sensu* em Anatomia Humana aplicada ao Aparelho Locomotor foi dividido em módulos para o estudo topográfico do citado aparelho e a metodologia auxiliar de suporte, aplicada ao módulo de tórax e seus constituintes fundamentais associados aos movimentos do corpo.

Inicialmente, os estudantes matriculados no curso de especialização *lato sensu* de Anatomia Humana aplicada ao Aparelho Locomotor foram divididos em grupos e estimulados a identificarem os componentes ósseos da parede torácica, baseado em seus conhecimentos prévios. Em seguida, foi solicitada a enumeração dos elementos descritivos de cada osso e como também a construção de um roteiro prático com o detalhamento teórico e importância clínica de cada acidente anatômico ósseo identificado. Na sequência, os discentes marcaram as estruturas identificadas em cada peça óssea natural, utilizando giz colorido. Os ossos e suas partes foram fotografados, descritos e uma legenda foi empregada para o detalhamento das suas características e relações anatômicas.

Na sequência, os alunos identificaram e listaram as articulações do tórax e seus constituintes, classificando e relatando suas especificidades morfofuncionais, utilizando peças anatômicas auxiliados por livros-texto e atlas de Anatomia Humana. Um relatório descritivo dos elementos articulares presentes foi apresentado e entregue. Similarmente, os músculos do tórax foram estudados, com seus pontos de fixação e função, identificados em peças anatômicas naturais e descritos em relatório.

Em outro momento de prática, os músculos foram representados por meio de fios de lã coloridos e fixados com cera rosa 07 (Lysanda) ao esqueleto natural articulado artificialmente, representando a morfologia e posição das fibras dos músculos do tórax. Após as atividades, foi solicitada para cada grupo a apresentação oral para

todos os demais, das estruturas enumeradas e dos músculos, com breve descrição teórico-prática da sua morfologia e características funcionais, tornando esse momento de discussões e devolutivas fundamental à fixação do conteúdo e interação entre todos os envolvidos.

Resultados e discussão

Após orientação do docente e realização das atividades propostas, foram enumerados e descritos os componentes ósseos, articulares e musculares do tórax, importantes para o estudo do aparelho locomotor humano. Assim, os ossos identificados incluíram as vértebras torácicas, costela e esterno, com 32 elementos descritivos relatados e fotografados conforme exemplificado na figura 1. Considerando as articulações e músculos, foram estudados inicialmente um total de 19 e 12 estruturas, respectivamente. Tais representações foram realizadas com base em conhecimento prévio e discussão dos constituintes considerados de relevância para a prática profissional da equipe, utilizando a literatura pertinente e atlas como ferramentas de suporte educacional.

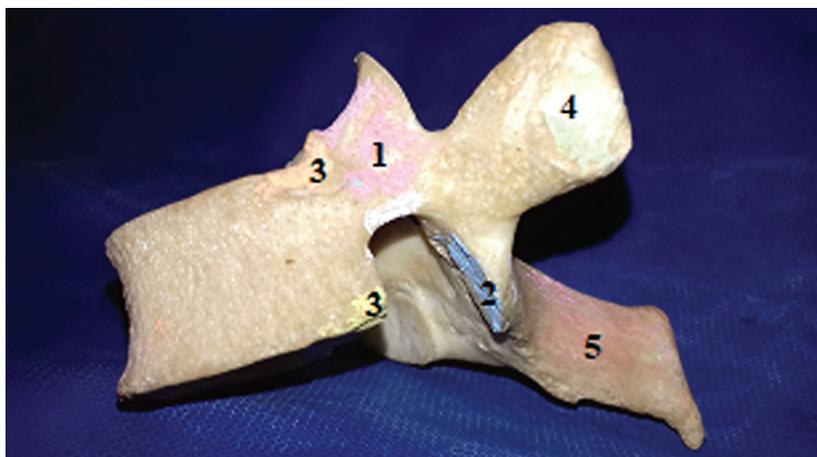


Figura 1 - Representação dos elementos descritivos dos ossos utilizando giz colorido (Rosa (1): arco vertebral; Azul (2): face articular inferior; Amarelo (3): fôvea costal superior e inferior do corpo da vértebra; Verde (4): fôvea costal do processo transversário; Vermelho (5): processo espinhoso).

Ainda considerando o estudo do sistema muscular do tórax, os músculos foram representados utilizando fios de lã coloridos, fixados ao esqueleto articulado natural, considerando seus pontos de fixação (Figura 2). Os músculos esquematizados foram: M. peitoral maior, M. peitoral menor, M. serrátil anterior, Mm. intercostais externos, Mm. intercostais internos, Mm. intercostais íntimos, M. transverso do tórax, M. subcostal, M. serrátil posterior superior, M. serrátil posterior inferior, Mm. levantadores curtos e longos das costelas (MOORE *et al*, 2013; TORTORA, 2013; NETTER, 2015).

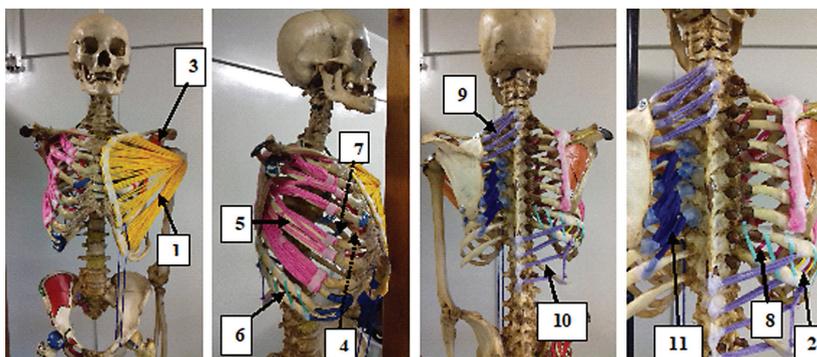


Figura 2 - Representação dos músculos do tórax pelo uso de fios de lã coloridos e fixados ao esqueleto articulado natural (Amarelo: M. peitoral maior (1) / Mm. intercostais internos (2); Vermelho: M. peitoral menor (3) / M. transverso do tórax (4); Rosa: M. serrátil anterior (5); Azul Claro: Mm. intercostais externos (6) / M. subcostal (7); Rosa escuro: Mm. intercostais íntimos (8); Lilás: M. serrátil posterior superior (9) / M. serrátil posterior inferior (10); Azul Escuro: Mm. levantadores curtos e longos das costelas (11)).

Os materiais produzidos e os músculos confeccionados em fios coloridos foram apresentados a toda a turma, com explicações teórico-práticas de suas características morfológicas. Assim, foi possível reportar as informações adquiridas para todos os envolvidos, reforçadas por meio de discussões e devolutivas, tornando os discentes atores fundamentais do processo ativo de construção do conhecimento.

Por parte do docente, ao fornecer um *feedback* do conteúdo trabalhado, descrevendo o desempenho dos alunos em determinada situação ou atividade, é possível observar uma melhora nos resultados, uma vez que oferta bases para a aprendizagem

autodirecionada e para a reflexão crítica, corrige os erros, reforça os comportamentos desejáveis e mostra os aspectos a serem melhorados. Assim, Zeferino (2017) afirma que o feedback deve ser assertivo, respeitoso, descritivo, oportuno e específico.

Como ferramenta complementar, ainda foi solicitada aos alunos da pós-graduação, a representação dos músculos do tórax com fios de lã coloridos, fixados no esqueleto natural, levando em consideração seus pontos de origem e inserção, bem como sua função. O uso de barbantes coloridos também foi utilizado previamente por outros autores, criando modelos dos músculos profundos do dorso e da formação dos nervos espinais, representando de forma extremamente didática, apenas utilizando feixes de barbantes coloridos e um esqueleto sintético. Pinturas nos ossos podem ser usadas de forma similar para representar os pontos de fixações dos músculos esqueléticos (ARAÚJO JÚNIOR *et al*, 2014).

Dessa forma, a organização das estruturas estudadas, agrupadas de maneira ordenada, são mais facilmente memorizadas. A criação desses modelos anatômicos coloridos facilita o ato de recordar as estruturas mentalmente ordenadas e presentes nos roteiros de estudo, melhorando seu desempenho quando comparado à prática passiva apenas teórica. Além disso, a confecção dos modelos estimula a memória motora e a organização do conteúdo aprendido para apresentação e arguição do material confeccionado (GLEITMAN *et al*, 2003; JUSTINA; FERLA, 2006; ARAÚJO JÚNIOR *et al*, 2014).

A utilização de materiais de custo reduzido permite a criação desses e de outros modelos didáticos e tornam o aluno agente ativo do processo de aprendizagem, mais motivado a aprender (FREITAS *et al*, 2008), conforme foi observado neste trabalho. Com isso, as atividades em aula tornam-se mais dinâmicas, desperta a criatividade e a habilidade do indivíduo e do grupo, permitindo a interação mútua entre os participantes e o objeto estudado, contribuindo para fixação do conteúdo e memória de longo prazo.

Para Araújo Júnior (2014), tal experiência estimula o trabalho em equipe, desperta a capacidade de liderança, planejamento, motivação e comprometimento para que todos cheguem a uma meta em comum. Essa mesma interpretação também foi notada entre os participantes deste estudo durante o *feedback* das atividades e relatos de experiência.

Assim, a confecção dos modelos anatômicos didáticos pode ser usada como material de trabalho em aulas, capaz de contribuir para o ensino da anatomia, ao demonstrar resultados positivos no processo de ensino aprendizagem, com melhora na transmissão e absorção do conteúdo. Torna-se possível estimular a criatividade, a memória e a capacidade de trabalho em grupo (JUSTINA; FERLA, 2006; ARAÚJO JÚNIOR *et al*, 2014).

Tais estratégias contribuem com o ensino tradicional da disciplina que ocorre principalmente por meio de aulas teórico-expositivas com aulas práticas em laboratório, fornecendo conceitos pedagogicamente organizados aos estudantes sobre o assunto e direcionando os estudos com o uso de livros-texto, atlas, imagens e vídeos. Além disso, o uso de cadáveres permite a visualização tridimensional da forma, organização, textura e morfologia em geral, das estruturas, determinando sua localização e relações anatômicas. No entanto, as aulas práticas necessitam de laboratórios de Anatomia bem equipados e com orientação de professor qualificado, visando a um resultado satisfatório no aprendizado do conteúdo (KITCHEN, 2012; ARAÚJO JÚNIOR *et al*, 2014).

Baseado na metodologia proposta e nos resultados do presente trabalho, nota-se que as estratégias ativas de ensino e aprendizagem, estruturadas de forma a gerar participação individual e em grupo, envolvem tanto o docente quanto os estudantes, e propiciam a criação de um clima de maior abertura e comunicação entre as pessoas, motivando e acelerando a aprendizagem (LOWMAN, 2004). As atividades práticas e discussões em grupos geradas durante as ações desse módulo do curso de especia-

lização foram capazes de promover a participação efetiva dos alunos nas atividades práticas, estimulando-os a permanecerem no laboratório interagindo com os colegas sobre os temas estudados e manipulando as estruturas demonstradas na aula, o que possibilitou uma maior aquisição de informações. Tais afirmações estão em concordância com Braz (2009) que ainda relata que a apresentação e demonstração das estruturas para os colegas, ressaltando aquelas visualizadas e estudadas, discutindo com o grupo e explicando o conteúdo, mostram-se mais eficientes na aquisição de informações utilizadas para a construção do conhecimento.

Durante a execução da metodologia proposta, o docente precisa mostrar-se presente nas aulas, não somente como expositor, mas como orientador e incentivador da reflexão e da busca de informações, observando o comportamento dos grupos, detectando falhas e dificuldades e utilizando as ferramentas possíveis como apoio para conduzir a uma aprendizagem significativa. Os professores e monitores, presentes durante as aulas práticas, observando o comportamento dos alunos e respondendo suas perguntas e questionamentos, criam um clima favorável à troca de ideias e os questionamentos (DAMASCENO; CÓRIA-SABINI, 2003).

Observa-se, ainda, que a interação dos docentes e discentes num processo contínuo de diálogo e construção do conhecimento é de fundamental importância em motivá-los a aprenderem de forma significativa, auxiliando o aluno a assimilar as informações e organizar a própria estrutura cognitiva, essencial para o ciclo profissional de seu curso. Para um conhecimento efetivo, o aluno deve tornar-se ator do seu próprio aprendizado e parceiro da interação pedagógica, exigindo um trabalho contínuo dos professores (MONTES; SOUZA, 2010).

No sentido de que a avaliação é parte do processo de aprendizagem, destaca-se que o estudo prático realizado em laboratório, bem como a construção dos roteiros e relatórios com as informações musculoesqueléticas e articulares da parede do tórax

também foram úteis para revisar e fixar o conteúdo trabalhado e ainda foram utilizados como métodos de avaliação. Neste aspecto, o uso de roteiros de aulas práticas pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para aprimorar o entendimento da anatomia humana (SILVA; BRITO, 2013).

Essas formas de metodologias ativas ampliam o conhecimento, principalmente quando o aluno é estimulado a criar mecanismos de trabalho independentes, permitindo a manipulação de peças no laboratório, interagindo com os colegas e demonstrando as estruturas estudadas, orientando e corrigindo eventuais falhas (BRAZ, 2009). Assim, as aulas práticas deste curso de pós-graduação possibilitam aos estudantes, apreenderem as características específicas do objeto de estudo e repetir o conteúdo tantas vezes quanto necessário. Esse tipo de ensino prático reflexivo caracteriza-se por envolver a aprendizagem no fazer, examinando conceitos teóricos estudados (SCHÖN, 2000).

Aliado a estes fatores, a competência técnica mostra-se essencial para a eficácia do ensino, complementado pela pesquisa, reflexão e flexibilidade das atividades práticas. Na anatomia, o professor planeja e prepara seu roteiro de aula e toma suas decisões que podem ser afetadas pelas reações dos alunos, fato que leva a uma mobilização dos conhecimentos dentro da ação e a uma eventual modificação do planejamento pedagógico.

Essas características tornam o professor um constante aprendiz e a sala de aula, um laboratório para a aprendizagem do como ensinar (SCHÖN, 2000). Neste sentido, o estudo da anatomia baseada numa abordagem teórico-descritiva das estruturas e/ou partes do corpo, precisa de ser complementado com a observação de ilustrações, modelos anatômicos (BUSETTI *et al*, 2004; SILVEIRA *et al*, 2004) e a utilização de peças anatômicas cadavéricas, uma vez que estas trazem a representação exata e fiel do corpo humano ou de suas partes (SILVEIRA *et al*, 2004). As ferramentas lúdicas, criativas e didáticas despertam o interesse dos alunos em

manipulá-las e utilizá-las durante as aulas práticas, estimulando-os a participarem ativamente das aulas (BEU *et al*, 2005).

Considerando os pontos discutidos, o educador deve facilitar a construção do processo de formação, influenciando o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem. Os recursos didático-pedagógicos e as atividades criativas e envolventes, utilizados pelos professores para motivação, despertam um maior interesse e participação dos alunos na aula (CASTOLDI; POLI-NARSKI, 2009), trazendo novas metodologias para abordagem do conteúdo anatômico, uma vez que o ensino da anatomia humana tem-se mostrado como um desafio, especialmente devido à complexidade das nomenclaturas e à dificuldade de visualização de diversas estruturas durante as aulas práticas, fato que pode dificultar o entendimento para a maioria dos discentes (ARAÚJO JÚNIOR *et al*, 2014).

Neste contexto, a Anatomia Humana precisa de buscar um reconhecimento diante das reformas curriculares, recorrendo à metodologia baseada em problemas e no aprendizado fundamentado em habilidades clínicas, apresentados num contexto apropriado, e não como um conhecimento com fim em si mesmo (DANGERFIELD *et al*, 2000). Com este cenário, é fundamental a busca por uma maior qualidade na formação de profissionais mais criativos e críticos. As instituições têm utilizado métodos e inovações no ensino, visando suprir a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Esse processo mostra-se difícil e complexo no que tange a anatomia humana, uma vez que a memorização de estruturas infindáveis e com nomes complexos torna a tarefa monótona e desestimulante quando não trabalhada de forma mais participativa (SILVA *et al*, 2012).

Visando a minimizar os aspectos tradicionais e por vezes limitados do ensino anatômico, a produção de materiais de estudo alternativos e acessíveis podem ser instrumentos úteis em produzir modelos anatômicos difíceis de se obterem pela dissecação, por

serem muito pequenos ou de difícil acesso. Assim, constituem ferramentas de baixo custo, fácil aquisição e eficientes em transmitir informações na área de Anatomia (SILVEIRA *et al*, 2004).

Diante dos fatos discutidos, nota-se a constante evolução das práticas pedagógicas e a necessidade de melhoria do processo de ensino-aprendizagem que vem englobando também as áreas da saúde e conseqüentemente a anatomia humana. Esta precisa acompanhar a evolução das metodologias de ensino, buscando dinamizar, estimular e melhor fixar conteúdos, tão essenciais no cotidiano e na prática do profissional.

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se concluir que a presente atividade foi capaz de proporcionar um maior envolvimento entre os estudantes, com troca de experiências e discussão dos temas propostos, permitindo maior assimilação e fixação das informações. A construção de modelos e a utilização de técnicas complementares de ensino permitiram a busca ativa do conteúdo e a integração dos conhecimentos prévios de cada participante. Notou-se que, como as práticas pedagógicas estão em constante evolução a área de Anatomia Humana vem-se associando a diversas metodologias e técnicas auxiliares de ensino, úteis em possibilitar a participação ativa do estudante, contribuindo para a fixação do conteúdo, memorização a longo prazo e a construção significativa do conhecimento. Assim, a utilização de roteiros práticos, discussões em laboratório e a construção de modelos anatômicos foram essenciais na busca de dinamizar e motivar o estudante, aprofundando e favorecendo a busca por informações, bases essenciais para a evolução na inconclusão constante que caracteriza o ser em crescimento.

Referências

- ARAÚJO JUNIOR, J. P.; GALVÃO, G. A. S.; MAREGA, P.; BAPTISTA, J. S.; BEBER, E. H.; SEYFERT, C. E. *Desafio anatômico: uma metodologia capaz de auxiliar no aprendizado de anatomia humana*. Medicina (Ribeirão Preto). v. 47, n. 1, p. 62-8, 2014.
- BEU, C. C. L.; RIBEIRO, L. F. C.; TORREJAIS, M. M.; PUTRICK, L. M.; MELLO, J. M.; INOUE, A. T.; OLIVEIRA, D. D.; FERNANDES, F. G.; TOBALDINI, G.; MORALES, J. C.; RYMSZA, T.; ESCHER, A. R.; MAGRO, V. S. *Construção de modelos anatômicos de articulações*. Anais do V SEU - seminário de extensão universitária da UNIOESTE, 2005.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *O papel dos meios multissensoriais no ensino-aprendizagem*. In: Estratégias de ensino-aprendizagem. 22ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- BRAZ, P. R. P. *Método didático aplicado ao ensino da anatomia humana*. Anuário da produção acadêmica docente. v. 3, n. 4, p. 303-310, 2009.
- BUSETTI, J. H.; BUSETTI, M. P.; BASSO, R. A.; KRASILCHIK, S. G.; LESSER, R.; PAPAIZ, J.; OLIVEIRA, J. M.; MAIA, L. O. *Modelos anatômicos utilizados no ensino adjuvante de Anatomia*. Arquivos da Apadec, v. 8, supl. 2, p. 27 – 27, 2004.
- CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. *A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem*. Anais do I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, p. 684-692, 2009. ISBN: 978-85-7014-048-7.
- CINTRA, R. B. *Desafios do ensino da Anatomia Humana em faculdades de Medicina*. Revista Científica UMC, v. 2, n. 1, p.1-16, 2017. ISSN 2525-5250.
- COSTA, G. B. F.; COSTA, G. B. F.; LINS, C. C. S. A. *O cadáver no ensino da anatomia humana: uma visão metodológica e bioética*. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 36, n. 3, p. 369-373, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n3/11.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.
- CUNHA, M. I. *Ensino com pesquisa: A prática do professor universitário*. Cadernos de Pesquisa, v. 97, p. 31-46, 1996.
- DAMASCENO, S. A. N.; CORIA-SABINI, M. A. *Ensinar e aprender: saberes e práticas de professores de anatomia humana*. Revista Psicopedagogia v. 20, n. 20, p. 243-54, 2003.
- DANGERFIELD, P.; BRADLEY, P.; GIBBS, T. *Learning gross anatomy in a clinical skills course*. Clinical Anatomy, v. 13, p. 444-7, 2000.
- FONTELLES, M. P.; CARVALHO, R. M. de; PEREIRA, N.; JORGE, S. C.; MAIA, M. F. *Dicionário de estruturas e termos anatômicos: versão bilingüe português/inglês empregando multimídia em CD-ROM*. Revista Paraense de Medicina, Ed. 20, v. 2, 2006.
- FORNAZIERO, C. C.; GORDAN, P. A.; CARVALHO, M. A. V.; ARAÚJO, J. C.; AQUINO, J. C. B. *O Ensino da Anatomia: Integração do Corpo Humano e Meio Ambiente*. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 34, n. 2, p. 290-297, 2010.

FREITAS, L. A. M.; BARROSO, H. F. D.; RODRIGUES, H. G.; AVERSI-FERREIRA, T. A. *Construção de modelos embriológicos com material reciclável para uso didático*. Bioscience Journal (Uberlândia). v. 24, p. 91-7, 2008.

GLEITMAN, H.; FRIDLUND, A. J.; REISBERG, D. *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JUSTINA, L. A. D.; FERLA, M. R. *A utilização de modelos didáticos no ensino de genética - exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto*. Arquivos da APADEC (Maringá). v. 10, p. 35-40, 2006.

KITCHEN, M. *Facilitating small groups: how to encourage student learning*. The Clinical Teacher. v. 9, p. 3-8, 2012.

KORF, H. W.; WICHT, H.; SNIPES, R. L.; TIMMERMANS, J. P.; PAULSEN, F.; RUNE, G.; BAUMGART-VOGT, E. *The dissection course - Necessary and indispensable for teaching anatomy to medical students*. Annals of Anatomy, v. 190, p. 16–22, 2008.

KRASILCHIK, M. *Modalidades Didáticas*. In: Práticas de ensino em biologia. 2ª ed. São Paulo: Habra, 1983.

LIMA E SILVA, M. S.; MACHADO, H. A.; BIAZUSSI, H. M. *Produção de material didático alternativo para aula prática de anatomia humana*. Palmas: IFTO. Anais do Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, v. 7, p. 1-7, 2012. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/4211/1560>>. Acesso em: 24 set. 2018.

LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.

MELO, B. C.; SANT'ANA G. *A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem*. Comunicação em Ciências da Saúde, v. 23, n. 4, p. 327-339, 2012.

MONTES, M. A. de A.; SOUZA, C. T. V. de. *Estratégia de ensino-aprendizagem de anatomia humana para acadêmicos de medicina*. Ciências & Cognição, v. 15, n. 3, p. 2-12, 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MOORE, K. L.; DALLEY, A. F. AGUR, A. N. *Fundamentos de Anatomia Clínica*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

MOTA, M. F.; MATA, F. R.; AVERSI-FERREIRA, T. A. *Constructivist pedagogic method used in the teaching of human anatomy*. International Journal of Morphology, Chile, v. 28, n. 2, p. 369- 374, 2010.

NETTER, F. H. *Atlas de Anatomia Humana*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

REIS, C.; MARTINS, M. M.; MENDES, R. A. F.; GONÇALVES, L. B.; SAMPAIO FILHO, H. C.; MORAIS, M. R.; OLIVEIRA, S. E. B.; GUIMARÃES, A. L. S. *Avaliação da percepção de discentes do curso médico acerca do estudo anatômico*. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 37, n. 3, p. 350-358, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/07.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

SALBEGO, C.; OLIVEIRA, E. M. D.; SILVA, M. de A. R.; BUGANÇA, P. R. *Percepções acadêmicas sobre o ensino e a aprendizagem em anatomia humana*. Rev. Bras. Educ. Med., v.39, n.1, p.23-31, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n1/1981-5271-rbem-39-1- 0023.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, K. R. S.; BRITO, V. C. *Manual de aula prática para o ensino de anatomia humana*. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, Anais da XIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEPEX), 2013.

SILVA, M. S. L.; MACHADO, H. A.; BIAZUSSI, H. M. *Produção de material didático alternativo para aula prática de anatomia humana*. Palmas - TO. Anais do VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI), 2012. ISBN 978-85-62830-10-5.

SILVA, R. M. F. L.; RESENDE, N. A. *O Ensino de semiologia médica sob a visão dos alunos: implicações para a reforma curricular*. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 32, n. 1, p. 32-38, 2008.

SILVEIRA, T. L.; BEU, C. C. L.; RIBEIRO, F. L. C.; FENATO, R. R.; NETO, R. M., CINTRA, J. C.; MAGRO, V. S. *Preparo de peças didáticas para o estudo prática de Anatomia*. Arquivos da Apadec, v. 8, supl. 2, p. 27 – 27, 2004.

TORTORA, J. *Princípios de Anatomia Humana*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. *Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico*. Revista Brasileira de Educação Médica [online]. vol.31, n.2, pp.176-179, 2007. ISSN 0100-5502. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022007000200009>>.

Data de submissão: 29/06/2020

Data de aprovação: 28/10/2020

O Método CABAS[®] e as propostas de ensino-aprendizagem da Análise do Comportamento

AILTON FAGNER MENDES MEIRELES*

RIVIANE BORGHESI BRAVO**

Resumo

Os métodos de ensino são a base teórica e instrutiva sobre a qual professores e outros instrutores do contexto educacional fazem uso para desenvolver as habilidades e conhecimentos dos seus estudantes. Conhecer os métodos que demonstram resultados cientificamente comprovados pode contribuir para a melhoria das práticas de ensino. O objetivo deste trabalho foi realizar um levantamento teórico sobre a concepção da análise do comportamento sobre ensino-aprendizagem e apresentar o método Comprehensive Application of Behavior Analysis to Schooling (CABAS[®]) como modelo de ensino que segue a abordagem em uso na atualidade. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em bases de dados científicas físicas e virtuais, além de outras fontes encontradas na internet, por meio das quais foram observados seis métodos desenvolvidos por autores da Análise do Comportamento, incluindo o CABAS[®]. Essas produções apontam para o fato de que a abordagem permanece fornecendo técnicas e conhecimentos que são utilizados como ferramentas para contribuir na educação. Espera-se que este trabalho possa servir como fonte de informação e inspiração para aqueles que entram em contato e buscarem melhorar suas práticas de ensino.

Palavras-chave: Análise do Comportamento. Comprehensive Application of Behavior Analysis to Schooling. CABAS[®]. Métodos de Ensino

* Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva.

** Psicóloga, mestre em Ciências da Saúde e doutora em Educação – UFMG. Professora do curso de Psicologia e Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva.

Introdução

A educação é uma das áreas em que o investimento social assume grande importância para o futuro da própria sociedade, permeando as diversas instâncias da vida em comunidade e desenvolvendo as relações humanas através da interação que ela promove inerentemente. O artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) aborda a educação como aquilo que: “Abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

O aprofundamento dos conhecimentos sobre a área da educação representa a possibilidade de benefícios em longo prazo consideráveis para o desenvolvimento das sociedades. Os psicólogos se encontram na responsabilidade de vasculhar as pesquisas dessa área, fazendo uso do seu estudo pelos aspectos cognitivos e comportamentais para construir a compreensão necessária. Através do estudo dos métodos de ensino e aprendizagem é possível de se obterem informações organizadas de uma nova forma, passível de enriquecer a compreensão dos psicólogos e contribuir para a sua atuação educacional.

Segundo Zanotto (2000), a educação encontra dificuldades tanto na realidade de cada ambiente quanto na prática do ensino entre dois seres humanos. Embora os problemas e dificuldades sejam variados, os seus padrões e elementos básicos podem ser identificados. O uso abusivo de controle aversivo é um exemplo que prejudica as práticas de ensino desde tempos remotos, ainda, muito presente no cotidiano das instituições, com efeitos negativos no controle e na avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Uma das dificuldades apresentadas pelos professores é a de substituir o uso de reforçadores naturais por outras práticas que

apresentem melhores resultados. Embora os reforçadores naturais possam ser tidos como objetivos a serem alcançados no ensino, eles não são tão nítidos e confiáveis o suficiente para basearmos a educação sobre eles (ZANOTTO, 2000). Acreditar que somente reforçadores arbitrários serão suficientes para motivar os estudantes é desconsiderar todos os outros estímulos e contingências sobre os quais os estudantes estão sob controle (SKINNER, 1978). Mesmo que o nível de complexidade desse problema seja elevado, os benefícios que as tentativas de solucioná-lo podem trazer são ainda maiores.

A análise do comportamento se dedicou, desde sua criação, à tarefa de buscar formas de melhorar a vida do ser humano e, um dos âmbitos sobre o qual se debruçou foi o escolar. Em 1972, Skinner escreveu seu livro “Tecnologias do Ensino”, que seria a base das contribuições da análise do comportamento para a educação. A proposta do livro buscou alcançar o ensino programado, sendo este uma atividade planejada e intencional na qual os estudantes passam por processos graduais em que seus conhecimentos são desafiados, suas dificuldades orientadas e seus sucessos promovidos (SKINNER, 1972).

A produção da análise do comportamento na educação e seus métodos de ensino é vasta e realizar uma pesquisa acerca das contribuições históricas que permanecem até hoje pode produzir reflexões importantes sobre as práticas e os fundamentos que foram desenvolvidos nos últimos anos. É importante deixar de lado a visão da análise do comportamento propagada como tecnicista e redutora do homem, quando, na verdade, instituições de ensino, professores e até mesmo estudantes, podem se beneficiar de uma coletânea de métodos e informações cientificamente testadas a respeito das maneiras mais replicáveis e passíveis de melhorar as práticas cotidianas (HENKLAIN; CARMO, 2013).

Skinner (1972, 2007) foi apenas um dos primeiros a utilizar a análise do comportamento para promover o desenvolvimento das

técnicas de ensino e aprendizagem. Seus sucessores contribuíram com análises de contextos específicos, nos quais as necessidades deveriam se adaptar à realidade dos indivíduos. Assim, o ato de coletar e analisar em conjunto as produções acadêmicas de uma abordagem teórica que contribuiu e continua contribuindo de maneira relevante para este que é um dos hábitos mais essenciais da vida em comunidade pode mostrar muitos avanços. Dessa maneira, o foco deste trabalho é questionar quais as contribuições que a análise do comportamento produziu em sua história sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O método CABAS® (*Comprehensive Application of Behavior Analysis to Schooling*) é um exemplo de como a análise do comportamento influencia pesquisadores a procurarem soluções para os problemas da educação através de estudos e aplicações práticas. Como afirmou o mais expoente dentre os fundadores do modelo, R. Douglas Greer “CABAS® é uma perícia especializada em análise de comportamento, na qual os professores e seus supervisores são analistas do comportamento e pesquisadores sofisticados por mérito próprio” (GREER, 2007, p. 3)¹.

¹ CABAS® is a specialized expertise in behavior analysis wherein the teachers and their supervisors are sophisticated behavior analysts and researchers in their own right (GREER, 2007, p. 3).

Organizado em três capítulos, este trabalho buscou em seu primeiro, contextualizar historicamente como a proposta de ensino-aprendizagem foi estudada e divulgada entre os pesquisadores da análise do comportamento, considerando a base filosófica do Behaviorismo Radical. Em seguida, identificaram-se os métodos educacionais aplicados conforme a abordagem da análise do comportamento. E por fim, relacionou-se o método CABAS® com as concepções propostas pela abordagem como referência para a educação na atualidade.

Para a composição dos capítulos teóricos do presente trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica com base em materiais já elaborados e publicados em bases de dados físicas e on-line, constituída principalmente de livros e artigos em revistas acadêmicas indexadas. Nessa modalidade de pesquisa existe a possibilidade

de se conhecer a produção científica sobre um determinado assunto, de se promover uma síntese e de agrupar os fatos particulares que os abrange e os resume. A vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos maior do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003).

A seleção dos materiais bibliográficos foi realizada em bibliotecas que contêm livros técnicos, em artigos da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC). Também foram consultadas outras fontes da internet como legislações, monografias, dissertações e teses. As buscas por materiais foram realizadas utilizando-se como instrumento palavras-chave representativas do conteúdo investigado, tais como: análise do comportamento, aprendizagem, behaviorismo, ensino e métodos.

De posse desse material, foram efetuadas leituras em vários níveis: exploratória (com o objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa), seletiva (determinando o material que de fato interessa à pesquisa), analítica (com a finalidade de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa) e interpretativa (com o objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução). Além disso, foram feitos fichamentos com as finalidades de identificação das obras consultadas, registro do conteúdo e de considerações acerca delas, bem como ordenação dos registros.

A história dos conceitos de ensino-aprendizagem para a análise do comportamento

Para compreendermos ensino-aprendizagem, primeiramente devemos conceituá-los. Segundo o dicionário Houaiss aprendizagem é: “ação de aprender um ofício ou profissão” (HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2001, p. 262) e ensino é: “ação, ato de ensinar, de transmitir conhecimentos” (HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2001, p. 1159). Entretanto esses conceitos, especialmente o de aprendizagem, são complexos e sua descrição direta do dicionário não abarca todas as instâncias que são de interesse a este trabalho.

Para Kimble (1961), a aprendizagem pode ser definida como certa mudança no comportamento que ocorre a partir da interação de uma determinada experiência com o meio. Assim, a contribuição da psicologia experimental mostrou que condicionamento e aprendizado caminham juntos, fortalecendo o conhecimento da filosofia da ciência com novas idéias e maneiras de se compreender a aprendizagem. Catania (1999) aponta para a possibilidade de o conceito de aprendizagem variar amplamente de acordo com o contexto, o que nos coloca diante da necessidade de estudar formas mais adequadas pelas quais nos referimos aos eventos que chamamos de aprendizagem.

Em sua obra “Ciência e Comportamento Humano” Skinner (1953) aborda as condições necessárias para gerar as mudanças, denominadas pelo conhecimento comum, de aprendizagem nos indivíduos. Esse fenômeno é entendido como condicionamento, sendo um exemplo dos primeiros estudos, cientificamente relevantes pelo ponto de vista comportamental, a experiência do condicionamento respondente em cães de Pavlov (1928, 1955) pelo pareamento de estímulos.

A pioneira teoria da aprendizagem chamada de lei do efeito de Thorndike (BOCK 2003; SKINNER, 1953) esclareceu que o comportamento tende a se repetir se for recompensado, porém o comportamento tenderá a não acontecer se for punido. No processo de aprendizado acontecem tentativas e erros que quando registrados geram uma curva de aprendizado. Embora a lei descreva o processo de estabelecimento de comportamentos, ela não descreve o processo básico responsável por ele (SKINNER, 1953, p.66). Para se alcançar esse objetivo é preciso entender que o comportamento em si (resposta) pode gerar consequências no ambiente que o retroalimentam com reforço ou punição, o caracterizando como agente das mudanças sobre si, completando o conceito de condicionamento operante (SKINNER, 1953, p.71).

Skinner (1953) definiu que aprendizagem em sua forma cotidiana se diferencia de condicionamento operante, pois este pode se originar de processos em que a aquisição de um repertório não é tão observável. Contudo, no intuito de entender as práticas de ensino e aprendizagem em sua totalidade é necessário compreender os processos mais sutis.

O conceito de ensino seria, então, abordado em meio à luz do conhecimento do behaviorismo, sendo definido por Skinner como “simplesmente arranjar contingências de reforçamento” (SKINNER, 1972, p.4) e como “o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é” (1972, p.4-5). Apesar de definir o conceito brevemente, Skinner desenvolveu diversos trabalhos sobre o assunto.

Em seu livro “Tecnologia do Ensino”, Skinner (1972) discorre sobre as características do sistema de educação americano e critica a utilização sistemática de controle aversivo e a falta de reforço positivo para as crianças. A proposta educacional encontrada no livro é uma forma de sistematização do ensino denominada “ensino programado”, característico pela utilização de equipamentos (conhecidos como máquinas de ensinar) para substituir o trabalho

de natureza mecânica do professor (tais quais corrigir provas) e permitir o aprendizado individual eficiente. A apresentação do conteúdo a ser aprendido é realizada em pequenas partes, com respostas às atividades imediatamente verificadas e reforçadas, privilegiado o estudo e o ritmo individual, auxiliados pelo professor (SKINNER, 1972; ZANOTTO, 2000).

Após Skinner e diversos autores da análise do comportamento desenvolverem métodos para otimizar a prática do ensino baseados nos princípios da abordagem, Henkhan e Carmo (2013, p. 717) investigaram os mais proeminentes e organizaram a relação a seguir: Lindsley (1992) – *precisionteaching* [ensino preciso]; Skinner (1972 [1968]) – ensino programado; Keller (1972 [1968]) – sistema personalizado de instrução – PSI –; Engelmann e Carnine (1982) – *directinstruction* [instrução direta]; Saville, Lambert e Robertson (2011) – *interteaching* [interinstrução].

Portanto, é importante considerar como a análise do comportamento vem desenvolvendo recursos para a compreensão e prática do ensino-aprendizagem, tanto por meio de reflexões teóricas quanto pela realização de pesquisas experimentais que possibilitaram mostrar os resultados desses métodos no meio educacional.

Os métodos de ensino desenvolvidos a partir da análise do comportamento

Os métodos de ensino desenvolvidos pela análise do comportamento datam desde que Skinner desenvolveu o Behaviorismo Radical e então intensificou suas pesquisas sobre os processos de aprendizagem. O ensino programado, conforme proposto por Skinner (1972), foi o nome atribuído ao método que desenvolvera, caracterizando-se por uma preocupação com os reforços positivos

que deveriam estar disponíveis aos alunos substituindo o controle aversivo realizado por meio de punição positiva e negativa, além de reforço negativo.

A escola é uma das instituições de controle social, na qual a presença de estratégias de controle aversivo promoverá comportamentos de fuga e esquivas dos alunos diante de um processo intrinsecamente necessário à sobrevivência da cultura (ZANOTTO, 2000). Por isso, Skinner (1972) advoga em favor da importância da participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem afirmando: “É importante salientar que o estudante não absorve passivamente o conhecimento do mundo que o cerca, mas que deve desempenhar um papel ativo” (SKINNER, 1972, p.5).

A filosofia Behaviorista Radical é colocada como uma das maiores contribuições da abordagem do comportamento para a educação por Henklain e Carmo (2003). A presença de reforços extrínsecos durante a aprendizagem do indivíduo deve ser manejada, uma vez que entende que o aluno não é completamente responsável pelo seu comportamento, havendo a presença de forças controladoras e extenuantes externas, como a própria escola. Para ocorrer um ensino eficaz é necessário realizar a organização e planejamento do tempo de dedicação do aprendiz aos estudos, bem como dos estímulos, respostas esperadas e reforços condizentes com o nível de comportamento esperado.

De acordo com Skinner (1972), o papel mais importante do professor é o de desempenhar tarefas que exigem mais e somente podem ser realizadas pelo intelecto de um ser humano preocupado com o desenvolvimento de outro. Demais atividades repetitivas, tais quais correção de provas, deveriam ser relegadas a máquinas; sendo que ele apresenta o modelo para uma, que seria eficiente e barata de se produzir e, possivelmente, atenderia às necessidades de um sistema de educação.

Contemporâneo e amigo de Skinner, havendo trabalhado juntos, Fred Simmons Keller desenvolveu, no início da década de 1960

até meados da década de 1970, seu método de ensino denominado PSI - Sistema Personalizado de Instrução (*Personalized System of Instruction*) (SABADINI, 2011). O PSI foi inicialmente uma tentativa de tornar mais fácil o aprendizado do código Morse e posteriormente o fruto da aplicação de seus princípios básicos em um curso de introdução na Universidade de Brasília (KELLER, 1974). Os princípios fundamentavam-se na maior autonomia e participação do estudante que avançava no conteúdo somente quando estivesse pronto, o que demonstra que os estudantes trabalhavam de forma individual até certo nível.

Os procedimentos desenvolvidos por Keller (1974) consistiam em atividades avaliativas que somente seriam apresentadas quando o estudante alcançasse determinado nível de domínio do material. Elas eram planejadas para serem ministradas quando a leitura necessária (que poderia ser realizada na sala de aula) estivesse em um estágio específico. As aulas seriam opcionais, oferecidas após um determinado nível de conteúdo apresentado.. Assim, seria empregado o uso de monitores para fazerem a correção das avaliações juntamente com os alunos, provendo reforços imediatamente, além de contato social com pessoas que já foram bem-sucedidas nessas atividades. As condições específicas para se alcançar a nota mais alta e o que evitar para se reprovar deveria ser explicado ao se matricular ao curso.

Engelman e Carnine (1982) desenvolveram durante a década de 1950 e, mais profundamente, durante a década de 1960 o ensino direto (*Directin Struction*), um modelo de instrução que priorizava a transmissão adequada, com o mais alto nível de clareza possível, de informações aos aprendizes. O método tinha a intenção de produzir uma mudança cognitiva e comportamental nos alunos e proporcionar o desenvolvimento destes em cidadãos. Seu principal objetivo parte do princípio de que toda criança é capaz de aprender, e que se esse objetivo não foi alcançado, deveria haver algo a ser revisado pelo professor.

Para se alcançar as mudanças almejadas nos aprendizes é necessário que os professores tenham bem definidas quais são as suas tarefas e como realizá-las, seguindo um padrão de excelência do ensino. As práticas aplicadas devem ser testadas e rigorosamente avaliadas sobre sua eficiência, selecionando aquelas que produzem os resultados esperados. (ENGELMAN; CARNINE, 1982).

A preparação dos materiais e informações a serem transmitidas aos alunos é de vital importância para o ensino direto. Engelman e Carmine (1982) defendem o fato de que se o aluno entender mal, ou entender algo diferente do que foi pretendido, o processo de comunicação se torna caótico e fica impossível de avaliar as relações de causa e efeito. Para proporcionar um ambiente em que a transmissão da informação possa ser avaliada precisamente, o professor deve seguir um roteiro cuidadoso de apresentação dos estímulos para que estes ocorram adequadamente, sem equívocos e produzam os melhores resultados.

Ogden Lindsley foi um aluno de Skinner e compartilhou suas idéias sobre a necessidade de se aplicarem os preceitos e achados da ciência do comportamento à educação (LINDSLEY, 1991, 1992). Ele iniciou o desenvolvimento do método conhecido como Ensino Preciso (*Precision Teaching*) na década de 1960, o qual dispõe de produções acadêmicas de outras pessoas até a data deste trabalho. Altamente influenciado pela obra de Skinner, o Ensino Preciso trata de uma forma de instrução programada concentrada em meios de avaliação de táticas de instrução e currículos, como forma de obter mudanças consistentes no desempenho de estudantes.

O Ensino Preciso se baseia em uma série de princípios com foco em comportamentos diretamente observáveis, permitindo evitar ambiguidades e transmitindo aos aprendizes tarefas concretas objetivamente mensuradas (ATHABASCA UNIVERSITY, 2007). A utilização da frequência² de determinado comportamento como

² Frequência é entendida como a quantidade de vezes que um comportamento pode ser observado em um período de tempo.

medida de performance, fornece dados mais precisos e úteis acerca do desenvolvimento das habilidades dos aprendizes, indicando a aquisição de novos comportamentos. Para se manterem registros precisos e compreensíveis existe o gráfico de aceleração padrão (*Standard Celeration Chart*). Esse modelo de gráfico representa as mudanças entre as frequências dos comportamentos apresentados para avaliação da performance. O papel ativo dos estudantes é um fator determinante para o sucesso e economia dos processos educacionais aos quais o Ensino Preciso será aplicado.

Saville, Lambert e Robertson (2011) são pesquisadores da análise do comportamento que investigaram os efeitos e aceitação dos métodos de ensino propostos pelos seus predecessores no sistema de ensino norte-americano. Ao identificar as características relacionadas à baixa aceitação e dificuldades de implementação desses métodos, os pesquisadores desenvolveram o seu próprio método, o Interinstrução (*Inter-teaching*) como forma de compensá-las.

Procurando fornecer maior flexibilidade para a aplicação dos preceitos e técnicas comportamentais nas salas de aula, Saville, Lambert e Robertson (2011) determinaram os passos que podem ser adotados em cursos das mais variadas áreas do conhecimento. Primeiro com a preparação de um guia para exercícios de leitura, que passa por perguntas sobre conceitos, aplicação e síntese do conteúdo lido. Sendo distribuído com vários dias de antecedência para permitir o trabalho cuidadoso dos alunos. Durante a primeira aula expositiva, dois terços do tempo devem ser dedicados à discussão do conteúdo em pares de estudantes. O professor e auxiliares devem caminhar pela sala respondendo a perguntas e, ao fim da aula, os alunos respondem a um questionário sobre os tópicos que gostariam de maior exploração. Assim, é fornecido um novo guia para a próxima aula.

O professor deve então preparar a próxima aula para abordar os assuntos de maior dificuldade e interesse dos estudantes, identificados com os questionários, além de materiais que julgue

contribuírem com o processo. Essas aulas são determinadas pelos interesses dos estudantes e perseguem comportamentos desejados conforme a leitura e discussão do material. Esses momentos se tornam consequências (e não antecedentes) desses comportamentos desejáveis. Quando a aula termina, os estudantes passam o tempo restante discutindo o próximo guia de preparação (SAVILLE; LAMBERT; ROBERTSON, 2011).

Existem componentes intermediários à Interinstrução, tais quais os chamados pontos de qualidade definidos por Saville, Lambert e Robertson (2011, p. 158) como: “um componente projetado para melhorar a qualidade das discussões em sala de aula, introduzindo uma contingência cooperativa explícita”. Pontos de participação são distribuídos, o que aumenta a frequência dos alunos. A avaliação é frequentemente realizada (pelo menos cinco vezes por semestre), pois já demonstrou ser eficiente na retenção do conteúdo, além de ajudar na discussão entre os pares e, ainda, providencia consequências imediatas aos estudantes (SAVILLE; LAMBERT; ROBERTSON, 2011).

Ao compartilhar diversas características entre si, todos esses métodos apresentados foram contribuições legítimas para a produção científica e tecnológica da área do ensino. São características positivas a utilização ampla de reforço positivo no lugar de controle aversivo, o foco no domínio do material pedagógico pelo estudante, a aplicação frequente de avaliações de desempenho e a apresentação gradual do material, do simples para o complexo. Muitas dessas contribuições persistem até a data da produção deste trabalho e, no capítulo seguinte, será abordado mais um método que vem demonstrando resultados efetivos nos preceitos da abordagem da análise do comportamento.

O Método CABAS[®] como modelo atual de ensino-aprendizagem

Enquanto autor, Skinner foi capaz de transmitir seus pensamentos e teorias através de diversos livros. Como pesquisador publicou muitos artigos que viriam a providenciar suporte para as alegações da análise do comportamento e promover a sua disseminação pelo mundo acadêmico e da prática aplicada. Mas também sendo um entusiasta e preocupado com a educação como meio de garantir a transmissão e a sobrevivência da cultura, inspirou e foi o mentor de diversos outros autores que levariam os preceitos da abordagem para intervenções no mundo, como os que foram apresentados no capítulo anterior. Entretanto, existe pelo menos mais um autor que recebeu sua tutoria e a utilizou como meio de desenvolver outro método de ensino-aprendizagem, este foi R. Douglas Greer.

R. Douglas Greer é professor de Psicologia e Educação da *Graduate School of Arts and Sciences and Teachers College of Columbia University*. Iniciou sua trajetória com o estudo das formas, onde crianças foram levadas a aprender música clássica mais facilmente (COLUMBIA UNIVERSITY TEACHERS COLLEGE, 2011), aplicando o conceito de reforço positivo enquanto ouviam este estilo musical. Após tal pesquisa, desenvolveu trabalhos sobre como os métodos comportamentais estavam sendo sistematicamente ignorados e como poderiam se tornar uma ferramenta fundamental na melhoria do ensino nos EUA (GREER, 1983).

Greer e seus colaboradores viriam então a fundar em 1981 um método que vem sendo trabalhado e aplicado em escolas do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes com deficiências e com desenvolvimento típico nos Estados Unidos, Inglaterra e Irlanda - o método CABAS[®] (*Comprehensive Application of Behavior*

Analysis to Schooling). Com o passar dos anos, os autores que passaram a trabalhar com esse método cresceram em número e produziram mais de 70 artigos, além de fornecerem consultoria para escolas e profissionais que demonstraram interesse em utilizar o CABAS® (CABAS, 2018).

Greer (1991) propôs o CABAS® como uma possibilidade para solucionar os problemas educacionais com os quais os EUA estavam lidando, tais quais: a incapacidade do sistema de educação em promover bons profissionais para o mercado, o êxodo da classe média das escolas e os crescentes índices de crimes nas instituições de ensino. Acreditava-se que a utilização dos conhecimentos e técnicas comportamentais seriam uma evolução natural benéfica e necessária ao sistema de ensino (GREER, 1983).

Assim, aplicou-se o conhecimento previamente disponível por outros pesquisadores e autores da abordagem da análise do comportamento através dos métodos do Ensino Preciso, Sistema Personalizado de Instrução, Ensino Programado e Instrução Direta (GREER, 1991). Sua convicção levou McCorkle e Williams a aplicarem o método em uma escola para crianças com deficiências variadas, em que ao mesmo tempo avaliavam e analisavam os resultados entre estudantes e professores, chegando à conclusão de que a escola da análise do comportamento é realista e sobrevive ao teste do tempo (GREER; MCCORKLE; WILLIAMS, 1989, GREER, 1991).

Juntamente com outros profissionais e autores, trabalhou com a aplicação dos métodos anteriormente desenvolvidos até publicar em 1991 o artigo *“The teacher as strategic scientist: A solution to our educational crisis?”*, o qual expõe o resultado de 10 anos de prática e de pesquisas que seus colaboradores desenvolveram para validar as estratégias educacionais testadas. Nesse texto, apresentou o CABAS® em sua forma de procedimento e avaliação: “O modelo mede os comportamentos dos professores e supervisores, bem como dos alunos. Um sistema cibernético baseado

em um paradigma operante completo que evoluiu dentro das restrições e oportunidades geradas na operação diária das escolas” (GREER, 1991, p. 35).³

³ The model measures the behaviors of the teachers and supervisors as well as of the students. A cybernetic system based on a thoroughgoing operant paradigm evolved within the constraints and opportunities engendered in the daily operation of the schools (GREER, 1991, p. 35).

O procedimento de aplicação é abrangente (*comprehensive*) por diversos aspectos, tais quais: envolve todos os atores do contexto do ensino, os princípios da ciência do comportamento são considerados em todos os níveis, os dados obtidos dos comportamentos dos atores são analisados para melhorar o processo (GREER, 1991).

O método consiste em desenvolver um currículo baseado nas necessidades individuais do aluno e ter professores operando sob o controle das contingências do aluno em sala de aula adequada ao método (GREER, 1991). Todo o processo deve ser registrado analisado e baseado em uma unidade absoluta. Essa unidade torna-se o principal componente do método e um dos seus diferenciais: a unidade de aprendizado. A unidade de aprendizado é definida como uma tentativa de uma contingência de três termos: o aluno entra em contato com um estímulo antecedente sob controle do professor, ativamente responde e recebe uma consequência corretiva ou reforçadora de um professor, tutor ou máquina de ensino (GREER, 1991). Ao fazer uso de tal unidade é possível analisar os resultados das intervenções de forma fiel ao contexto em que a atividade foi aplicada.

Greer, Keohane e Healy (2002) publicaram o artigo intitulado *Comprehensive application of behavior analysis to schooling*, no qual detalham os processos que haviam desenvolvido para o método que patentearam com o intuito de fornecer uma garantia de qualidade relacionada ao nome. Como o CABAS® se trata de um sistema planejado com o objetivo de relacionar todos os atores do ambiente de ensino, é importante o uso do consultor universitário que é um elemento inerente ao modelo para auxiliar a implementação do sistema nos ambientes. Pais são treinados em como ensinar aos seus filhos habilidades sociais e acadêmicas,

jogos e responsabilidade individual; supervisores recebem treinamento sobre como trabalhar os professores e seus assistentes e registram as performances deles e suas próprias, de acordo com objetivos pré-determinados (GREER; KEOHANE; HEALY, 2002).

Os profissionais são treinados no método e são classificados em ranques de acordo com o seu domínio. Existem três ranques de professor (I, II e mestre professor) seguidos de três níveis de analista do comportamento e de pesquisador cientista. Para se classificar em um desses profissionais é necessário ser treinado por pesquisadores, analistas do comportamento e professores mestres que compõem o conselho consultivo profissional do CABAS® da Columbia University (GREER; KEOHANE; HEALY, 2002).

O desempenho dos professores ao apresentarem as unidades de aprendizagem é avaliado mediante a escala da precisão da taxa de desempenho (Teacher Performance Rate Accuracy - TPRA), que é a organização de um sistema de observação, o qual o analista do comportamento ou mestre professor responsável pelo treinamento registra os elementos necessários a uma apresentação adequada das unidades de aprendizado e este pode servir como ferramenta de avaliação e de diagnóstico ao mesmo tempo (SINGER-DUDEK; SPECKMAN; NUZZOLO, 2010).

Com os profissionais instruídos e dominando o método, a aplicação dele no ambiente de ensino segue para a etapa da identificação das habilidades que a criança já apresenta e as que lhe faltam. Isso é realizado com a utilização do Inventário e Currículo Internacional CABAS® de Repertórios para Crianças da Pré-escola até o início do Ensino Fundamental (CABAS® - *International Curriculum and Inventory of Repertories for Preschool through Kindergarten - C-PIRK*), que contendo 301 objetivos organizados de acordo com as classes de comportamentos a serem trabalhadas nessa fase do desenvolvimento, também serve de base para o currículo que deve ser adequado em conjunto com a escola, pais e outras partes envolvidas às necessidades da criança (GREER; KEOHANE; HEALY, 2002).

Conforme o ensino da criança prossegue os dados registrados são organizados em gráficos de forma a permitir a análise e observação do aprendizado da criança, que deve apresentar uma curva ascendente se estiver acontecendo ou um plano ou uma depressão se não (GREER; KEOHANE; HEALY, 2002). A avaliação dos estudantes é baseada no alcance dos objetivos especulados pelo currículo, mas se o estudante não estiver demonstrando aprendizado, as estratégias, o ambiente e o próprio currículo podem ser reavaliados de acordo com as evidências da ciência do comportamento. Isso é realizado através de um protocolo de árvore de decisões que fornece estratégias a partir dos três níveis. Os dois primeiros envolvem como prosseguir às instruções corretas que geram aprendizado no aluno e quando elas não apresentam. O terceiro é relacionado à compreensão de onde o erro pode ser localizado na unidade de aprendizagem, meios de remediá-lo e avaliar se foi gerada melhoria. (SINGER-DUDEK; SPECKMAN; NUZZOLO, 2010).

Em 2008 o CABAS[®] completou 20 anos de implementação na escola Fred S. Keller e os autores Singer-Dudek, Speckman e Nuzzolo (2010) produziram um artigo para avaliar a evolução do sistema nesse intervalo de tempo. Eles constataram através de análises comparativas entre os dados produzidos pela própria escola, no ano escolar de 1988 a 1989 e no de 2008 a 2009 que o número de unidades de aprendizagem necessárias para atingir um critério do currículo diminuiu significativamente, apontando para o crescimento da eficiência do método. Esse crescimento foi atribuído a diversas mudanças estruturais, tais quais: o aumento da quantidade de supervisão recebida relativa à entrada de estudantes (o que de acordo com os autores é necessário para o sucesso do processo), a implementação do protocolo de árvore de decisões, as pesquisas realizadas nesse período, o surgimento da teoria do desenvolvimento do comportamento verbal e o refinamento dos componentes do método durante o passar do tempo. Nos cinco

anos antecedentes ao artigo o CABAS® vinha sendo aplicado em salas de aula do Ensino Fundamental padrão, sendo nomeado de Modelo de Aprendiz Independente Acelerado. Partes desse modelo estão sendo implementados em pré-escolas (SINGER-DUDEK; SPECKMAN; NUZZOLO, 2010).

Foram feitas avaliações por órgãos que não são ligados às escolas CABAS®, sendo que evidências de sua eficiência foram encontradas. O método foi aplicado em 1997 em duas escolas, uma a ser a primeira escola para crianças do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Irlanda. O método cumpre as metas do programa “nenhuma criança deixada para trás” (*No child left behind*) e de um modelo de resposta à instrução (SINGER-DUDEK; SPECKMAN; NUZZOLO, 2010). Com várias publicações acadêmicas e eventos destinados às pesquisas realizadas com a sua aplicação, é possível observar que trata-se de um sistema que mobiliza diversos profissionais e comunidades científicas com uma história extensa de atuação (CABAS, 2018).

Considerações finais

Este trabalho buscou apresentar os métodos de ensino-aprendizagem historicamente desenvolvidos pela abordagem do comportamento, com foco no modelo CABAS®, por se tratar de um modelo que está sendo aplicado e desenvolvido na atualidade. Dessa forma, identificando as técnicas cientificamente comprovadas que podem auxiliar as pessoas envolvidas nos processos educacionais. Entre Skinner e Greer, além de outros colaboradores, foi possível observar que a preocupação com a transmissão da cultura e instrução das próximas gerações da sociedade é um elemento em comum, focado nos trabalhos dos pesquisadores da abordagem.

Muitos dos autores estudados mantinham um diálogo acadêmico, fazendo uso do conhecimento desenvolvido pelos seus

colegas para melhorar os próprios métodos. Embora eles discordassem em diversos níveis, tais quais: o nível de responsabilidade que o professor deve assumir sobre o aprendizado do estudante, a quantidade e a frequência de testagens que seriam apropriadas, o otimismo da perspectiva dos métodos desenvolvidos serem aplicados no sistema público de educação e na importância que atribuíam a relação dos alunos com o conhecimento e com os demais alunos, eles compartilhavam muitos outros preceitos, tais quais: condenavam a utilização do controle aversivo em larga escala, advogavam pela substituição deste por reforços positivos, viam o papel do professor como de grande importância no processo de ensino, criticavam os métodos ortodoxos de educação e identificavam a mesma importância singular da educação para a construção de uma sociedade mais autônoma.

A base científica da análise do comportamento carrega o potencial para fornecer avanços altamente significativos para o sistema de educação do Brasil. Embora outros métodos de ensino derivados dele tenham sido aplicados anteriormente no País (PSI) e estudados por acadêmicos conterrâneos, o método CABAS® ainda não havia sido identificado nos artigos revisados até a data deste trabalho. A sua investigação representa a possibilidade de dar visibilidade a um sistema que tem provado com o passar dos anos ser eficiente e abrangente dentro dos objetivos que seus criadores propõem.

Não é necessário fazer uso do modelo em específico, buscando aplicar todos os passos e componentes, se adequando ao padrão de qualidade para se fazer proveito do conhecimento que foi produzido. A informação sobre os conhecimentos, métodos e técnicas desenvolvidos podem ser suficientes para produzir *insights* sobre possíveis melhorias a serem aplicadas na educação nacional. Melhorias a este trabalho poderiam ser desenvolvidas futuramente em estudos que focassem os componentes do CABAS® individualmente e suas possíveis adaptações à realidade brasileira.

Este trabalho procurou expandir os conhecimentos sobre a educação e mostrar como a análise do comportamento permanece contribuindo, na atualidade, para diversos segmentos educacionais. Espera-se que este artigo possa incentivar novas pesquisas e diferentes práticas de ensino-aprendizagem.

Referências

ATHABASCA UNIVERSITY. *Precision Teaching: Concept Definition and Guiding Principles*. Psychology Learning Resources. 2007. Disponível em <<https://psych.athabasca.ca/open/lindsay/concept.php>> Acesso em 5 de março de 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologia da educação: cumplicidade ideológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

CABAS®. *Desenvolvido por Cabas Schools*. Apresenta informações sobre o método, 2018.

CABAS®. *As escolas que o utilizam como base curricular, eventos relacionados, canais de comunicação e serviços*. Disponível em: <<http://www.cabasschools.org>> Acesso em: 5 de março de 2020.

CATANIA, A. Charles. *Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed. 1999.

COLUMBIA UNIVERSITY TEACHERS COLLEGE. *Teachers College Newsroom*. Nova Iorque, 2011.

ENGELMANN, Siegfried; CARNINE, Douglas. *Theory of instruction: principles and applications*. New York: McGraw-Hill, 1982.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREER, R. Douglas, MCCORKLE, Nan; WILLIAMS, Gladys. A sustained analysis of the behaviors of schooling. *Behavioral Residential Treatment*, v. 4, p. 113-141, 1989.

GREER, R. Douglas. *The Current Repertoire*. Newsletter of the Cambridge Center for Behavioral Studies. Cambridge, v.23, n. 3, 2007.

_____. The Teacher as Strategic Scientist: a solution to our educational crisis? *Behavior and Social Issues*, v.1, n2, p. 25-41, 1991.

_____. Contingencies of the Science and Technology of teaching and prebehavioristic research practices in education. *Educational Researcher*, v.12, n. 1, p. 3-9, 1983.

GREER, Robert Douglas; KEOHANE, Dolleen-Day; HEALY, Olive. Quality and comprehensive applications of behavior analysis to schooling. *The Behavior Analyst Today*, v.3, n.2, p.120-132. 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João Dos Santos. Contribuições Da análise do Comportamento À educação: um Convite ao diálogo. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v.34, n.149, p 704-723, 2013.

KELLER, Fred. Adeus, Mestre! *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v.1, n.1, p 9-11, 1999.

KELLER, Fred. S. Ten Years of Personalized Instruction Teaching of Psychology. *Teaching of Psychology*, 1974.

KIMBLE, Gregory A. *Hilgard and Marquis Conditioning and Learning*. 2. ed. New York: Appletom Century Crofts, p. 1-13, 1961.

LINDSLEY, Ogden R. Precision teaching´s unique legacy from B. F. Skinner. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n. 2, 1991.

LINDSLEY, Ogden R. Why Aren't Effective Teaching Tools Widely Adopted? *Journal of Applied Behavior Analysis*, v.25, n.1, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MOURA, Ana MariaMielniczuk de, AZEVEDO, Ana Maria Ponzio de, MEHLECKE, Querte. *As teorias de aprendizagem e os recursos da internet auxiliando o professor na construção do conhecimento*. 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/633/as_teorias_de_aprendizagem_e_os_recursos_da_internet_auxiliando_o_professor_na_construcao_do_conhecimento_>: 27 de abril de 2019.

PAVLOV, Ivan Petrovich. *Lectures on conditioned reflexes*. (Translated by W.H. Gantt) London: Allen and Unwin, 1928.

PAVLOV, Ivan Petrovich. *Selected works*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1955.

SABADINI, Aparecida Angélica Z. Paulovic. *Biografia de Fred S. Keller*. Centro de Memória do Instituto de Psicologia da USP, 2011.

SAVILLE, Brian K.; LAMBERT, Tonya; ROBERTSON, Stephen. Interteaching: Bringing Behavioral Education into the 21st Century. *The Psychological Record*, v.61, p. 153-166, 2011.

SINGER-DUDEK, J.; SPECKMAN, J.; NUZZOLO, R. A comparative analysis of the CABAS® model of education at the Fred S. Keller School: A twenty-year review. *The Behavior Analyst Today*, v.11, n.4, p. 253-264. 2010.

SKINNER, Burrhus Frederick. *Tecnologia do Ensino*. Herder: São Paulo, 1972.

_____. *O Comportamento Verbal*. Cultrix: São Paulo, 1978.

_____. *Ciência e comportamento humano*. 11.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento a partir da visão skinneriana de ensino*. São Paulo: Editora EDUC, 2000.

Data de submissão: 08/08/2020

Data de aprovação: 07/10/2020

