

Sumário

**Responsabilidade Civil do Transporte: uma perspectiva a partir da
atualização do tratado internacional de Roma de
1952.....09**

Artur Antônio da Rocha

**Ações didáticas online: uma análise de um curso
superior.....27**

Leandro Jorge Duclos Costa

**Conhecimento e metodologia: representações sociais uma leitura das
diretrizes curriculares nacionais.....41**

Edith Maria Marques Magalhães, Simony Ricci Coelho

Responsabilidade Civil do Transporte: uma perspectiva a partir da atualização do tratado internacional de Roma de 1952.

Artur Antônio da Rocha

RESUMO

Este artigo analisa a responsabilidade civil dos transportadores aéreo, de acordo com o "Unificação regras da Convenção de Transporte Aéreo Internacional". A questão dos direitos de reparação decorrente da apuração de responsabilidade é um tema complicado e conflitante para a análise devido à dificuldade adicional de ter que se definir responsabilidades quando um desastre de grandes proporções ocorre. Ao contrário de outros modos de transporte, no caso do transporte aéreo raramente não há danos parciais (quando ocorre um acidente), por isso é importante lembrar que em caso de acidente aeronáutico, os danos (ou sinistros) não são parciais, são totais. Por outro lado, deve ser considerado que a indústria da aviação é global, em que partes de um todo pode vir de países distantes, envolvendo parceiros de diferentes países com diferentes realidades e diferentes níveis de responsabilidade legal. A existência de responsabilidade conjunta dos parceiros envolvidos com a companhia aérea e a indústria é o que se pretende identificar com este artigo.

Palavras-chave: Responsabilidade do transporte aéreo, Direito Internacional aéreo, Regras da Convenção Internacional de Transporte, Parceiros, Indústria aérea global.

ABSTRACT

This paper analyzes the civil responsibility of air transport carriers in accordance with the “Unification Convention Rules for International Air Transportation”. The matter of civil responsibility is a complicated and conflicting theme for analysis due to the difficulty even greater to the additional problem of having to define responsibilities when a disaster of great proportions takes place. Contrary to other modes of transportation, in the case of air transport there is rarely partial damage (when an accident occurs), therefore it is important to remember that in an aeronautical accident, the damages (or sinister) are not partial, they are total. On the other hand, should be considered that the airline industry is global, in which parts of a whole can come from distant countries involving partners from different countries with different realities and legal liability. The existence of joint responsibility of partners involved in the airline industry is what is meant to identify with this article.

Keywords: Air transport responsibility, Law International Air, Transportation Convention Rules, Partners, Global airline industry

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a responsabilidade civil do transportador aéreo à luz da Convenção para a Unificação de Certas regras relativas ao Transporte Aéreo Internacional e que foi celebrada em Montreal, em 28 de maio de 1999. E da dificuldade que os dois sistemas jurídicos (*civil law e common law*) enfrentam ao aplicar tais regras a um determinado caso concreto.

A questão da responsabilidade civil é tema de tormentosa análise por parte de juristas no mundo todo, não importando a qual família, o sistema jurídico local, esteja vinculado. No caso específico do transporte aéreo a dificuldade ainda é maior para se definir responsabilidade quando ocorre um sinistro de grandes proporções. Eis que ao contrário de outros modais de transportes, raramente temos, caso ocorra um acidente, um dano parcial. Desse modo, não podemos olvidar que em um acidente aéreo, os danos são totais, não só com relação aos passageiros ou carga transportada, quanto a terceiros com que a empresa aérea não guarda qualquer relação contratual.

Atualmente uma série de atores atua no transporte aéreo tanto de pessoas quanto no transporte de cargas, a par disso também é verdade que uma aeronave não tem apenas um fabricante, mas sim um consumidor meio (o fabricante da aeronave) e vários fornecedores de insumos e equipamentos que permitem a construção com um custo menor e maior fluidez no cronograma de entrega da aeronave pronta.

Por conta disso e em caso de um acidente, como poderemos afirmar que apenas um dos atores envolvidos no mesmo é o único responsável? Imagine-se que um determinado equipamento de uma aeronave apresente falha, não podemos apontar apenas a responsabilidade do fabricante do equipamento, mas também a responsabilidade do fabricante ou do montador da aeronave, e ainda da empresa transportadora, ou ainda do controle de vôo, ou ainda da empresa operadora do aeroporto, e ainda da manutenção da aeronave ou da tripulação que não percebeu a falha a tempo e assim por diante.

Por derradeiro, devemos identificar de que forma podemos caracterizar a responsabilidade, qual deve ser o tamanho da indenização e ainda demonstrar que a **Lex Aquilia** em Roma apresentava para a indenização o critério do princípio da proporcionalidade acabando com indenizações fixas. Tal posicionamento caracteriza a superveniência do direito romano aos dias atuais. Também é importante esclarecer que a responsabilidade tal como é estudada contemporaneamente, é baseada na obra de Aristóteles “ética a Nicomacos”.

DA RESPONSABILIDADE CIVIL – DO POSICIONAMENTO DO MESTRE ESTAGIRITA E DA LEX AQUILIA

Aristóteles nasceu em Estagira em 384 a.C., e seu pai, Nicômaco era médico e amigo do Rei Amintas II, avô de Alexandre, o Grande. Após ter sido por 20 anos integrante da Academia de Platão, com a morte deste último, se desliga da academia vindo a se tornar preceptor do filho de Filipe, em 343 a.C.

Após a morte de Filipe em 336 a.C. e a ascensão de Alexandre ao trono de seu pai, Aristóteles retorna a Atenas e cria o Liceu.¹

Não há dúvida de que o pensamento ocidental foi forjado a partir da filosofia grega, porém com Aristóteles tem-se o início do esforço da investigação ética da causa da existência humana. Dentre várias de suas obras, observamos em *Ética a Nicômaco*, e mais precisamente no livro V, a origem das várias formas de reparação a atos ilícitos cometidos pelo homem injusto.

Aristóteles ao abordar no livro V de *Ética a Nicômaco* as diversas formas de justiça, levava em consideração as diversas formas de reparação não só de ordem civil quanto de ordem criminal. Na verdade, o Estagirita as classificava em transações voluntárias e involuntárias. Sendo as primeiras de natureza civil enquanto que as últimas eram de natureza criminal e faziam parte de uma justiça denominada de particular. Para Aristóteles como a lei tratava as partes como iguais, se alguém sofresse uma injustiça cabia ao Juiz restabelecer a igualdade, nos termos seguintes:

...a lei considera apenas o caráter distintivo do delito e trata as partes como iguais, perguntando apenas se uma comete e a outra sofre injustiça. Se uma é autora e a outra é vítima do delito. Sendo, então, esta espécie de injustiça uma desigualdade, o juiz tenta restabelecer a igualdade.²

Ao apresentar, entretanto, a justiça corretiva Aristóteles demonstra que essa modalidade de justiça é o justo-meio (ou meio-termo) entre a perda e o ganho, fazendo uso da proporcionalidade, conforme abaixo transcrito:

O igual é o meio-termo entre a linha maior e a linha menor, de acordo com uma proporção aritmética, e essa é a origem do termo **díkaion** (justo), em razão de ser uma divisão em duas partes iguais (**dikha**), como se devesse ser entendida como **díkaion**; e um **dikastés** (juiz) é aquele que divide ao meio (**dikhastés**).³

1 FLORIDO, Janice. Coord. Editorial. **Aristóteles – vida e obra**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000. pags.7,8 e 29.

2 ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. São Paulo: Editora Martin Claret. p. 110.

3 ARISTÓTELES. *Opus cit.*p. 111

Entretanto, Aristóteles reconhece a existência de duas formas de justiça ao tratar da justiça política. Para o Estagirita existe uma justiça por natureza e outra por convenção, fazendo remissão aos atos lícitos e os ilícitos. Sendo os atos praticados involuntariamente, o autor não age nem injusta ou justamente, salvo por acidente. Acrescenta Aristóteles que o que determina a justiça ou injustiça do ato é o seu caráter voluntário ou involuntário⁴.

Do direito romano – da Lei das XXII Tabuas – Da *Lex Aquilia*

A lei das XXII Tábuas, parte do ordenamento jurídico de Roma, foi redigida pelos decênviros e adotada em Roma entre os anos 303 e 304 a.C. tratava da reparação dos danos sofridos pela vítima, porém com repercussão ao corpo do ofensor. O item 2 da Tábua VII, assim prescrevia: ***Si injuria rupitias... (ast si casu) sarcito*** (Se alguém causa um dano premeditadamente, que o repare). No item 7 da Tábua VII afirmava que deveria ser lançado ao fogo aquele que incendiara uma casa ou monte de trigo perto dessa. No item seguinte (item 8) da mesma Tábua tínhamos como pena na hipótese de não intencionalidade: ***Ast si casu, noxiam sarcito: si nec idoneus escit, levius castigat***. (Mas se assim agiu por imprudência, que repare o dano; se não tem recursos para isso, que seja punido menos severamente do que se tivesse agido intencionalmente.⁵

Posteriormente, ocorreu a migração da responsabilidade corporal para a patrimonial, com a ***Lex Aquilia*** que passa a punir os atos ilícitos estabelecendo um nexo de causalidade entre o procedimento do autor do fato e o respectivo efeito danoso. Observe-se que, além da acabar com as punições corporais, esse novo instrumento legal ainda inaugura o princípio da proporcionalidade, encerrando assim com as indenizações fixas, ampliando-se ainda o campo da antijuridicidade. Marcus de Moraes, assim menciona em sua obra “Roma antiga e o seu direito” acerca da responsabilidade sob o ponto de vista dos romanos após o advento da citada ***Lex Aquilia***:

4 ARISTÓTELES. *Opus cit.* p.118

5 AUTUORI, Luiz *et all.* ***Regulae iuris***. Rio de Janeiro: Tavares e Tristão, 1965, p.45

No que respeita à imputação de RESPONSABILIDADES enfatize-se aquela que decorra do **mero procedimento desconforme ou contrário à convivência pacífica**, e, portanto, e repugnante ao Direito, objeto de considerações pormenorizadas nas **tria capita** (três capítulos) da **Lex Aquilia**, que passa a sancionar o **danum injuria datum**, a margem do nexo de causalidade entre o procedimento do autor e o respectivo efeito danoso.⁶

Marcos de Moraes ao tratar das obrigações pretorianas, nos remete a dificuldades existentes entre Romanistas para identificar as origens das obrigações antes do advento da **Lex Aquilia**:

A quadripartição do direito clássico referente às origens das obrigações tem nas “obrigações decorrentes do quase delito”, fonte de incertezas e tremedal de dissensão entre romanistas. No passado, pretendeu-se diferenciá-la das “**ex delicto**” à base do **dolo** presente nesta, e, de mera **culpa** na “**ex quase delicto**” -- idéia abandonada pela evidência emergente na contemplação, pela **LEX AQUILIA**, de espécies de simples culpa.⁷

Ainda assim, verifica-se pelo texto do romanista acima citado o quanto de mudanças foram introduzidas no âmbito da reparação de danos, causados tanto voluntária quanto involuntariamente por alguém, com o advento da **Lex**. Atualmente se fala em responsabilidade aquiliana quando esta é extracontratual.

2. DAS FAMILIAS DA *COMMOM LAW* E DA *CIVIL LAW*

Em breves palavras apresentamos as diferenças e a nova tendência presentes nas duas famílias de direitos de se aproximarem entre si, evidenciando agora as suas semelhanças. O objetivo não é esgotar o assunto, mas apenas apresentar as dificuldades que ambos os sistemas jurídicos enfrentam ao recepcionar tratados internacionais como o Tratado de Montreal,

6 MORAES, Marcus de. **Roma antiga e o seu direito**. Niterói, Parceria Editorial, 2002. p. 283

7 MORAES, Marcus de. *Opus cit.* p.284

face as diferentes formas de julgar como as diferentes formas de fontes formais primárias.

René Davi em sua obra de direito comparado *Os grandes sistemas de direito contemporâneo* ao classificar os diversos sistemas jurídicos em famílias, o faz preferindo evidenciar as similaridades deixando de lado ou tornando menos importantes as assimetrias secundárias.⁸

Desse modo, para René Davi a primeira família de direitos é a família do direito romano-germânico, de direito continental ou de **civil law** que tem nos códigos sua fonte formal primária, e nos apresenta a tal família nos termos seguintes:

A primeira família de direitos, que merece reter a nossa atenção, é a família de direito romano-germânica. Esta família agrupa os países nos quais a ciência do direito se formou sobre a base do direito romano. As regras de direito são concebidas nestes países como sendo regras de conduta, estreitamente ligadas a preocupações de justiça e de moral. Determinar quais devem ser estas regras é a tarefa essencial da ciência do direito; absorvida por esta tarefa, a “doutrina” pouco se interessa pela aplicação do direito que é assunto para os práticos do direito e da administração. A partir do século XIX, um papel importante foi atribuído, na família romano-germânica, à lei; os diversos países pertencentes a esta família dotarem-se de “códigos”.⁹

O Autor prossegue as fls.19 de sua obra analisando a segunda família, informando que o direito de **commom law** surge a partir da análise do caso concreto submetido a jurisdição do Estado-Juiz, nos termos seguintes:

Uma segunda família de direito é a da **commom law**, comportando o direito da Inglaterra e os direitos que se modelaram sobre o direito inglês. As características tradicionais da **commom law** são muito diferentes das da família de direito romano-germânica. A **commom law** foi formada pelos juizes, que tinham de resolver litígios particulares, e hoje ainda é portadora, de forma inequívoca, da marca desta origem. A regra de direito da **commom law**, menos abstrata que a regra de direito da família romano-germânica, é uma regra que

8 DAVID, René. **Os grandes sistemas do direito contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, 2ª ed. p.16/17. O Autor assim se posiciona: O agrupamento dos direitos em famílias é o meio próprio para facilitar, reduzindo-os a um número restrito de tipos, a apresentação e a compreensão dos diferentes direitos do mundo contemporâneo.

9 DAVID, René. *Opus cit.* p.18

visa dar solução a um processo, e não formular uma regra geral de conduta para o futuro.¹⁰

Porém e conforme já supra mencionamos há um esforço de juristas que operam o direito em ambas as famílias de acentuar as semelhanças de tal maneira que passam a apreciar, principalmente, os tratados internacionais de forma equivalente evitando-se desse modo que situações iguais tenham tratamento jurisdicional diferente. Com efeito, é o que podemos depreender dos anais do Congresso Internacional realizado em Castel Gandolfo (Itália) em Janeiro de 2004, na leitura do texto de Maria Giovanna Rigatelli, nos termos seguintes:

A preparação do Congresso “Relações no Direito: qual espaço para a fraternidade?” foi pautada por alguns momentos: em janeiro de 2004, reunimo-nos, em Castel Gandolfo (Itália), cerca de cinquenta pessoas de vários países e cultura jurídicas, com o desejo de juntos conseguirmos exprimir uma palavra de novidade no campo no qual estamos todos envolvidos como docentes, estudiosos e operadores.¹¹

E prossegue a articulista mencionando acerca das diferenças existentes entre os dois sistemas jurídicos do mundo Ocidental e da forma de que como os operadores estão buscando as simetrias quer seja nas origens quer seja na forma de apreciar um caso concreto, tornando desimportante as assimetrias:

Notamos que, durante muito tempo, **civil law** e **commom law** foram vistos como modelos opostos. No entanto, nos últimos vinte, trinta anos, foram sendo descobertas as raízes comuns, que vêm de um Direito da Alta Idade Média, originado na Europa entre a queda do Império Romano e o século XI.

(...)

Hoje nos países da **civil law**, a norma não é vista como a única fonte do Direito, e a jurisprudência reconhecida ganha maior importância.

10 DAVID, René. *Opus cit.* p.19

11 CASO, Giovanni *et all.* **Direito e fraternidade: ensaios, prática forense: anais.** São Paulo: Cidade Nova, p.15

Pelo contrário, nos países da **commom law**, dá-se cada vez mais espaço para a legislação.¹²

Como se vê, há uma tendência por parte dos operadores do direito dos vários países no sentido de buscar um ponto de convergência para que melhor seja distribuída a justiça observado os princípios da igualdade e da universalidade dos direitos. E considerando que tanto o Sistema de Varsóvia quanto a atualização representada pelo Tratado de Montreal, são objetos de acirradas críticas, porém um ponto é de unânime reconhecimento: o Convênio de Montreal é uma alternativa de solução a grave fragmentação do Sistema de Varsóvia de modo a se tentar evitar a insegurança jurídica para quem dela se enquadra, eis que se trata de um esforço para conjugar as assimetrias existentes no direito continental e do **commom law**. Nesse sentido, trazemos a posição de Marina Donato, Secretária Geral da CLAC, que em seu artigo publicado na Revista Brasileira de direito Aeronáutico e Espacial, assim preleciona:

Puede predicarse que se trata de un Convenio imperfecto, producto del esfuerzo por amalgamar disimiles posturas del derecho continental y del "commom law" y formularse una serie de validas observaciones desde el estricto enfoque tecnico-jurídico, pero las criticas ceden ante la presentación de una alternativa de solución a la grave situación de fragmentación del conocido como "Sistema de Varsovia" (integrado por el Convenio de Varsovia de 1929, Protocolo Adicional de La Haya de 1955, Convenio de Guadalajara de 1961, Protocolo de Guatemala de 1971 y Protocolos 1,2,3 y 4 de Montreal de 1975) con las secuelas lógicas de crear seria incertidumbres jurídicas em franca colisión con el principio da equidad que deve prevalecer em casos de conflictos de intereses entre el agente productor del evento dañoso y el damnificado o causahabiente. Lo cierto es que el nuevo Convenio de Montreal de 1999 no solo substituye diferentes jurídicos integrándolos em un sistema único, sino que introduce muchos elementos modernos em el tratamiento del transporte aéreo internacional de pasajeros y carga.¹³

Embora venhamos novamente a nos reportar ao texto da articulista Marina Donato, consideramos de importância ao presente trabalho esclarecer que a integração dos diversos instrumentos jurídicos em um sistema único,

12 CASO, Giovanni *et all.* *Opus cit.* p.17

13 DONATO, Marina. **La modernización del Convenio de Roma de 1952 sobre daños a terceros en la superficie, otro desafío para la comunidad aeronáutica internacional. 2006. In <http://www.sbda.org.br/revista/Anterior/1786.htm>. Acesso em 22 de abril de 2008.**

conforme menciona em seu artigo demonstra que o Pacto de Varsóvia de 1929 não poderia mais subsistir face as mudanças na tecnologia não só de fabricação de aeronaves, como também na modernização das comunicações e controle de tráfego aéreo, a par também da massificação desse modal de transporte. Desse modo, como as mudanças ocorridas no mundo são fantásticas, principalmente a partir do último quartel do século XX, não poderia um instrumento de harmonização de o transporte aéreo permanecer estagnado¹⁴, e, principalmente fragmentado, eis que dirigido para os sistemas jurídicos de todos os países signatários, incluindo-se países não filiados ao *common law* ou *civil law*, naturalmente.

DA RESPONSABILIDADE CIVIL NOS DIAS ATUAIS E O TRATADO DE MONTREAL DE 1999.

Um dos problemas mais comuns apresentados pelo Pacto de Varsóvia dizia respeito a limitação das indenizações por parte das empresas de transportes aéreos, quer para carga quer para transporte de pessoas.

Nada obstante a mudança ocorrida com o advento do Tratado de Montreal, a limitação as indenizações ainda subsistem. Evidentemente que no presente estudo, vamos apresentar um estudo de caso, envolvendo um acidente aéreo em transporte nacional e não internacional¹⁵. Porém, *mutatis mutandi* ainda assim, entendemos que não irá modificar os objetivos que pretendemos perseguir com o presente estudo.

Apenas visando organizar melhor as ideias acerca da responsabilidade civil, é necessário apresentar mesmo que em breve síntese a evolução das responsabilidades sob o ponto de vista jurídico.

Antes, o que prevalecia no âmbito do direito público era a teoria da irresponsabilidade, baseado no princípio de direito inglês *the king does no*

14 Com efeito, basta uma leitura na primeira parte da Convenção para deprendermos o quanto essa modernização é sinalizador para os países que de sua elaboração participaram: *Decreto n.º 5.910, de 27 de setembro de 2006, promulgando a Convenção para a Unificação de Certas Regras Relativas ao Transporte Aéreo Internacional, celebrada em Montreal, em de 28 de maio de 1999.*

15 Para os fins da Convenção de Montreal, seguindo-se a orientação do item 2 parte inicial do artigo 1, considera-se transporte internacional aquele em que o ponto de partida, de chegada ou transbordo ocorra em Estados parte diferentes.

wrong. Posteriormente surgiu a teoria da responsabilidade subjetiva. Atualmente temos a responsabilidade objetiva, além da responsabilidade com base no risco administrativo e responsabilidade com base no risco integral e ainda responsabilidade social. Atualmente alguns ordenamentos no Ocidente utilizam todas essas teorias de forma tecno-sistemática.

Porém, vamos nos ater no presente trabalho a analisar as responsabilidades subjetiva e objetiva, e de que forma a aplicação de qualquer de uma das responsabilidades pode influir em uma demanda judicial, tanto nas relações contratuais quanto nas relações extracontratuais. Apenas visando tornar mais claro a questão da responsabilidade contratual e extracontratual, apresentamos como exemplo a hipótese de uma pessoa que ingressa em um ônibus objetivando chegar a um determinado destino. Ao pagar o preço da passagem e entrar no veículo coletivo, o passageiro se vinculou a empresa transportadora pela forma contratual, ainda que nada tenha sido escrito entre as partes. Caso ocorra um acidente, e o passageiro sofra algum tipo de dano a sua incolumidade física, teremos uma responsabilidade por parte da empresa de ônibus de natureza contratual.

Porém, se nesse acidente, um transeunte que passa na rua, é atingido, sofrendo algum tipo de dano, a responsabilidade da empresa de ônibus é de natureza extracontratual, eis que não guarda a empresa qualquer relação jurídica com o transeunte agora vítima, salvo aquele decorrente do delito ou quase-delito, conforme a natureza e extensão do dano causado.

Com relação a responsabilidade subjetiva e objetiva, o cerne da questão é a questão da culpa. No caso de a responsabilidade ser objetiva basta para o prejudicado, o ofendido comprove o seu dano, o nexo de causalidade (ou seja a relação de causa e efeito). Porém, se a responsabilidade for subjetiva, o ofendido terá que comprovar também a culpa daquele que supostamente teria causado o dano. Como se vê, a responsabilidade subjetiva apresenta para o prejudicado um grau maior de dificuldades, eis que deve apresentar provas suficientes para convencer ao juízo de que foi aquele agente contra o qual o mesmo promoveu a demanda que efetivamente causou o dano, ou praticou o ato ilícito.

Nesse ponto, observe-se que a responsabilidade que está presente no Tratado de Montreal é a responsabilidade objetiva conforme item 1 do artigo 17

e subjetiva no que refere a avaria, perda ou destruição de bagagem, conforme podemos depreender da leitura do item 2 do artigo 17 do Tratado, parte final do Tratado.

Entretanto, se considerarmos o Código de Defesa do Consumidor brasileiro que segue a tendência de Códigos similares na Comunidade Européia, tais como o Código de defesa do Consumidor Italiano, o de Portugal entre outros, toda a responsabilidade é objetiva, eis que ao considerar o consumidor como destinatário final da cadeia produtiva o coloca em condição de desigualdade jurídica com relação ao fornecedor, empresário, fabricante, importador.

Por outra banda o transporte aéreo, bem como qualquer forma de transporte público para o direito brasileiro é um serviço publico, que é facultado ao particular via outorga ou mesmo permissão ou concessão, e nestas condições é de se aplicar a regra insculpida na Constituição do Brasil, no §6º do artigo 37, em que desde que prejudicado por qualquer prestador de um serviço público, basta comprovar o dano e o nexos causal. Restando ao prestador de serviço o direito de regresso ao seu funcionário ou preposto caso este tenha laborado com culpa.

Assim, sob o ponto de vista do direito brasileiro, seja considerando a relação jurídica entre transportador e passageiro é uma relação de consumo e ainda que não fosse, aplicar-se-ia a regra da prestação de serviços públicos e novamente para o passageiro, em caso de qualquer dano a sua incolumidade física ou a sua bagagem, bastaria comprovar o dano e o nexos de causalidade sem necessidade de se comprovar eventual culpa do transportador.

São inafastáveis as seguintes considerações ao mencionarmos que a responsabilidade é objetiva, tanto sob o ponto de vista do Código de Defesa do Consumidor como sob o ponto de vista Constitucional brasileiro: o primeiro é que nem sempre o próprio passageiro irá buscar seus direitos, no que se refere a sua incolumidade física eis que, conforme já afirmamos, os danos em caso de acidente aéreo é sempre total. Já no caso das bagagens, a situação é um pouco diferente, uma vez que o tratado de Montreal considera que a responsabilidade no caso de destruição, perda ou avaria de bagagem registrada é subjetiva eis que depende de comprovação de culpa da

transportadora ou a de seus prepostos, conforme a parte final do item 2 do artigo 17 do Tratado.

Já no caso do transporte e eventual dano à carga, aplica-se a regra do artigo 18 do Tratado de Montreal, em que o transportador alegando e comprovando qualquer daquelas hipóteses elencadas nas alíneas a, b, c e d, do item 2 do artigo 18.

Da Limitação

O Tratado limitou a indenização a danos a incolumidade física dos passageiros à um valor que não pode exceder 100.000 Direitos Especiais de Saque, sendo que essas unidades monetárias deverão ser convertidas com base nos critérios de avaliação do Fundo Monetário Internacional.

Essa limitação está diretamente relacionada à viabilidade econômica da aviação comercial internacional, ou seja não se aplica o que já se aplicava em Roma a chamada *restitutio in integro*. Evidentemente que nada pode superar, por exemplo, a perda de uma vida humana, ou substituir na vida dos parentes que aqui ficaram aquele que foi vitimado de forma fatal em algum acidente. Porém, qual a justificativa para se manter a limitação a indenização? Não pode esta limitação ser hoje considerada como uma restrição ao desenvolvimento da atividade empresarial de transporte aéreo. Salvo nas hipóteses de terrorismo, como já aconteceu em várias partes do Mundo.

Porém, não resta dúvidas de que o aumento de fluxo de passageiros e ainda o incremento no transporte de carga, aumenta também e consideravelmente o congestionamento na aterrissagem e decolagem nos aeroportos do mundo inteiro. O que pode contribuir para uma possibilidade de acidente. Porém, não pode essa ser a justificativa para se manter a limitação na indenização, conforme determina o Tratado de Montreal, de certa forma repetindo-se a mesma posição do Pacto de Varsóvia.

Certamente que cada caso concreto deverá ser apreciado pelo Poder Judiciário de cada Estado Parte signatário do Tratado. A questão pode ser apreciada sob o ponto de vista da hermenêutica do direito, ou até mesmo pela tendência dos tribunais em cada Estado. Porém, e indo na mesma direção das tendências que aqui mencionamos acerca da aproximação entre as famílias da

civil law e também da **commom law**, entendemos ser necessário a fixação de um ponto de convergência nos entendimentos mundiais acerca da aplicabilidade e exegese restritiva do dispositivo contido no artigo 21 e seguintes do Tratado de Montreal, de modo que prestigie-se o princípio da igualdade e da universalidade de direitos, não importando qual a família jurídica está vinculado aquele Estado parte.

DA RESPONSABILIDADE SOLIDÁRIA ENTRE OS DIVERSOS ATORES QUE ATUAM DIRETA OU INDIRETAMENTE NO TRANSPORTE AÉREO.

Uma outra questão que se levanta ao estudarmos o tema responsabilidade civil é aquele que decorre da solidariedade. Como é cediço em direito a solidariedade não se presume, mas decorre da lei ou da vontade das partes.

Na pratica do dia a dia a solidariedade representa uma oportunidade para que o credor ou o prejudicado promova demanda judicial em face daquele que efetivamente possa satisfazer ao seu crédito ou possa assumir a condenação quando for sucumbente.

No caso do transporte aéreo, não só pelo fato de que há inúmeros outros atores envolvidos, mas até pelo fato de que a modernização reduziu ou pelo menos minimizou os riscos do empreendimento, dividindo-se responsabilidades. Deve ainda ser considerado que as empresas que fornecem aeronaves também o fazem utilizando-se do sistema de **leasing**, tornando ainda mais atraente e favorecendo a atividade aérea sob o ponto de vista empresarial.

Este também é o ponto de vista do Advogado José Pedro Polack Varela que ao escrever no número 1794 em março de 2007, assim se posicionou em seu artigo denominado *Perspectivas del contrato de seguro aeronáutico*:

Los elementos basicos para el transporte aéreo están constituídos por siguientes actores: aeronaves, infraestructura y ayudas a la navegacion, personal aeronáutico y pasajeros o mercaderias a transportar.

(...)

Sin el respaldo de un sistema de división, dispersión o traslado de los riesgos que evite que el impacto de um siniestro recaiga sobre un solo actor.

(...)

El contrato de seguro es um contrato que funciona como uma gran red solidária, pra que ela asegurado no soporte individualmente el riesgo.

(...)

El riesgo y la prima correspondiente surgirán principalmente de dos factores:

El calculo actuarial y

Las posibilidades de recupero.¹⁶

Como se vê além do fato de existirem outros atores para dividir eventual responsabilidade o transportador também estará obrigado a contratação de seguro, que conforme afirmou o articulista supra transcrito funciona como uma grande rede de solidariedade, dividindo-se o risco do empreendimento e também trazendo para o passageiro um pouco mais de segurança jurídica. Afinal, em caso de quebra da empresa transportadora, restaria ainda a hipótese de ser ressarcido, ainda que tal ressarcimento demorasse um pouco mais.

Porém, entendemos que a questão é um pouco mais ampla. Ou seja, além da transportadora, temos ainda envolvidos no transporte aéreo, o controle de trafego aéreo, as administradoras dos aeroportos, além de todos os fornecedores do fabricante de aeronaves. Afinal o construtor de uma aeronave é um consumidor meio de vários insumos. Ou seja, um construtor de aeronave pode ser em última análise uma espécie de montador. Uma vez que visando não só baratear o custo da construção e fabricação da aeronave, este acaba por adquirir vários componentes fundamentais na construção da aeronave em varias partes do mundo.

Desse modo, em um caso específico de um acidente aéreo, e após análise por parte da perícia técnica especializada, certamente poderá ser invocada a solidariedade entre os diversos atores. O que não só pode neutralizar a limitação indenizatória imposta pelo Tratado de Montreal, bem como pode o prejudicado ou o parente do prejudicado promover demanda em face de qualquer dos atores envolvidos em toda a operação de transporte aéreo.

16 VARELA, José Pedro Pollak. **Perspectivas del contrato de seguro aeronáutico.** in <http://www.sbda.org.br/revista/1794.htm>. Acesso em 22 de abril de 2008 as 21:52hs.

CONCLUSÃO

O objetivo do presente trabalho foi apenas trazer um pouco de luz e reflexão principalmente sobre a questão da solidariedade na responsabilidade civil no transporte aéreo. Evidentemente que, tratamos no estudo de caso, de uma situação trágica e extrema. Porém, mesmo que não ocorra esse tipo de situação, felizmente, o transporte aéreo é considerado extremamente seguro com relação a outros modais de transporte, poderemos ter a ocorrência de algum tipo de transtorno para o passageiro e que nem sempre a responsabilidade principal ou direta é da empresa transportadora aérea.

Como tivemos oportunidade de mencionar acima, são vários os atores que atuam na atividade aérea, com esse número de atores reduzindo na medida em que analisamos a atividade-fim (transporte de passageiros ou de carga). Mas, não podemos olvidar da atividade-meio que também acaba por impactar a atividade fim. Como também tivemos oportunidade de mencionar no trabalho, o desenvolvimento tecnológico e também as diversas formas de financiamento das aeronaves, fazem com que o transporte aéreo se torne um transporte de massa, com isso pode ocorrer não só congestionamentos no tráfego como também aumentam as possibilidades de falha em todo o sistema e que nem sempre está diretamente relacionado com a atividade-fim, mas a esta causa o impacto.

Para o consumidor, destinatário e elo da cadeia de consumo, evidentemente resta o resultado negativo ou não esperado, obviamente prestigiando-se o princípio da proporcionalidade da Lex Aquilia e ainda o princípio da razoabilidade, afastando a limitação imposta pelo já atualizado e fundamental Tratado de Montreal.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Martin Claret : São Paulo , p.110, 2004.

AUTUORI , L. *et al* . **Regulae iuris**. Tavares e Tristão : Rio de Janeiro , p.45 , 1965.

CASO, G. *et al* . **Direito e Fraternidade** : Ensaios , Prática forense : anais ("Lei e fraternidade : ensaios, prática lei, Anais ") Cidade Nova : São Paulo , p.15, 2003.

DAVID, R. **Os Grandes Sistemas do Direito Contemporâneo**. 2.ed. Martins Fontes : São Paulo , pp 16-17, 1993.

DONATO, M. **La modernización del Convenio de Roma de 1952 sobre a daños terceros en la superficie , outro Desafio para la comunidad aeronáutica internacional**,2006 Disponível em: <http://www.sbda.org.br/revista/Anterior/1786.htm> Acesso em: 22 de abril de 2008 .

FLORIDO, J. **Aristóteles** - Vida e Obra. Nova Cultura : São Paulo , pp.7 , 8 , 29, 2000.

MORAES, M. Roma Antiga e o Seu Direito. **Antiga Roma e sua Lei**. Parceria Editorial: Niterói, p.283 , 2002.

VARELA, J.P.P. **Perspectivas del Contrato de Seguro aeronáutico**, 2008. Disponível em: <http://www.sbda.org.br/revista/1794.htm> . Acessado em 22 de Abril, 2008.

AÇÕES DIDÁTICAS ONLINE: UMA ANÁLISE DE UM CURSO SUPERIOR

Leandro Jorge Duclos Costa¹

RESUMO

Esta pesquisa pretende identificar e analisar como os conteúdos que envolvem o curso superior de Educação Física a distância, de uma universidade pública, são disponibilizados no ambiente *online* de ensino e aprendizagem. Os referenciais são ancorados na cibercultura, na terceira geração de EaD e nos pilares do programa Pró-licenciatura para formação de professores a distância. A metodologia se baseou no paradigma qualitativo alinhado com os pressupostos hermenêuticos e procedimentos etnográficos. Os dados foram coletados a partir de questionários, observações, diálogos e registros no diário de campo com alunos e tutor. Os resultados apontaram para lacunas entre os pilares elencados pelo programa Pró-licenciatura e as ações detectadas no campo, além da subutilização dos princípios da cibercultura em relação ao ambiente virtual de ensino e aprendizagem, material didático e as ações didáticas. Neste sentido a pesquisa sugere ações de formação continuada entre professores, gestores, tutores e demais membros técnicos e administrativos que atuam na perspectiva qualitativa da formação superior de professores na modalidade *online*.

PALAVRAS-CHAVE: Cibercultura; Educação; Educação Física a Distância; Educação *online*

ABSTRACT

This research aims to identify and analyze the contents as involving a degree in Physical Education at a distance of a public university are available in the *online* environment for teaching and learning. The benchmarks are anchored in cyberculture, the third generation of distance education and the pillars of the Pro-graduate teacher training distance. The methodology was based on the qualitative paradigm aligned with the hermeneutical assumptions and ethnographic procedures. Data were collected from questionnaires, observations, dialogues and daily records in the field with students and tutor. The results pointed to gaps between the pillars listed by Pro-degree and actions identified in the field program, in addition to underutilization of the principles of cyberculture in relation to the virtual environment for teaching and learning, courseware and teaching actions. In this sense the research suggests actions for continuing education among teachers, administrators, tutors and other

technical and administrative members serving in the qualitative perspective of higher education teachers in *online* mode.

KEYWORDS: Cyberculture; Education; Physical Distance Education; *Online* Education

INTRODUÇÃO

Atualmente as novas tecnologias vêm ganhando espaço significativo em diversas ordens sociais, na área educativa não é diferente. Com a oferta de diversos cursos, palestras e eventos via internet percebemos uma seara para produção científica. Neste sentido, este estudo se justifica pela disseminação de cursos superiores na modalidade à distância e nas fragilidades recorrentes observadas pelos pesquisadores desta área em relação à associação com a cultura de massa (DUCLOS, 2008).

Esta pesquisa dispõe como objetivo geral identificar e analisar como os conteúdos que envolvem o curso superior de Educação Física a distância de uma universidade pública são disponibilizados no ambiente *online*.

O objeto de pesquisa se constitui no curso de Educação Física ofertado na modalidade a distância em uma universidade pública no pólo X. Os envolvidos na pesquisa são alunos e tutor que estão vinculados a este pólo há pelo menos dois anos. Os aspectos que sustentam o objeto de pesquisa são as condições infraestruturais de funcionamento do pólo e o ambiente virtual de aprendizagem, onde ocorrem a maior parte das ações didáticas.

Vale destacar que não acreditamos em cursos superiores de formação de professores totalmente *online*. Este estudo pretende indicar parâmetros qualitativos para minimizar lacunas existentes no objeto de estudo que é regulamentado por Lei e já está em funcionamento.

Os principais dispositivos Legais são a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), incentivou a Educação a Distância (EAD)¹⁷ no país, conforme se pode conferir no artigo 80: “O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, a portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, regulamentou os cursos a

¹⁷ Na lei brasileira não se faz a distinção entre EAD e Educação *online*, mas os aspectos legais são válidos para ambas.

distância de graduação e pós-graduação nas IES. Mais conhecida como “portaria dos 20%”, introduziu disciplinas integrantes do currículo na modalidade semipresencial: 80% presencial e 20% a distância e o Decreto 5.622/2005, que traz nas Disposições Gerais do Art.1 a confirmação de que legitima a docência *online*:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Atenta a esta legislação, a pesquisa se propõe identificar e analisar como os conteúdos que envolvem o curso superior de Educação Física a distância de uma universidade pública são disponibilizados no ambiente *online*.

É importante destacar que as ações ou procedimentos didáticos é uma sistematização das condutas com objetivo de referenciar a ação docente. Logo o mesmo pode sofrer alterações não previstas no decorrer do período pedagógico. Neste sentido adaptações para atender demandas específicas são bem-vindas a este escopo (HAYDT, 1995).

Logo esta pesquisa está ancorada na formação inicial de professores de Educação Física, nas novas tecnologias da informação e da comunicação e nos referenciais da educação para construção social do conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Adotamos os referenciais teóricos referentes à cibercultura e deles extraímos princípios fundamentais (interatividade, inteligência coletiva/comunidade virtual, simulação e rede) capazes de potencializar a educação em ambientes *online*. Adotamos como exemplo os referenciais para docência e aprendizagem extraídos dos PCN da Educação Física do Ensino Fundamental, colocando em debate sua transposição para a educação *online* uma vez que o objeto de pesquisa tem como objetivo final formar professores de Educação Física para atuarem na educação básica.

A cultura de massa baseada no fluxo de informações controla o processo de transmissão conferindo poder restrito a uma minoria que são os proprietários de emissoras de rádio, de televisão, os produtores de cinema e, inclusive, os próprios sistemas de ensino, onde os professores encontram-se fechados ao diálogo e ao compartilhamento.

Com o advento da cibercultura emerge um ambiente comunicacional diferenciado da lógica da distribuição imposta pela “indústria cultural”. A cibercultura como “forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70” (LEMOS, 2002, p. 11). Esses novos arranjos culturais e comunicacionais são provenientes de uma relação que se estabelece através de novas formas sociais representadas pela cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da era digital. Segundo o autor, a cibercultura rompe com o monopólio da informação unidirecional e instaura uma dinâmica de redes de compartilhamentos e de colaboração, onde se encontra liberado o pólo da emissão.

A mudança sociotécnica e comunicacional chamada cibercultura é favorável à educação *online*. Um primeiro princípio da cibercultura é a interatividade. Esse princípio pressupõe participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade. Esses binômios associados a educação *online* permitem associações e significações potenciais. Como exemplo, o *blog* não se define como emissão unidirecional, mas como ambientes *online* de compartilhamento e colaboração, permitindo intervenção nos acontecimentos, nos conteúdos e nas próprias relações humanas (SILVA, 2002).

Um segundo princípio da cibercultura é a “inteligência coletiva” enquanto “comunidade virtual”, ou seja, são redes de relacionamentos baseadas em *chats*, *podcasts* e nos *softwares* livres. Através dessas redes que o pólo da emissão encontra-se liberado para compartilhamento e co-criação enquanto novos comportamentos sociais, que favorecem a articulação de pessoas com o objetivo de trocar experiências e construir conhecimentos (LÉVY, 1999).

Esses dois princípios podem inspirar à docência e à aprendizagem das disciplinas que lidam com o corpo e o movimento na modalidade *online*,

corroborando a idéia de educação democrática, plural e descentralizada. Esta possibilidade baseada na socialização e no compartilhamento pode permitir a superação do *modus operandi* cristalizado na educação tradicional baseada na transmissão unidirecional em favor da construção do conhecimento como interatividade e como inteligência coletiva.

Um terceiro princípio da cibercultura é a simulação que permite reproduzir como realidade virtual elementos e movimentos da realidade física. A simulação por meio do computador e da internet permite a exploração de um fenômeno real em que os internautas podem manipular, explorar, levantar questionamentos, colaborar e experimentar. Os simuladores podem ser explorados em qualquer área do conhecimento, desde que atenda aos referenciais de aprendizagem exploratória, permitindo espaços para descobertas e aproximações das situações de aprendizagem (JONASSEN, 1990). Um quarto princípio da cibercultura é a rede hipertextual *online*. Este princípio é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequencias sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Como tal é um marco que rompe com a sequência linear de informações unidirecionais que convida o navegador a desbravar o ciberespaço de acordo com suas necessidades, desejos e angústias, associando informações dispostas na rede e construindo aprendizagem no percurso (LÉVY, 1999).

Os princípios supracitados são importantes contributos para educação *online*. Eles podem potencializar as estratégias didáticas dos docentes e discentes, uma vez que permitem romper com a postura unidirecional de massa baseada no modelo um todo.

Os princípios da cibercultura interatividade, inteligência coletiva, simulação e redes hipertextuais *online*, tal como situados acima podem corroborar dinâmicas efetivas das disciplinas que envolvem movimentos humanos na modalidade *online*. Para isso, podem ser articulados com os aspectos centrais do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira e Paulo Freire e referenciais propostos pelos PCN.

A educação baseada no compartilhamento, na socialização, nas experiências vivenciadas, na liberdade de escolhas e na superação da pedagogia da transmissão, não surgiu com advento da cibercultura. Teixeira já

questionava essa pedagogia tradicional em favor de uma formação prática forjada na socialização, ou seja, na construção de um conjunto de hábitos e atitudes para “participação inteligente” na sociedade (TEIXEIRA, 1953).

Para Teixeira a escola democrática é aquela que possibilita espaços de experiências múltiplas a partir da diversidade. É na coletividade dos grupos e na articulação dos conteúdos de ensino e aprendizagem com a realidade que o educando estrutura sua formação para a democracia. Para isso a educação precisa operar de modo que:

Haja o máximo de com um entre todos os grupos e, por isso, todos se entrelacem com idêntico respeito mútuo e idêntico interesse. As relações entre todos os grupos e o sentimento de que todos têm algo a receber e algo a dar empresta à grande sociedade o sentido democrático e lhe permite fazer-se o meio de desenvolvimento de cada um e de todos (TEIXEIRA, 1953, p. 7).

Esta abordagem do autor encontra-se em sintonia com os princípios da cibercultura. Permite que educadores busquem a renovação em sua práxis, ou seja, rompimento com a pedagogia tradicional e a percepção da emergência de um novo processo de ensino e aprendizagem exigido pela sociedade contemporânea.

Paulo Freire também se encontra em sintonia com aspectos centrais do pensamento de Teixeira e com os princípios da cibercultura. Baseado em uma proposta pedagógica voltada para formação de cidadãos críticos através de uma educação libertadora, popular e dialógica, insistia veementemente em dizer que os discentes não são depósitos de conhecimentos, como receptores passivos (FREIRE, 1999).

A pedagogia freireana tem como meta a superação do modelo de educação opressiva e para tal coloca como centralidade a participação dos aprendizes fundada na dialógica. A consciência crítica e dialógica se desenvolve quando discentes e docentes atuam colaborativamente na construção do conhecimento e na transformação da realidade. O docente deve centrar-se na dialógica, onde a “verdadeira disciplina não está no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos”. Neste contexto o docente deve disponibilizar diversos percursos para a aprendizagem sem mostrar conclusões acabadas e prontas. Com essa postura pedagógica o educando constrói seu

conhecimento baseado em significados que conectam a prática educativa e a realidade que o cerca (FREIRE, 1999, p. 36).

Muito atentos em seu tempo, Teixeira e Freire trouxeram contribuições importantes para educação ao buscarem uma educação democrática. Ambos valorizaram a articulação dos conhecimentos com o mundo real e destacaram a necessidade de superação da pedagogia da transmissão através de procedimentos educativos baseados na participação, na colaboração, no compartilhamento e na autonomia, o que revela sua sintonia com os princípios da cibercultura mesmo que não tenham teorizado sobre este conceito.

Podemos, então, vislumbrar aproximações oportunas dos princípios da cibercultura (interatividade, inteligência coletiva/comunidade virtual, simulação e redes hipertextuais) com o pensamento pedagógico de Teixeira e Freire (participação, colaboração, compartilhamento e autonomia). Ademais, podemos articular os princípios da cibercultura, os aspectos centrais do pensamento pedagógico de Teixeira e Freire e os referenciais segundo os PCN.

Estar alinhado segundo as propostas dos PCN significa dizer que devemos ultrapassar o simples ato de “ensinar” técnicas de jogos, esportes, lutas e danças. Logo, devemos transcender a lógica da reprodução esportiva e incluir os conteúdos pertinentes a Educação Física nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais dos quais discentes tem o direito de saber e de interferir no que está sendo proposto.

Em síntese podemos verificar que as referências dos PCN para as disciplinas que envolvem o movimento trazem contribuições válidas uma vez que estão baseadas no respeito às diferenças, à autonomia, à socialização e à participação. Assim sendo, é possível estabelecer alguns vínculos entre os princípios da cibercultura, os aspectos centrais do pensamento pedagógico de Teixeira e de Freire e os referenciais apontados pelos PCN.

Com base nessas aproximações entre princípios da cibercultura, aspectos centrais do pensamento pedagógico de Teixeira e Freire e os referenciais dos PCN, podemos vislumbrar possibilidades educativas para as disciplinas pertinentes a Educação Física na modalidade *online*.

METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO CAMPO

Nossa pesquisa adotará os pressupostos do paradigma qualitativo que parte do princípio que as relações subjetivas entre pesquisador, sujeitos e campo de pesquisa, são relações sociais, e, portanto, demandam de interpretações de fatos e contextos repletos de significados que refletem a realidade daquela população (GEWANDSZNAJDER e ALVES-MAZZOTTI, 2004).

A partir da variedade de abordagens que envolvem o paradigma qualitativo, utilizaremos o método hermenêutico na leitura de Gadamer para analisar o objeto de estudo em questão. A atual leitura hermenêutica aponta para as experiências vivenciadas do ser no mundo (pesquisado e pesquisador) e a pré-compreensão de mundo por parte do pesquisador, já que esse também é um ser no mundo que compartilha de sentidos comuns e de experiências vividas para além ou associados aos seus conhecimentos científicos. Neste sentido a linguagem, na leitura gadameriana, assume o papel fundamental na interpretação e compreensão do fenômeno através da conversação como algo presente em todo o processo de existência do ser, que podem ser mediados por pessoas, sinais, gestos, palavras, atitudes e hábitos que constituem a “universalidade da experiência humana” (GADAMER, 1976).

Como método procedimental ou investigativo utilizamos a etnografia por reunir técnicas de pesquisa que fornecem para o pesquisador elementos intrasubjetivos para compreensão do seu objeto de estudo. Logo o estudo etnográfico se apresenta:

Como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2001, p. 20).

Neste sentido etnografia pressupõe imersão por um determinado tempo do pesquisador no campo de estudo onde se encontra seu objeto. A etnografia é um plano de pesquisa nascido na Antropologia para o estudo da cultura e da sociedade a partir da descrição cultural dos sujeitos envolvidos em alguma ação. Este tipo de pesquisa se ancora em dois pilares:

a) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as linguagens, os significados, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e b) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p.27).

A autora supracitada aponta uma ressalva sobre a etnografia seu sentido estrito e sua aplicabilidade na área da Educação. A mesma afirma que a utilização fiel dos pressupostos da etnografia, tais como, longa duração no campo de pesquisa, a inter-relação com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais para análise de dados podem desfocar os estudiosos da educação do seu compromisso com o processo educativo. Por esse motivo, sugere que os pesquisadores em educação façam uma adaptação da etnografia voltada para educação. Essa adaptação é denominada como “estudos do tipo etnográfico” e, é caracterizado pelo uso das técnicas associadas a etnografia como a observação participante, questionários e análise documental (ANDRÉ, 1995).

O campo de observação-intervenção é caracterizado pelo ambiente virtual de ensino e aprendizagem e os encontros presenciais que ocorrem no pólo X do campo de pesquisa, onde o curso de licenciatura em Educação Física é oferecido na modalidade a distância. Os sujeitos da pesquisa são dezessete estudantes que estão no período de conclusão do curso e um tutor com mais de um ano de vínculo com o curso. Vale destacar que esta pesquisa não aplica métodos invasivos que possam interferir na saúde humana, os sujeitos pesquisados são todos adultos e não estão enquadrados em grupos de risco, ou seja, que possam comprometer sua integridade física ou de outrem e todos contribuíram para a pesquisa de livre e espontânea vontade. O período de coleta de dados envolveu observações e descrições do campo e seus sujeitos por seis meses. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para atender ao objetivo desta pesquisa foram o questionário construído com perguntas abertas e fechadas, observações e descrições no diário de campo nos encontros presenciais e *online*.

Os passos da investigação foram divididos em duas etapas. A primeira etapa da investigação apresenta como objetivo conhecer as particularidades do ambiente virtual de aprendizagem e as características dos sujeitos com vistas a

estabelecer uma relação dialogal com as esferas da pesquisa. Mesmo não estando ligada diretamente ao objetivo da pesquisa, esta etapa é fundamental para detectar possíveis lacunas que possam interferir na construção da aprendizagem em ambientes *online* e conseqüentemente na pesquisa. A segunda etapa da investigação tem como objetivo investigar como os conteúdos teóricos e práticos são disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os instrumentos utilizados para coleta dessas informações foram o diário de campo e o questionário (aberto/fechado) no bloco de perguntas referente aos conteúdos, materiais e métodos (redes sociais de conhecimento).

ANÁLISE DOS DADOS

Utilizaremos a observação não-estruturada, por ser mais oportuna na apreensão dos fatos, comportamentos e cenários. Este tipo de observação permite analisar *in loco* os comportamentos cotidianos manifestados no campo da pesquisa, nos “quais os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (GEWANDSZNAJDER e ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 166).

Utilizaremos as matrizes propostas pela análise de conteúdo, são elas: pré-análise, exploração do material e interpretação. Na pré-análise dos instrumentos, faremos a transcrição das respostas na íntegra e leitura meticulosa dos textos apresentados. Na exploração do material, faremos recortes e escolhemos unidades de registro, elegendo-as e codificando-as, mediante a convergência com objetivo da pesquisa. Na interpretação, classificaremos as unidades temáticas com base em um grupo de elementos que foram reunidos conforme o tema pesquisado, num processo chamado categorização. Isso posto, “as categorias são empregadas para se estabelecerem classificações, e trabalhar com categorias significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (BARDIN, 2004, p. 70).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a análise hermenêutica do documento que rege as propostas conceituais e metodológicas do curso, os registros das observações (diário de campo) e as respostas do questionário aplicado para os alunos e tutor utilizamos a análise de conteúdo para organizar e categorizar os dados obtidos (BARDIN, 2004).

Este estudo apresenta como objetivo identificar e analisar como os conteúdos teóricos e práticos que envolvem o curso de Educação Física a distância são disponibilizados no ambiente *online* de aprendizagem.

A investigação foi feita em duas etapas. A primeira, ambiente virtual de aprendizagem, ocorreu nos primeiros dias de janeiro de 2012, em período sem aulas, para o conhecimento, aclimação, testagens e avaliações do ambiente Moodle (ambiente virtual utilizado pela universidade estudada). A segunda etapa da investigação ocorreu nos meses de fevereiro a junho de 2012, quando encerrou o período letivo do curso superior de Educação Física na modalidade a distância.

De acordo com as respostas obtidas no questionário e no diário de campo o curso não apresentou ações efetivas de pesquisa e extensão no decorrer do curso para os estudantes do pólo pesquisado. Os alunos pesquisados foram unânimes em destacar que o curso não estruturou ações deste porte no decorrer da trajetória acadêmica. Outro ponto relevante do documento que rege as propostas conceituais e metodológicas está pautado na interlocução com professores e pesquisadores de outras instituições de ensino superior para discutir ações e sugestões que envolvem o ensino, pesquisa e extensão. Esta ação não foi perceptível nas intervenções. Logo, constatamos que as situações de aprendizagem voltadas para uma proposta de vincular os conteúdos acadêmicos com o tripé universitário é de fundamental importância para formação qualitativa do professorado. Neste caso o curso necessita de ações efetivas e emergenciais para a devida solução das lacunas apontadas como mais emergenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se engajou na discussão sobre a oferta de um curso superior em Licenciatura em Educação Física a distância chancelada por uma universidade pública em um pólo do interior. Nossa proposta foi identificar e analisar como os conteúdos teóricos e práticos que envolvem o curso são disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem.

Esta formação docente invariavelmente necessita se pautar na mudança de postura comunicacional/profissional por parte dos envolvidos, entendidos aqui como gestores, professores, tutores e poder público com suas esferas competentes. O curso apresenta ainda outros agravantes referentes as interfaces comunicativas no ambiente virtual, a falta de diálogo do material didático com a realidade dos alunos e a sensação de isolamento por parte dos alunos e tutor.

Muitos cursos superiores as distâncias têm cometido os mesmos equívocos, com raras exceções, e pecando com formação inicial desses professores. Este novo ambiente comunicacional em emergência na cibercultura necessita de ruptura com a prevalência da pedagogia da transmissão, caso contrário estaremos cometendo os mesmos erros da educação presencial tradicional na modalidade *online*. Reiteramos aqui que a educação *online* possui metodologias específicas para sua organização e funcionamento, não podemos ser ingênuos que a equipe pedagógica que leciona no ensino presencial simplesmente pode ser transferida para atuar na educação mediada por tecnologias. Este perfil específico de profissional deverá estar disponível a uma mudança profunda baseada nos aspectos relacionais, comunicacionais e metodológicos abrindo espaços para novas significações e para novos conhecimentos.

Em suma, podemos dizer que a educação *online* de qualidade deve estar pautada nos princípios da cibercultura e seus princípios teóricos e metodológicos, nos parâmetros qualitativos em educação, na articulação teoria-prática via ensino, pesquisa e extensão (atendendo a especificidade da Educação Física) e o diálogo com os campos de intervenção profissionais. Não podemos ser ingênuos a ponto de pensar que um ambiente virtual restrito à

emissão de conteúdos e à checagem da aprendizagem através de provas atende as ações didáticas necessárias a uma formação de qualidade

A partir dessas apreensões reafirmamos que é possível, de forma semipresencial, atingir qualidade na formação inicial via EaD de professores de Educação Física. Atentamos que essas mediações são frutos de construções didático-pedagógicas em formação específica para educação *online* da equipe técnica e pedagógica, caso contrário estaremos reproduzindo a cultura de massa, acrítica e irresponsável com sujeitos que trabalharão com o corpo e o movimento humano nas suas mais diversas manifestações no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998;147-163

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas:Papirus, 1995. 130 p.

BRASIL, Ministério da Educação, Lei nº 9.394 de 20/12/1994. <http://portal.mec.gov.br/seed> . Acesso em 15 de setembro de 2006.

_____, Lei nº 2.494 de 10/02/1998. <http://portal.mec.gov.br/seed>. Acesso em 15 de outubro de 2006.

_____, Portaria nº 4.059 de 10/12/2004. <http://portal.mec.gov.br/seed>. Acesso em 15 de outubro de 2006.

_____. Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, Presidente da República. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm
Acesso em 02 de março de 2012.

_____. Decreto nº 5.773, de 09 de Maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mai. 2006. p.6, c.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm Acesso em 27 de novembro de 2011.

_____. Decreto nº 6.303, de 12 de Dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p.4-5. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm
Acesso em: 02 de dezembro de 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

_____. Pró-licenciatura. Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf Acesso em: 20 de dezembro de 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto

Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 3 ed., 2004. p. 32 e 89.

DUCLOS, L. J. **Corpo e Movimento na modalidade online**: limites e possibilidades, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática Educativa. São Paulo, 1999.

GADAMER, Hans Georg. **Vérité et méthode**: les grands liignes d'une herméneutique philosophique. Paris: Editions du Seuil, 1976.

GEERTZ, C. **Do ponto de vista de nativo**: a natureza do pensamento antropológico. In: O saber local: novos ensaios de antropologia interpretativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, p. 85-107, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino – Aprendizagem**. 5ª edição. São Paulo: Ática, 1995. 159 p.

JONASSEN, D. H.; GRABINGER, R. S. "Problems and Issues in Designing Hypertext/Hipermedia for Learning". In Jonassen, D. H.; Mandl, H. (Eds.), **Designing Hypermedia for Learning**. NATO ASI series 1990.

LEMONS, A., **Cibercultura. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2002.

_____. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2ª ed. 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 2 ed. 5ª impressão. São Paulo: Editora 34, 2005. p. 15-254

_____. **Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

RHEINGOLD, H. **A Comunidade Virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996.

SILVA, M. **Sala de aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **O processo democrático de educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1953.

CONHECIMENTO E METODOLOGIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS UMA LEITURA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS¹⁸

Edith Maria Marques Magalhães

Universidade Iguazu/Universidade Federal do Rio Janeiro-GPPE²

Simony Ricci Coelho

Universidade Iguazu/LAGERES-UNIGRANRIO

Resumo

O presente estudo buscou investigar junto aos alunos dos cursos de licenciaturas de uma Universidade (Brasil), as Representações Sociais (RS) deles frente à contribuição das disciplinas em relação à prática docente a ser exercida numa profissão futura. Primeiramente, selecionamos dois cursos dentre os oferecidos como objeto de investigar as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Para tanto, foi solicitado o preenchimento de um formulário dividido em dois momentos, um destinado a caracterização dos sujeitos respondentes e outro um levantamento da estrutura das RS por meio da aplicação de um teste de livre evocação de palavras com justificativas. O tratamento do teste com a expressão indutora *DCN* foi realizado com o auxílio do software EVOC, conforme propõe Vêrges (1994) que identifica os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência e a ordem média de evocação. Verificou-se que o elemento *conhecimento* e *metodologia* estavam presentes na estrutura das representações. Para completar a análise, prosseguimos verificando as justificativas das palavras evocadas que dessas 53% declaram não ter conhecimento se as matrizes curriculares atendem as exigências das diretrizes. Em seguida, foi analisado um tópico que deve ser enfatizado na composição de todo curso a luz de uma avaliação das DCN. Da análise do conteúdo empreendida, numa tentativa de compreensão e reflexão das respostas que tem sobre a profissão futura e a contribuição das disciplinas, verificou-se que conteúdos específicos devem ser evidenciados na composição do currículo com ênfase na abordagem dos conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino. Os resultados intensificam o perfil do profissional almejando as competências e habilidades implícitas nas diretrizes. Logo, as RS

¹⁸ Texto apresentado no Congresso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación. México, 2014

Universidade Iguazu/Universidade Federal do Rio Janeiro-GPPE²

Universidade Iguazu/LAGERES-UNIGRANRIO³

visam à formação de profissionais que demandem um estudo de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do professor. Nesse sentido, contemplando a dicotomia prática docente e diretrizes é cerne o presente estudo que fundamenta as práticas dos futuros docentes e cria expectativas com vista à educação.

Palavras-chave: Licenciaturas; Prática Docente; Profissão Futura; Representações Sociais.

Abstract

The present study aimed at investigating students of undergraduate courses of a University (Brazil), Social Representations (SR) them toward the contribution of disciplines in relation to teaching practice to be exercised in a future profession. First, we select two courses from among those offered as an object of investigating the requirements of the National Curriculum Guidelines (DCN). To do so, fill out a form divided into two stages, one for the characterization of the subject and the other respondents a survey of the structure of the RS through the application of a test of free recall of words with justifications was requested. Treatment of the test with the inducer DCN expression was performed with the EVOC software, as proposed Verges (1994) that identifies the possible elements of the core considering the frequency and average order of evocation. It has been found that the known element and method were present in the structure of representations. To complete the analysis, we proceed by checking the justifications of those words that evoked 53% say they have no knowledge if the curriculum matrices meet the requirements of the guidelines. Then, it was examined that a topical composition should be emphasized throughout the course of the light of a review of the DCN. The content analysis undertaken in an attempt to understanding and reflection of the responses it has on the future profession and the contribution of disciplines, it was found that specific content must be disclosed in the composition of the curriculum with emphasis on the didactic approach and methodological knowledge of teaching . The results enhance the profile of the professional aiming skills and abilities implied in the guidelines. Therefore, the RS aimed at training professionals that require a study of theories and teaching methodologies, processes of organizing teacher. In this sense, considering the dichotomy teaching practice and guidelines is the core of this study which practices of future teachers and creates expectations for the education.

Keywords: Undergraduate; Teaching Practice; Futura profession; Social Representations.

Introdução

As expectativas dos futuros docentes quanto as suas práticas, com o olhar na qualidade da educação, investigamos junto aos alunos concluintes dos cursos de Letras e Pedagogia, a contribuição das disciplinas assistidas, no curso com vista à profissão futura.

Para tanto, partir das dificuldades encontradas pelos alunos dos cursos de licenciaturas nas aulas Práticas Pedagógicas e questionar a contribuição da composição curricular para o contexto de sua prática futura evidenciada pelas exigências das DCN dos cursos em questão é relevado nesse estudo.

Abric (2001, p.28) entende que as RS são:

O conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos, apresentando-se, portanto, como uma visão subjetiva e social da realidade.

Ele se dedica à estrutura das RS e elabora, em 1976 a perspectiva do núcleo central. Nesta perspectiva, a RS de um objeto é organizada em torno de um Núcleo Central (NC), constituído por um ou mais elementos que lhe dão significado, e um sistema periférico.

O estudo em pauta contempla um levantamento da estrutura das Representações Sociais (RS), por meio de questionário semiestruturado e da aplicação do teste de livre evocação de palavras, em que foi realizado o tratamento com a expressão indutora DCN realizado com o auxílio do software EVOC, conforme propõe Vêrges (1994).

E diante dos resultados e ao refletir sobre a profissão futura identifica-se que a contribuição das disciplinas verificada no Curso de Letras aponta que os conteúdos específicos devem ser evidenciados na composição do currículo, mas para os alunos de Pedagogia consideravelmente o enfoque foi na abordagem dos conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino. E em relação aos resultados do EVOC apresenta-se na categoria os possíveis elementos *conhecimento* e *metodologia* na primeira periferia, com relação à DCN no núcleo central.

Sendo assim, o presente estudo buscou investigar junto aos alunos dos cursos de licenciaturas de uma Universidade (Brasil), as Representações Sociais (RS) deles frente à contribuição das disciplinas em relação à prática docente a ser exercida numa profissão futura, por meio de uma análise sobre os currículos dos cursos em questão e compará-los às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), devido às dificuldades encontradas pelos alunos dessa Universidade, no Rio de Janeiro, nas disciplinas de Práticas Pedagógicas.

Avaliar a proposta curricular dos cursos de licenciaturas e compará-las as diretrizes caracteriza a preocupação de vincular o eixo de formação do profissional da educação à docência, assim sendo, um ponto de inflexão dos múltiplos processos de formação humana.

Teoria da Representação Social

O conceito de RS foi inicialmente introduzido por Moscovici em seu trabalho intitulado “A psicanálise: sua imagem e seu público”, publicado em 1961, na França. Nessa pesquisa, o autor estudou as formas como a teoria psicanalítica se difundiu no pensamento popular na França (MOSCOVICI, 2003).

Jodelet (2001, p. 22), que deu continuidade aos estudos iniciados por Moscovici, sobretudo com relação aos processos formadores das RS, enfatiza a objetivação e a ancoragem, nos estudos da representação social e nos diz que “é uma atividade de reestruturação cognitiva do indivíduo, através da qual, ele explica e justifica a identidade que forjou de si mesmo para ser aceito em um grupo ou para justificar a sua não inserção em um dado grupo”. Assim, a RS reflete sobre algum fenômeno estranho que se torna familiar ao grupo; isto é, ela é gerada quando determinado fenômeno mobiliza um grupo social, no sentido de familiarização.

Para entender melhor esses dois processos, é necessário explicitar a estrutura de uma RS. Para o autor, toda representação tem uma forma figurativa e um lado simbólico indissociável como o lado direito e o avesso de uma roupa qualquer. Portanto, a representação “faz corresponder a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura” (MOSCOVICI, 2003, p. 65).

Desta forma, a teoria das RS é pertinente ao escopo desta pesquisa por focalizar os sentidos atribuídos aos currículos e compará-los com as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Pedagogia e Letras. Conhecer a RS das diretrizes é cerne o presente estudo que fundamenta as práticas dos futuros docentes e cria expectativas com vista à educação.

As Diretrizes Curriculares nos Cursos de Licenciaturas

Sendo os cursos de Pedagogia e Letras destinados à formação de professores para exercer funções de magistério. Assim, acredita-se ser urgente uma formação global e específica para o profissional professor, compreendendo a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionaisⁱ-DCN - (BRASIL,2006). “Portanto, é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada”. (BRASIL,2001)ⁱⁱ.

É relevante fazer parte de uma ampla reforma na organização dos cursos de graduação no Brasil como resultado de um longo e conturbado processo de elaboração, conforme apontados em pesquisas acadêmicas (SCHEIBE, DELIZOICOV; DURLI; 2009), desde a promulgação da Lei e Diretrizes e Bases da Educaçãoⁱⁱⁱ (BRASIL,1996), que durante uma década de discussões, que propôs, dentre outras medidas e ações, mudanças à organização dos Cursos em pauta.

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

No que diz respeito à Estrutura Curricular, a DCN afirma que a integralização curricular deve ter uma carga horária de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição de acordo com o Artigo 7º das DCN: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento (BRASIL, 2006).

Oferece ainda a formação para o exercício integrado de docentes, gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, sendo

a docência a base da formação oferecida.

O futuro educador precisará estar imbuído de determinação na busca de capacitação permanente e de comprometimento com a realidade educacional vigente no país e em sua comunidade, pensando globalmente e agindo localmente. Nesta perspectiva o Curso de Pedagogia tem como objetivo habilitar educadores para que possam atuar compreendendo que sua formação é um processo permanente onde se faz necessário recuperar o conceito de práxis como a união indissolúvel entre reflexão e ação.

Portanto espera-se que o perfil profissiográfico do aluno que frequente o curso, possam ser capaz de utilizar conhecimentos das ciências humanas aplicadas e metodologias adequadas à prática pedagógica como garantia de uma ação eficiente na produção de um mundo onde as barreiras físicas, ideológicas e culturais se tornem cada vez mais inócuas e onde o conhecimento deixa de ser propriedade de grupos privilegiados. Deverão possuir equilíbrio emocional e aguda sensibilidade no trato dos problemas resultantes do exercício do contato humano permanente e adotar sólida formação cultural, de conhecimento das normas cultas da língua nacional, condição essencial para a transmissão de ideias e para a apreensão das linguagens visuais/gestuais.

Pautados na formação de professores-pesquisadores comprometidos com a realidade sócio-político-educacional e focando a formação teórico-prática; ao contribuir para que os futuros profissionais desenvolvam uma perspectiva mais crítica visando à transformação da sociedade; e colaborando para a construção de uma sociedade democrática e solidária através de uma prática democrática no processo ensino e aprendizagem, o presente estudo buscou refletir, discutir e analisar as concepções sobre currículo enquanto conjunto de atividades desenvolvidas pelas universidades.

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras

A Estrutura curricular dos cursos de Formação de Professores de Educação Básica, no caso deste estudo, o Curso de Letras, conforme a Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002 afirma a carga horária curricular deve ter 2.800 (dois mil e oitocentas horas) com articulação entre a teoria e a prática, sendo distribuída da seguinte forma:

400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.
200(duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais.

Nesta questão, é relevante a contribuição do currículo neste curso que irá promover aos seus alunos “futuros docentes” por meio de disciplinas ministradas de forma teórico-prática, competências e habilidades para criticar, agir e intervir num processo contínuo e transformador, como forma de promoção a partir de aptidão, na condição de atuar na educação de forma interdisciplinar e multidisciplinar em diversas áreas de conhecimento, por conseguinte o profissional desta categoria tem o que se chama de “cultura integral”. Assim, pode-se trabalhar de forma coletiva e interativa, com outras áreas de conhecimento.

Os conteúdos curriculares se baseiam em duas áreas de estudos: a linguística e a literária fundada em uma prática social, cultural e, com isso, o currículo deixa de ter um foco nas disciplinas, passando a olhá-las como uma cultura integral. Deste modo, os conteúdos irão desenvolver competências e habilidades como promoção profissional de qualidade do docente na área de Letras que pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso, numa postura crítica, ativa perante as necessidades da realidade social num olhar antropológico.

Em relação às competências e às habilidades do graduando de Letras quanto à licenciatura, “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática ou fora dela”. (DCN, 2001) Nisso, esclarece a preocupação de uma formação sólida a esses graduandos desta área de conhecimento, pois será por meio das competências e habilidades inseridas na sua atuação profissional, que poderá proporcionar proposta de trabalho para o enfrentamento dos desafios encontrados na realidade escolar.

Para tanto, o profissional de Letras, segundo esta legislação deve se comprometer quanto à questão da ética devido a sua responsabilidade, não só

social, como também a educacional em sua prática docente.

Prática Docente e Formação Futura.

A educação é vista como fator de desenvolvimento e transformação humana. Para tanto, um de seus pontos cruciais é uma formação docente que oriente futuros professores no sentido de conviver com seus alunos observando os seus comportamentos, sua maneira de ser, de conversar, refletir, indagar e criticar suas experiências e vivências, a fim de auxiliar no processo ensino e aprendizagem e no desenvolvimento.

Cabe também ressaltar que os saberes docentes proporcionam discussões sobre sua relação com a identidade da profissão docente. Autores como Tardif e Lessard (2007), consideram que os saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão *na* e *sobre* a prática, constituindo, por sua vez, novo paradigma na formação de professores. O professor é identificado como sujeito de um saber e de um fazer, pois o “conhecimento profissional é construído ao longo da carreira, apesar das características e trajetórias distintas, o qual precisa ser conhecido, já que o mesmo norteia a prática educativa” (SILVA,1995).

Muito se tem discutido sobre formação docente e esta constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão (FREIRE, 1994).

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais. Nessa perspectiva, o papel do professor é sempre colocado em foco quando se coloca em debate a formação inicial e continuada, a identidade docente, as condições de trabalho do professorado. Ser professor nos dias atuais exige modalidade adequada de trabalho, de tecnologia e de conhecimentos diferenciados.

Nessa perspectiva, a crescente desvalorização do profissional da educação e a constante precarização das condições de seu trabalho se tornam desafios a serem vencidos, o que tem oportunizado diversos pesquisadores a

dedicarem maior atenção ao estudo da formação, da profissão, do trabalho e da identidade docente.

Falar de uma formação docente de qualidade leva a questionar o papel do professor. Um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática, vivência, o estímulo a uma ação-reflexão, crítica e a busca constante de um saber e de um fazer melhor. No sentido de compreender a relação teórico-prática desenvolvida pelos professores na construção de saberes em salas de aulas, enfocarei a formação docente, dentro de uma perspectiva de práxis transformadora.

Contemplar a valorização do profissional da educação abarca o aperfeiçoamento continuado, a progressão funcional baseada na titulação e períodos reservados para estudos. É o que as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica explicita: “a formação deverá garantir uma base comum de formação a todos os professores, propiciando o repensar acerca do papel da escola, da prática educativa e da função do professor”.(BRASIL, 2002)

Assim, para haver uma formação docente de qualidade, se faz necessário formar bons professores capazes e preparados para serem educadores (FREIRE, 1994). Muito se tem discutido sobre formação docente e esta constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

Métodos e Resultados: uma discussão no estudo comparativo nos cursos de licenciaturas

Diante do panorama aqui delineado o presente estudo buscou investigar junto aos alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, de uma Universidade no Rio de Janeiro, a contribuição das disciplinas assistidas nos cursos com vista à profissão futura.

Foram distribuídos formulários a 29 alunos, dentre eles 12 (41%) alunos de Letras e 17 (59%) alunos cursam Pedagogia. O presente formulário foi dividido em dois momentos, um destinado à caracterização dos sujeitos e outro

num questionamento com perguntas abertas e fechadas, priorizando uma análise das disciplinas da matriz curricular e uma avaliação comparativa dos currículos, no intuito de verificar se estão em conformidade com as DCN dos cursos em pauta, visando o perfil do profissional e as competências e habilidades adquiridas durante a sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Para tanto, encontramos um universo de alunos nos cursos feminino, com 90% dos alunos. Quanto à idade encontramos em Letras 33% entre 20 a 25 anos e entre 31 a 35 anos e 24% na faixa de 36 a 40 anos e 30% de 20 a 25 anos no curso de Pedagogia. E quanto às atividades profissionais 67% de Letras e 78% de Pedagogia trabalham e destes totais 50% atuam na área da educação.

Como nosso mergulho implica aos desafios da demanda por uma coesão entre o currículo e as DCN nos resultados encontrados identificamos que 50% de Letras e um total de 56% de Pedagogia afirmam ter conhecimento das diretrizes de seu curso. Entretanto, 50% declaram não ter conhecimento se a matriz curricular dos cursos atendem as exigências das diretrizes específicas de seus cursos.

Assim sendo, foi analisada a pergunta que propõe um tópico que deve ser mais enfatizado na composição de todo curso a luz dessa avaliação. E da análise do conteúdo empreendida (BARDIN,1977), numa tentativa de compreensão das respostas apresentadas e numa reflexão que tem questionado sobre a profissão futura e a contribuição das disciplinas, verificou-se que o Curso de Letras aponta que os conteúdos específicos devem ser evidenciados na composição do currículo, mas para os alunos de Pedagogia, consideravelmente o enfoque foi na abordagem dos conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino.

Neste caso, destacamos que os resultados intensificam o perfil do profissional Almejando as competências e habilidades implícitas nas diretrizes de seus cursos, mas comprometedor no que diz respeito ao desconhecimento se as matrizes dos cursos atendem as exigências focadas e essenciais à formação ao exercício da docência.

Em seguida, aplicamos o teste de associação livre com justificativas para os alunos concluintes dos cursos de Letras e Pedagogia. O tratamento

do teste com a expressão indutora *DCN* foi realizado com o auxílio do software *EVOC*, conforme propõe Vêrges (1994) que identifica os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência e a ordem média de evocação. Verificou-se que o elemento *conhecimento* e *metodologia* estavam presentes na estrutura das representações.

A análise do conteúdo conforme Bardin (1977), do elemento central conhecimento, de acordo com as justificativas dos sujeitos sinaliza de forma positiva, pois este elemento é suma importância no fazer docente, como eles alegam:

O conhecimento é muito importante ensino da língua portuguesa, com o professor deve sempre estudar e se atualizar. (L 01)
O Pedagogo deve ser um eterno pesquisado e conhecimento nunca é demais. (P08)

Mediante o posicionamento dos sujeitos pode-se apontar que as discussões sobre currículo e *DCN* incorporam as questões dos conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais “que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem”. (MOREIRA; CANDAU,2003, p.28). Assim, reiteramos que conhecimento é um dos aspectos primordiais de currículo. Nesse sentido, surge a necessidade de uma prática docente eficaz e comprometida “que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. Daí a importância de selecionarmos, para a inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos”. (MOREIRA; CANDAU,2003, p.21).

O elemento *metodologia*, que também aparece no núcleo central, se dá tanto pela dificuldade de ensinar e aprender uma disciplina:

A disciplina de Estatística é muito difícil de ser aprendida e até mesmo ensinada. (P15)
Eu pensei que quando eu entrasse para o curso eu ia saber tudo sobre a gramática, que desilusão, é difícil de aprender e de ensinar. (L11)

É neste aspecto que muitos professores hoje em dia utilizam de uma prática totalmente fora da sua realidade escolar, já que quando ingressou numa universidade para aprender a ser professor e nesta universidade se preocupou

com questões mais reflexivas do que práticas, fugindo de modo geral das Diretrizes.

No cotidiano atual da educação abre-se várias discussões sobre a eficácia do ensino em nosso País. Baseado nisso pode-se dizer que existem casos em que os docentes sabem muito sobre sua área científica (teoria), no entanto quando vão passar esse conhecimento na sua prática docente se perdem ao utilizarem uma metodologia que foge dos aspectos sociais, culturais e individuais do seu alunado, ocasionado assim, problemas de aprendizagem.

Conclusão

Nessa pesquisa pode-se observar alguns questionamentos levantados em relação à formação docente no século XXI. Formação esta que muitas das vezes insiste em manter o “equilíbrio” social, permanecendo com ideologias pragmáticas. Nesse aspecto o próprio docente é visto nessa sociedade como um agente que irá praticar uma profissão de acordo com um pré-conhecimento, pois a vida toda esse professor antes de ser docente, foi aluno, assim observou o ato de ensinar.

Assim, esses futuros professores ao inserirem no campo do trabalho só lhe restaram ensinar da forma como aprenderam quando era aluno e nessa concepção que acontece o desinteresse pelo aprendizado, o fracasso escolar e outras já vistas no campo educacional.

Em Letras segundo resultado da pesquisa a maioria dos alunos estão preocupados em aprender mais as disciplinas da sua área específica como a Língua Portuguesa. Com isso, será que no seu curso foi levantado a hipótese de que só a teoria da área específica não iria gerar o ensino-aprendizado de seus alunos?

Contudo é relevante a interação entre teoria e prática e é nesse aspecto que apresenta algumas inquietações nessa pesquisa. A primeira se dá quanto as aulas ministradas nas disciplinas de práticas pedagógicas, pois essas se desvinculam da área de Letras, então o aluno não consegue entender essa disciplina prática como consequência da teoria. A segunda questão está no formador de formadores dessas disciplinas de prática pedagógica que por

muitas vezes não apresentam domínio sobre os conhecimentos da DCN nem das competências e habilidades do curso de Letras.

Outra questão são alguns professores das disciplinas específicas que se preocupam em ensinar Língua Portuguesa, no qual deveriam não só focalizar o este ensino, como também deveria explicar como se ensina a Língua Materna, portanto o que adianta o acadêmico se formar e saber muito da sua área específica se não tem nenhuma metodologia de ensino. Diante disso, a preocupação com a formação desse grupo de professores de Língua Portuguesa é de suma importância.

Já no Curso de Pedagogia de acordo com os resultados da pesquisa mostram que a maioria dos alunos necessita de aulas de práticas pedagógicas. É de causar uma certa estranheza de um curso de Pedagogia questionar aulas práticas, todavia a questão levantada é de como essas disciplinas são ministradas, tendo em vista que nesta IES em estudo alguns professores universitários trabalham mais com teóricos do que com suas práxis.

Nessas aulas não há uma leitura comparada entre teoria e prática, assim, o acadêmico se encontra inseguro para enfrentar o campo de trabalho, sendo que não conseguem pensar na educação numa visão política, cultural e social.

Baseado nisso, no curso de Pedagogia também fora levantada algumas inquietações. A primeira é que o curso não está comprometido com as questões das DCN, até porque nesse caso, não existiria o questionamento dos alunos em relação da teoria por estar distante da Prática. Outra questão é do curso não promover discussões sobre realidades e experiências realizadas no estágio na condição de apontar algumas soluções baseando-se em alguns autores da área. Assim, a má formação desse acadêmico implicará a má formação de seu futuro aluno.

Tal discussão nos dois cursos sinaliza o descompromisso de vincular o currículo da IES quanto as DCN de seus cursos em questão e a principal preocupação de ambos os cursos se dá pela falta de interação da teoria com a prática de acordo com o contexto real de seu futuro alunado e a insegurança quanto ao enfrentamento dos desafios dialéticos educacionais representados socialmente.

O currículo embasado no DCN nessa pesquisa aparece como um veículo de aprimoramento e crescimento profissional desse docente. É a partir desse instrumento que possibilitará uma melhor capacitação desses professores que estão em processo de formação.

Referências

ABRIC, J.C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D.(Org.) **As Representações Sociais**, p.155-172 Rio de Janeiro, Eduerj,2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições Setenta, 1977.

BRASIL, Ministério de Educação. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação no. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Parecer nº CNE/CES 492/2001**, de 03 de abril de 2001. Publicado no DO da União em 09/07/2001, Seção Ie, p.50.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.1**, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D.(Org.) **As Representações Sociais**, p.17-44. Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultural(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. N.23,2003.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

SCHEIBE, Leda; DELIZOICOV, Nadir; DURLI, Zenilde. **Licenciaturas em Santa Catarina: o contexto atua**. Roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 1, p. 7-20, jan./jun. 2009

SILVA, E. T. da. **Professor de 1º Grau**: identidade em jogo, Campinas, Papirus, 1995.

TARDIF, M. ;LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis, Vozes, 2007.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*, p. 233-253, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.

ⁱⁱ BRASIL, Ministério de Educação. *Resolução CNE no. 01/2006*, de 15 de maio de 2006. DF, 2006.

ⁱⁱ BRASIL, Ministério de Educação. *Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras. DF, 2001.

ⁱⁱⁱ BRASIL, Ministério de Educação. *Lei e Diretrizes e Bases da Educação no. 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. DF, 1996.