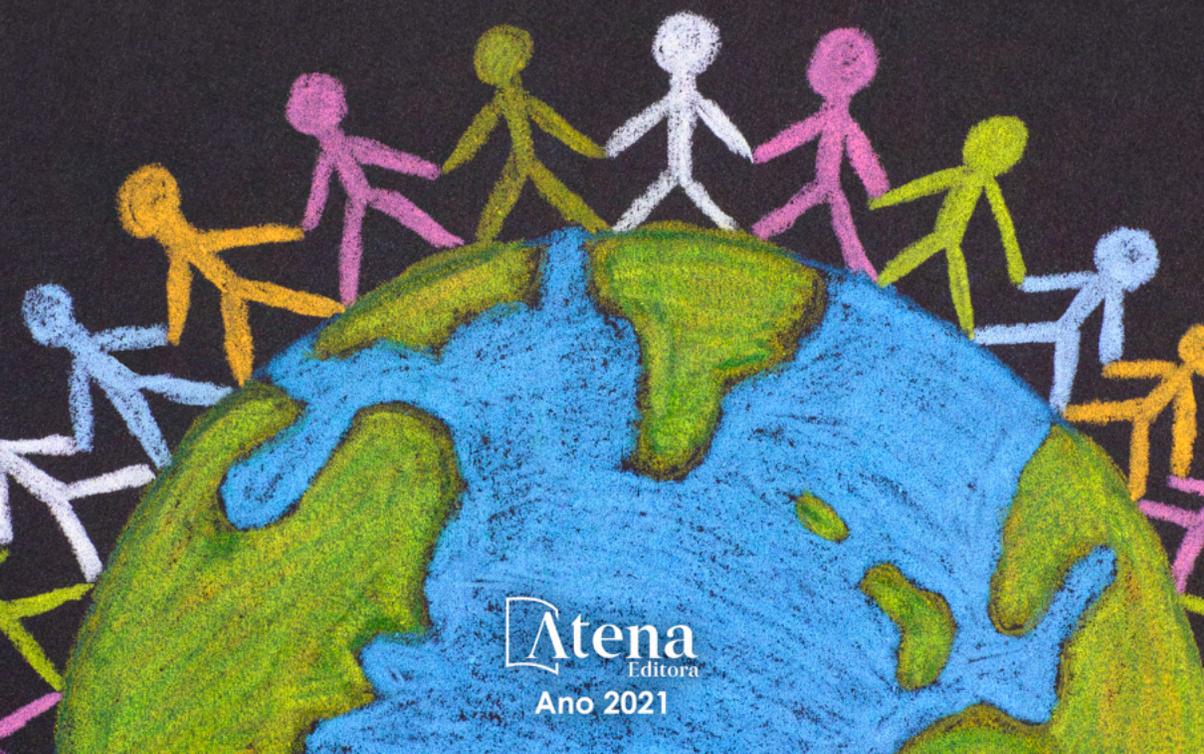


AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA  
(Organizador)

# Educação

**enquanto fenômeno social:**

Democracia e emancipação humana



Atena  
Editora  
Ano 2021

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA  
(Organizador)

# Educação

**enquanto fenômeno social:**

Democracia e emancipação humana



Atena  
Editora  
Ano 2021

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Gabriel Motomu Teshima  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-652-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.529210311>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado **“Educação enquanto fenômeno social: Democracia e Emancipação Humana”**, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, a mulher negra, o trabalhador, a juventude rural, os professores em seus diferentes espaços de trabalho, entre outros.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrusa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e emancipação humana.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

ACONTECIMENTOS DAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX QUE MARCARAM PARA SEMPRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Aline Cristiane Barbosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103111>

### **CAPÍTULO 2..... 12**

ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O DISCURSO DOS DOCENTES DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO E A LAICIDADE EM LONDRINA E REGIÃO (2018-2019)

Matheus Pallisser

Fabio Lanza

Vinicius dos Santos Moreno Bustos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103112>

### **CAPÍTULO 3..... 27**

EDUCAÇÃO E POBREZA, UMA QUESTÃO SOCIAL E MORAL

Jocilene Eterna Soares dos Santos Lacerda

Maria de Lourdes Leoncio Macedo

Jandira Aquino

Eunice Lisboa

Larissa Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103113>

### **CAPÍTULO 4..... 38**

INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES DE EAD EM ESTABELECIMENTO DE ENSINO DO EXÉRCITO BRASILEIRO

Lígia Silva Leite

Felipe Jorge Granero

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103114>

### **CAPÍTULO 5..... 57**

EDUCAÇÃO DIGITAL: AVALIAÇÃO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Lígia Silva Leite

Yves de Carvalho Carabajal

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103115>

### **CAPÍTULO 6..... 73**

A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA E RECREAÇÃO HOSPITALAR PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS COM DIAGNÓSTICO DE CÂNCER

Patricia Marquart Felice Zarour

Letícia Kuhl Pereira

Ana Maria Nascimento Damiani

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103116>

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>88</b>
MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Marcella Arraes Castelo Branco	
Lorena Carvalho Saraiva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103117">https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103117</a>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>101</b>
A ARTE DE ENSINAR. UM PANORAMA DA HISTORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E, A ATUAL SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS	
Luciene Guisoni	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103118">https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103118</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>106</b>
A DOCÊNCIA NA EAD BRASILEIRA: TENSÕES E DESAFIOS	
Elaine dos Reis Soeira	
Henrique Nou Schneider	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103119">https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103119</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>123</b>
ESQUEMA DE UN MODELO DE MUERTE Y TABAQUISMO EN LAS CREENCIAS DE FUMADORES Y NO FUMADORES Y SU RELACION CON LA ESCOLARIDAD	
Juan Crisostomo Martínez Berriozábal	
José de Jesús Silva Bautista	
Leonel Romero Uribe	
Rodolfo Hipólito Corona Miranda	
Fausto Tomás Pinelo Ávila	
Nallely Venazir Herrera Escobar	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031110">https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031110</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>145</b>
O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	
Vanusa Daniel da Silva	
Cícera Cosmo de Souza	
Maria Nailê Cândido Feitoza de Lima	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031111">https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031111</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>157</b>
EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESPERTAR PARA VERSOS E RIMAS	
Maria Franciane da Silva Oliveira	
Gicele Monteiro dos Santos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031112">https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031112</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>166</b>
(RE) DESENHANDO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UMA PROPOSTA	

## DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E METODOLÓGICA PARA OS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Vânia Gabriela Dias Graça  
Maria Glória Parra Santos Solé  
Maria Altina da Silva Ramos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031113>

### **CAPÍTULO 14..... 180**

#### EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: O SETOR PRIVADO DO SUL MARANHENSE

Edgar Oliveira Santos  
Sônia Oliveira Santos  
Sancley Estany da Silva Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031114>

### **CAPÍTULO 15..... 191**

#### “ALUNO/A DO/NO CAMPO”: ESCOLA, CURRÍCULO E IDENTIDADES DOS ALUNOS/AS DO SOME NA AMAZÔNIA PARAENSE

Gleyce Carvalho Castro  
Afonso Welliton de Sousa Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031115>

### **CAPÍTULO 16..... 202**

#### FLASKÔ E O CONTROLE OPERÁRIO: FORMAS ALTERNATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE

João Augusto Pereira do Prado  
Maria Carolina Graciano Sugahara  
Sofia Bheatrice Gianeri Spada

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031116>

### **CAPÍTULO 17..... 212**

#### EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO PROPOSTA DE ENSINO - ESTUDO DE CASO COM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DIVINÓPOLIS-MG QUE IMPLANTARAM ESSE TEMA EM SUA GRADE CURRICULAR

Daniel Goulart de Sousa  
Rodrigo Silva Fonseca  
Alessandro Leonardo da Silva  
Marcelo Robert Fonseca Gontijo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031117>

### **CAPÍTULO 18..... 224**

#### EDUCAÇÃO INTEGRAL FUNDAMENTADA EM VALORES HUMANOS COM BASE NOS ENSINAMENTOS DE SATHYA SAI BABA

Maribel Oliveira Barreto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031118>

<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>236</b>
VALIDAÇÃO DE CHECKLISTS POR PERITOS DA FALA PARA IDENTIFICAÇÃO DE RISCOS DAS PERTURBAÇÕES DE LINGUAGEM PARA EDUCADORES DA INFÂNCIA	
Aliaska Pereira Aguiar	
Graça Simões de Carvalho	
Simone Aparecida Lopes Herrera	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031119">https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031119</a>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>247</b>
“MANUEL DA ROSÁRIA”: APONTAMENTOS PARA O ESTUDO DAS HISTÓRIA(S) DA EDUCAÇÃO DOS/AS NEGROS/AS NO SUDOESTE DE GOIÁS	
Murilo Borges Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031120">https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031120</a>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>260</b>
LIVROS DIDÁTICOS PNLD CAMPO: QUESTÕES SOBRE ESCOLHA E USO POR PROFESSORES	
Edna Luiza de Souza	
Edilaine Aparecida Vieira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031121">https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031121</a>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>272</b>
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCENTRACIÓN DE ANIMACIÓN LADT COMO SEMESTRE-I EN MODELO TEC21: UN PASO MÁS HACIA EL NUEVO MODELO EDUCATIVO	
Imelda Asencio del Real	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031122">https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031122</a>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>282</b>
O TRATAMENTO DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O PERCURSO DA ELABORAÇÃO DA BNCC	
Ana Paula Dal Santo	
Maíke Elize Techio	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031123">https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031123</a>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>290</b>
O BULLYING NO DISCURSO DO SUJEITO-ADOLESCENTE	
Rita de Cássia Constantini Teixeira	
Soraya Maria Romano Pacífico	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031124">https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031124</a>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>305</b>
SIMULTANEIDAD ENTRE ESTUDIO Y TRABAJO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CARACTERIZACIÓN Y REFLEXIONES	
Andrea Nessier	
Andrea Pacífico	

Fernanda Pagura  
Norma Zandomeni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031125>

<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>320</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>321</b>

# CAPÍTULO 1

## ACONTECIMENTOS DAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX QUE MARCARAM PARA SEMPRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Data de aceite:* 01/11/2021

**Aline Cristiane Barbosa**

Universidade Estadual Paulista – Júlio de  
Mesquita Filho - UNESP  
Rio Claro/SP  
<http://lattes.cnpq.br/7895258961855712>

**RESUMO:** Este trabalho perpassa por alguns acontecimentos que delinearam a história política do país, refletindo na educação, a começar pela década de 1960, no governo JK, à crise ocasionada pelo neoliberalismo, a reestruturação do ensino superior, a ascensão da ditadura militar, a escola voltada à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, a suspensão do voto direto, a censura, e o surgimento de organizações que fizeram frente e resistência a esse governo, entre outros, demonstrando alguns de seus impactos às diversas esferas sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação brasileira; Neoliberalismo; Ditadura Militar.

### EVENTS OF THE LAST DECADES OF THE 20TH CENTURY THAT FOREVER MARKED THE HISTORY OF BRAZILIAN EDUCATION

**ABSTRACT:** This work goes through some events that outlined the political history of the country, reflecting on education, starting with the 1960s, during the JK government, the crisis caused by neoliberalism, the restructuring of higher education, the rise of the military

dictatorship, the school focused on the training of qualified labor for the job market, the suspension of direct voting, censorship, and the emergence of organizations that stood up to and resisted this government, among others, demonstrating some of its impacts on the various social spheres.

**KEYWORDS:** Brazilian education; Neoliberalism; Military dictatorship.

Na década 60, o Brasil passava por um período de grandes transformações acerca da economia, onde a industrialização teve como propulsora as importações durante os anos de governo do Juscelino Kubitschek, que a partir do seu plano de metas, tinha o objetivo de fazer o país progredir 50 em 5 anos.

A partir do momento em que as indústrias que fabricavam roupas, alimentos e automóveis, entre outros produtos e bens de consumo, alcançaram um estado de “autossuficiência” dentro do país, sendo o propósito da industrialização conquistado, o Brasil já não precisaria mais dos produtos trazidos de fora.

Efetivamente, se os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os moveram na mesma direção eram divergentes. Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o

operariado e as forças de esquerda tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia buscou consolidar seu poder, as forças de esquerda levantaram nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional). Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente. (SAVIANI, 2008, p. 293)

Antes disto ocorrer, inúmeras associações surgiram, cada qual defendendo os seus interesses, de um lado, as que estavam de acordo com o governo JK e de outro, as que se colocaram contra ele, dentre ambas: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a Escola Superior de Guerra (ESG), Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES).

Nesse contexto, surgia um descontentamento à política desenvolvida por Juscelino, considerada populista, sendo alvo de grandes críticas vindas principalmente da imprensa, por outro lado, o carisma de JK e sua ousadia com o Plano de Metas, mostrou que era possível mudar o curso da história, que até então favorecia a minoria, sendo injusta com grande a maioria, onde, antes de qualquer coisa, o presidente acreditava que deveria haver vontade por parte do governo em querer alterar essa situação junto ao apoio popular:

O estilo fazia a diferença na hora de Kubistchek abordar problemas e conquistar a máxima simpatia de cada grupo social, mas não explica tudo. A outra parte do segredo de Juscelino está provavelmente no fato de que ele conseguiu transformar o Plano de Metas no projeto de um Brasil possível. Seu programa de governo dava para reparar as injustiças de uma herança histórica de miséria e desigualdades profundas, e serviria para abrir as portas da modernidade. A chave para construir esse novo país chamava-se “desenvolvimentismo” e defendia a ideia de que nossa sociedade, defasada e dependente dos países mais avançados, repartia-se em duas: uma parte do Brasil ainda era atrasada e tradicional; a outra já seria moderna, e estava em franco desenvolvimento. Ambas, o centro e a periferia, conviveriam no mesmo país, e essa era uma dualidade que se devia resolver pela industrialização e pela urbanização. A confiança que Juscelino depositou nesse projeto de Brasil foi contagiosa, e não é muito difícil entender por quê. O projeto de JK sustentava-se na crença de que a construção de uma nova sociedade dependia da vontade do estado e do desejo coletivo de um povo que, enfim, teria encontrado seu lugar e destino. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 410)

Ao contrário do que os seus inimigos apostavam, Juscelino conseguiu terminar Brasília em apenas três anos, o que já estava previsto nas Constituições de 1934 e 1946, mudar a Capital para a região mais central do Brasil, porém, isto jamais foi tido como prioridade para os seus antecessores, levando em consideração que havia demandas que necessitavam de ações mais urgentes.

Houve ainda algumas histórias sobre pessoas que, vindas de outros Estados para trabalhar na construção da nova cidade, que viria a se tornar a Capital do país, morreram e foram enterradas por ali mesmo e as que permaneceram até o final da empreitada, foram

devolvidas aos seus lugares de origem ou migraram para a periferia, dando início a um significativo número do que hoje são as favelas.

Segundo Schwarcz e Starling (2015), JK pavimentou cerca de 6 mil quilômetros de rodovias em todo o país, onde não havia mais que 4 mil quilômetros de estradas. Visivelmente o Estado de São Paulo também recebeu mais investimentos do Governo de Juscelino, onde foram aumentados os créditos aos empresários, houve a expansão industrial, entre outras ações voltadas para o desenvolvimento do Estado, em contrapartida, os moradores do campo, na época, a grande maioria da população, receberam apenas alguns benefícios de forma a não resolverem a sua situação, mas amenizar paliativamente com algum engodo, o que posteriormente culminaria em inúmeros movimentos organizados na luta por terras e pela reforma agrária.

O Plano de Metas definiu 31 objetivos com enfoque privilegiado em quatro pontos. Na primeira prioridade, o governo previa alocar investimentos para o setor de transportes, em especial o rodoviário, e incentivar a indústria automobilística – as outras três prioridades canalizavam recursos energia, indústria pesada e alimentos. [...] (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 416)

O que JK não previa era que tamanha ousadia teria consequências que logo começariam a ser sentidas pelo povo, através da inflação, que só aumentava ano a ano, devido à crescente dívida externa:

O Plano de Metas viabilizou as condições para o ingresso do Brasil num estágio avançado de industrialização, mas sem criar condições reais para isso. Na pressa de mudar o patamar de desenvolvimento do país em apenas cinco anos, Kubitschek improvisou: investiu na aceleração do crescimento sem avaliar o financiamento do processo. E optou pelo atalho, facilitando a entrada de capitais externos no país por meio da concessão de privilégios fiscais e econômicos, e aceitando depender de financiamentos internacionais para acelerar o crescimento industrial. Os atalhos acarretaram três tipos de prejuízo. O primeiro foi a relativa facilidade com que as empresas estrangeiras assumiram o controle de setores do desenvolvimento econômico brasileiro. O segundo veio com o aumento constante dos déficits da balança de pagamentos, seguido da consequente ampliação da dívida externa. O terceiro resultou na decisão de crescer com a inflação. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 422-423)

O Governo de JK deixou as dívidas, entre inúmeros problemas, para o próximo solucionar. Jânio Quadros ganhou a eleição seguinte para presidente, assumindo o cargo em 1961, mas permanecendo por apenas 7 meses no poder, onde em 25 de agosto do mesmo ano, renunciaria, visto que sua relação com os demais políticos havia se tornado distante, onde ele dava ordens, assinava documentos, mas tudo de acordo com as suas próprias vontades, não tendo a mesma facilidade em atrair aliados como Juscelino, o que lhe proporcionou uma gestão solitária, decidindo então, pouco tempo após a posse, abandonar o cargo. Seu vice, João Goulart, assumiria em seu lugar, com alguns acordos e muitas restrições postas ao seu Governo, visto que a oposição não queria isto acontecesse,

travando forças contra a sua ascensão à liderança do país, que acabou acontecendo quando se chegou a um trato, depois de uma cansativa negociação com o Congresso.

Jango assumiu o país em meio a uma séria crise e um ambiente oportuno aos opositores, que planejavam tomar o poder, onde mais tarde ocorreria o golpe militar, que já vinha sendo articulado, anos antes, havendo, inclusive, ocorrido uma tentativa de tirar JK, logo que ele assumiu o Governo, mas que, graças ao seu fiel ministro de guerra, Henrique Batista Duffles Teixeira Lott, que presava a democracia acima de tudo, isto foi impedido e aos poucos, Juscelino foi ganhando a confiança de seus inimigos na lãbia. Com Goulart, a história se repetia, mas dessa vez, acabou por ocorrer o que a oposição tanto desejava e ainda que o presidente contasse com algum apoio de grupos políticos aliados, preferiu não ir contra o novo sistema que se instaurava no país por meio da força, com grandes promessas de mudanças trazidas por seus líderes e uma violenta repressão para quem fosse contra ele, abstendo-se.

Foi então que, a partir dos movimentos entre os militares e empresários, acabou culminando no golpe militar em abril de 1964, o que faria com que estes permanecessem durante 21 longos anos no poder, trazendo consequências com as quais lidamos ainda hoje na educação.

Os militares assumiram o governo de forma inconstitucional, conferiram a si próprios poderes de exceção, e cinco generais do exército se alternaram no comando do Executivo – Castello Branco (1964-67), Costa e Silva (1967-69), Garrastazu Médici (1969-74), Ernesto Geisel (1974-79) e João Figueiredo (1979-85) –, além do curto período de mando de uma Junta Militar, composta pelos ministros das três Forças, entre agosto e outubro de 1969. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 449)

Logo após o golpe militar, foi repensada uma nova configuração da escola, que agora formaria mão de obra especializada para o mercado de trabalho, visando a multiplicação dos lucros e da produtividade; pessoas que ocupariam um espaço junto à esfera social do país e ainda, os futuros líderes da nação e com isso, foi abrangido desde o Ensino Fundamental até o superior.

Neste período, o IPES encabeçaria grande parte das propostas quanto às mudanças no âmbito educacional, organizando alguns eventos voltados para elaboração de documentos que demonstrassem a concepção pedagógica na qual se pautaria dali por diante, pelas próximas décadas.

Em junho de 1968, alguns estudantes tomariam as escolas de Ensino Superior, em sinal de protesto devido à crise educacional que assolava o país, nos meses seguintes, o IPES organizaria um evento que se realizaria entre outubro e novembro, no qual se engendrariam os novos princípios norteadores da política educacional do Brasil, desta forma:

Percebe-se um sentido geral que perpassa o tratamento dos diferentes temas e que se encontra mais fortemente explicitado na conferência-síntese,

especialmente no conjunto de sugestões apresentadas para o encaminhamento da política educacional do país. Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBRAF. (SAVIANI, 2008, p. 296-297)

A partir deste momento e das inter-relações entre os empresários brasileiros em acordo com os dos Estados Unidos, se consolidariam em 1965, alguns contratos dirigidos ao financiamento da Educação do país, por meio da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), chamados de “Acordos MEC-USAID”, assim:

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. (SAVIANI, 2008, p. 297)

No entanto, a União Nacional dos Estudantes (UNE), articulava ações contrárias a essa aliança, pois acreditava que esses acordos colocariam a educação brasileira num estado de submissão aos interesses dos EUA.

No ano de 1969, passou a vigorar a Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária e no mesmo ano é aprovado o Parecer CFE nº 77/69, regularizando o ensino da Pós-Graduação e ainda, o Parecer nº 252/69, estabelecendo as competências a serem compreendidas dentro da grade curricular dos cursos de Pedagogia.

Ainda em 1969 e a partir do Decreto nº 464/69, alguns ajustes foram feitos de forma a atender os preceitos impostos à Educação pelo regime militar, onde, mesmo que uma entidade educacional de Ensino Superior atendesse a todas as condições para a sua abertura, se sua proposta não fosse de acordo com tais preceitos, voltando-se, inclusive, para o mercado de trabalho, esta não poderia se quer começar a funcionar.

Em 1971, é aprovada a Lei nº 5.692/71, unificando o Ensino Primário com o Ginásio, onde agora se estabelecerá o 1º Grau de 8 anos, sendo o 2º Grau direcionado para a formação de profissionais qualificados, visando atender à demanda do mercado de trabalho.

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. (SAVIANI, 2008, p. 298)

Com a Constituição de 1967, instituída pelos militares, a obrigação de se destinar parte da arrecadação dos recursos para a educação, prevista nas Constituições anteriores, é anulada, fazendo com que os investimentos acerca do Ensino, diminuíssem gradativamente.

[...]Assim, liberado da imposição constitucional, o investimento em educação por parte do MEC chegou a aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961. (SAVIANI, 2008, p. 299)

Ao mesmo tempo, o apoio do governo dado às iniciativas privadas voltadas para a educação crescia, o que culminaria, nos anos seguintes, numa grande expansão dos números de instituições privadas de Ensino, principalmente das de Superior, o que foi permitido graças ao Conselho Federal de Educação (CFE), que facilitou esse processo, autorizando as escolas particulares a se estabelecerem no Brasil e que, por essa, entre tantas outras negligências, o mesmo seria fechado em 1994, dando lugar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que se constituiria a partir de 1995.

Saviani (2008) sugere que essa visão privatista que surgira antes mesmo da instauração do regime militar no país, favorecendo a iniciativa privada, seria mais um legado deixado para nós, visto ainda nas políticas atuais, desta forma, como podemos observar através projetos como o PROUNI, por exemplo, que diminui os impostos das instituições privadas educacionais que dão oportunidades aos estudantes socioeconomicamente carentes, a partir da concessão de bolsas de estudo parciais e integrais.

A partir dessa reorganização da Educação, que teve início por volta dos anos 60 com o regime militar, foi estabelecido um novo plano estrutural para as instituições de Ensino, que vigora ainda hoje. Essa nova organização vista, principalmente, a partir da Reforma de 68, tinha fins bem específicos como o de conter os gastos, onde, centrando-se no Ensino Superior, houve a mudança da duração do tempo das disciplinas ministradas de anual para semestral e também a departamentalização dos cursos por área.

Assim sendo, uma disciplina que antes era ministrada separadamente para cada curso e por diferentes professores, cada qual, em sua área específica, passa a ser oferecido a várias turmas de diferentes cursos que devem estudá-la, com isso vão se perdendo as características próprias voltadas, por exemplo, para o Ensino de História dentro do curso de Pedagogia, que deveria ser diferente da História ministrada à turma de Matemática, mas que passa a ser algo mais geral e superficial do que atender às especificidades de cada curso, entre outras mudanças.

Em suma, a estrutura universitária que nos foi legada pelo regime militar acarreta consideráveis dificuldades à qualidade do ensino, determinadas

pelos seguintes fatores: eliminação das turmas/classes resultante da departamentalização aliada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, dificultando o trabalho dos professores junto aos alunos e desconsiderando as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; substituição do período letivo anual pelo semestral, reduzindo o tempo de trabalho pedagógico do professor com seus alunos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação. (SAVIANI, 2008, p. 307-308)

A pós-graduação, estabelecida no Brasil, a partir dos anos 70, com o Parecer nº 77/69, seguiu o modelo existente dos Estados Unidos, sendo organizado em duas etapas: o mestrado e o doutorado, mas onde a primeira era pré-requisito para se obter a segunda, diferente do que era proposto nos EUA, onde esses eram níveis independentes. Neste mesmo plano, houve ainda, a influência do padrão Europeu, que cobrava de seus alunos dessa modalidade, certa autonomia no desenvolvimento do trabalho a ser desenvolvido e apresentado, posteriormente, para fins de aprovação e obtenção do título pretendido.

Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil grande” e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica. No caso da educação, contribuiu de forma importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2008, p. 310)

Com as ações voltadas para a Reforma Universitária, a partir da Lei nº 5.540/68, houve a departamentalização dos cursos, a matrícula passou a ser por disciplina, deu-se a legalização da pós-graduação; e ainda, com a LDB nº 5692/71, apresentou-se as diretrizes para a organização do Ensino de 1º e 2º grau, com destaque para a formação do homem para o trabalho e a partir de Ribeiro (2007):

Revela-se assim a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral. (RIBEIRO, 2007, p. 195)

Com a ditadura militar, instaurada no Brasil em meados dos anos 60, seria combatida toda e qualquer forma de ameaça ao regime, desarticulando os movimentos ligados à Educação popular, que em grande parte, eram organizados por estudantes de Cursos Superiores, artistas, educadores, entre outros, que não concordavam com o rumo que havia sido dado ao Ensino e às outras esferas públicas do país com a nova política instaurada à força e legitimada a partir do autoritarismo.

O direito de voto dos cidadãos, com eleições diretas, também estaria suspenso, por todo o tempo em que os militares permanecessem no poder, o mesmo aconteceria com a

comunicação do país, onde a censura vetaria qualquer tentativa que fosse contra o sistema político vigente.

A ampliação e intensa mobilização dos programas de Educação popular passam a ser ameaçadores para a nova ordem vigente. Para os militares, as ideias que vinham sendo difundidas nos grupos de cultura e Educação popular poderiam tornar o processo político incontrolável; por isso rotularam de subversivos os que estavam engajados nessas formas de atuação política. A repressão violenta atingiu todos os movimentos dos trabalhadores comprometidos com as causas populares. Intervenções militares aconteceram nos sindicatos e nas universidades, visando à desarticulação e à desmobilização popular. Logo após o golpe militar, iniciou-se o processo de desaparecimento dos grupos de Educação popular. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p.78)

Pereira e Pereira (2010) destacam os mecanismos legais criados nessa época, com o intuito de se defender a “ordem” imposta, para que a situação de descontentamento dos grupos que demonstravam estar insatisfeitos com tal política não viesse a se tornar um problema que fugisse ao controle.

Além disso, os governadores e o Presidente da República eram eleitos indiretamente, reduzindo ao mínimo a participação popular na democracia liberal brasileira. Qualquer outra perspectiva de participação era vetada e combatida com os instrumentos de força, legalizados e institucionalizados (como o DOI-CODI – Destacamento de Operações Internas e Comando Operacional de Defesa Interna e a Oban – Operação Bandeirantes, por exemplo) ou não, como era o caso do Comando de Caça aos Comunistas (CCC). (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 78)

Mais adiante, em 1967, o governo criaria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), apresentando um plano para alfabetizar os jovens e adultos analfabetos do país, visto que com a industrialização crescente, possuir habilidades como leitura e escrita era fundamental, uma vez que seriam essas competências básicas para se adaptar ao novo cenário que surgia no mundo do trabalho.

Houve muitas críticas a tal iniciativa, já que esta ia em direção oposta ao que, na época, recomendava Paulo Freire, a partir de seus estudos e experiências com a alfabetização de adultos, numa perspectiva de educação transformadora, onde o MOBRAL, por sua vez e segundo Pereira e Pereira (2010) se aproximaria mais uma vez de uma legitimação das ações do capitalismo no mundo liberal, reforçando a questão do mérito, onde caberia somente a cada indivíduo o seu sucesso ou falha, de acordo com o seu esforço pessoal, dado o investimento em recuperação destes por iniciativa do governo.

Era necessário, conseqüentemente, aos governos que se impõem com o golpe de 1964, no mínimo proclamar a intenção. Aqui também o proclamado parece mais um mascaramento das intenções reais, já que a intenção de tornar realidade a obrigatoriedade de quatro anos, há muito proclamada e nunca cumprida, se configuraria melhor, a nosso ver, como intenção de concretização parcial de objetivos proclamados. (RIBEIRO, 2007a, p. 195)

Mesmo com toda a violência instaurada no país, havendo repressão, torturas, mortes, exílios, entre outras ações coercitivas contra os que se colocavam do lado oposto ao do regime militar, isso não foi o suficiente para desarticular os grupos de resistência populares, que se organizavam, permanecendo o mais longe possível do alcance das vistas daqueles contra qual eles lutavam.

Não é pura coincidência que a crise da ditadura militar, vivenciada no final dos anos 70, coincidiu com a ascensão dos movimentos sociais no Brasil. Durante essa década, outras formas de manifestar oposição ao regime foram surgindo. Mais uma vez o povo volta às ruas, embora a repressão ainda existisse de forma disfarçada. Aumentaram os movimentos contra o custo de vida, movimentos pela anistia, pela democracia e abertura política. Os movimentos populares ganharam corpo, retornaram às ruas, com greves, manifestações políticas e se espalharam pelo Brasil. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 79)

A partir dos anos 80, a participação da população nos assuntos políticos da sociedade, aumentou significativamente, tendo como um dos principais objetivos transformar a educação que se tinha até então, que conforme vimos, foi um dos campos mais afetados pela crise e pela administração durante os anos do governo militar.

Esse novo momento de ascensão das forças populares, que se iniciou como período histórico em 1978, com a greve da Scania (empresa/fábrica), perdura até o processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo, em 1992. Nesses anos, o país viu nascer e desenvolver o mais forte movimento de organização e participação popular de sua história, que nem mesmo a crise resultante da implantação do neoliberalismo, levado a cabo no governo Fernando Henrique Cardoso, conseguiu desmontar. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 79)

Neste período, que vai desde o final da década de 70 ao início dos anos 90, surgem: [...] “o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1985”. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 79)

Na expectativa de melhorias das condições de vida – o que incluía inúmeras demandas, - os trabalhadores se envolveram em diversas organizações que aos poucos foram se multiplicando, a fim de defender os seus interesses, se colocando diante à classe dominante. A partir de então, os movimentos organizados não paravam de crescer, dando origem a acontecimentos que marcariam para sempre a história do país:

Com o processo de democratização, novas manifestações encheram as praças e ruas do Brasil. Em 1984, a luta pelas “Diretas” foi o maior movimento de massas que o Brasil já viveu. Outra grande mobilização popular foi em defesa da Assembleia Nacional Constituinte, que resultou, em 1988, na nova Constituição Nacional, conhecida como “constituição cidadã”, por trazer em seu bojo algumas conquistas da classe trabalhadora, dentre elas, o direito ao voto do analfabeto e a obrigatoriedade, juntamente com a gratuidade do ensino fundamental, independente da idade de quem o procure. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 80)

Em 1989, com a luta pela volta da Democracia no Brasil e os movimentos pelas “Diretas já”, após terem se passado mais de duas décadas dos militares no poder, ocorre a primeira eleição para Presidente da República.

Defendendo a política neoliberal estava Fernando Collor de Mello de um lado e do outro, numa perspectiva que favorecia mais a classe popular, onde um de seus princípios era a melhor distribuição de rendas, tendo emergido no seio dos movimentos de lutas de classes, representando o Partido dos Trabalhadores (PT), estava Luís Inácio Lula da Silva. Havia ainda um terceiro candidato concorrendo às eleições presidenciais pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), Leonel Brizola.

Mais uma vez, o neoliberalismo vence, sendo Collor eleito, colocando o Brasil numa crise ainda maior em meio ao desemprego, privatização, terceirizações de serviços, entre outros problemas sérios pelo qual o país iria atravessar, envolvendo desde a esfera educacional às demais.

Após dois anos, desde a posse ao cargo presidencial, ocorreu um desmascaramento de suas ações, onde o que mais chamou a atenção foi a corrupção com o uso do dinheiro público em benefício próprio. Então, novamente a população se organizou, indo às ruas de cara pintada e pedindo por seu Impeachment, o que ocorreu em 29 de setembro de 1992, levando o Vice-Presidente, Itamar Franco a assumir o lugar de Collor, o que, por sua vez, não mudou o rumo das políticas neoliberais no Brasil.

Dois anos depois, com as novas eleições presidenciais, novamente o plano neoliberal triunfou, levando Fernando Henrique Cardoso a Presidente da República, onde conforme Pereira e Pereira (2010): “[...]FHC realizou um governo totalmente articulado com a ideologia e a política neoliberal, portanto, com o capital internacional, aprofundando ainda mais as políticas de exclusão social.” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 81)

Desta forma, alguns anos depois, desde a retomada da democracia e posterior eleição de figuras que disseminam, aos poucos, as ideias neoliberais, isto foi ficando cada vez mais enraizado na política do nosso país, onde percebe-se, chegando até mesmo a nós, já nossos dias, as consequências disso com a perpetuação deste cenário:

Com a implantação das políticas neoliberais, assistimos ao desmantelamento das mobilizações sociais sem o enfrentamento direto e armado. Com os movimentos sociais enfraquecidos, a Educação popular vive consequências no interior de sua prática cotidiana. Muitos educadores populares também passaram a se questionar sobre a viabilidade de transformação da sociedade. Muitos, inclusive, são capturados pela lógica do mercado, entregando-se a uma visão fatalista da história. O traço político mais perigoso da onda neoliberal é que esta se propõe como a única alternativa possível, válida para toda sociedade. Articula-se, estreitamente, com a ideia de que a história já terminou, consolidando-se o esquema democrático liberal. Acabar com a esperança de que *um outro mundo é possível* parece ser o intento do neoliberalismo. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 81-82)

Neste breve resumo de acontecimentos históricos das últimas décadas, percebe-

se que o movimento feito através das políticas neoliberais encaminharam o país para um ciclo vicioso de descrença e banalização da política, quando a mesma mostra a sua importância diariamente através dos preços do combustível, dos alimentos, da água, da energia elétrica, entre outros, onde, em tese, quem tem menos é quem mais deveria se importar com a política, já que uma escolha errada nas urnas pode agravar ainda mais a situação de pobreza das famílias carentes.

Porém, não se pode afirmar qual ação ou acontecimento desencadeou tudo o que veio a seguir, contudo, deve-se refletir sobre o papel político da educação e a sua importância, bem como conhecer a história do país para que não se caia em nenhuma armadilha às vésperas eleitorais, assolando o país em outra crise histórica.

## REFERÊNCIAS

Saviani, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos CEDES [online]. 2008, v. 28, n. 76 [Acessado 17 Outubro, 2021], pp. 291-312. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>>. Epub 06 Abr 2009. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>.

Pereira, Dulcinéia de F. F.; Pereira, Eduardo T. **Revisitando a história da educação popular no Brasil em busca de um outro mundo possível** Revista HISTEDBR On-line 10(40) January 2010. [Acessado 18 Outubro, 2021], DOI:10.20396/rho.v10i40.8639807 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279406226>

Ribeiro, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 20ª ed. Campinas. Editora Cortez, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: Uma biografia**. 2ª ed. Companhia das Letras, 2015.

# CAPÍTULO 2

## ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O DISCURSO DOS DOCENTES DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO E A LAICIDADE EM LONDRINA E REGIÃO (2018-2019)

Data de aceite: 01/11/2021

**Matheus Pallisser**

<http://lattes.cnpq.br/8898434673013150>

**Fabio Lanza**

<http://lattes.cnpq.br/6723085917601942>

**Vinicius dos Santos Moreno Bustos**

<http://lattes.cnpq.br/0353210199105526>

**RESUMO:** Este artigo discute a disciplina de Ensino Religioso (ER) na contemporaneidade, o processo de (re)formulação na Rede Pública de Ensino no contexto da publicação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017) e entender como se fundamenta o discurso dos docentes-sujeitos acerca da laicidade. Partimos de uma metodologia de investigação bibliográfica, eletrônica, documental e observação de campo no ambiente escolar, especificamente nas aulas de ER, em um colégio na Zona Sul de Londrina-PR, durante o primeiro semestre de 2019. Como resultado foi identificada a necessidade de uma formação profissional de professores voltada à diversidade religiosa, contemplando as múltiplas matrizes e expressões, a qual busque respeitar os direitos básicos e a coexistência religiosa a partir da BNCC (2017).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Religioso; Laicidade; BNCC; Sociologia das Religiões.

STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SPEECH OF TEACHERS FROM THE SUBJECT OF RELIGIOUS BELIEFS AND LAICITY IN LONDRINA AND REGION (2018-2019)

**ABSTRACT:** This article discusses the discipline of Religious Education (RE) in contemporaneity, the process of (re)formulation in the Public Education Network in the context of the publication of the Common National Curriculum Base - BNCC (2017) and understand how the discourse of teachers is based- subjects about secularism. We started from a methodology of bibliographic, electronic, documentary research and field observation in the school environment, specifically in RE classes, in a school in the South Zone of Londrina-PR, during the first semester of 2019. As a result, the need for a professional training of teachers focused on religious diversity, contemplating the multiple matrices and expressions, which seeks to respect basic rights and religious coexistence from the BNCC (2017).

**KEYWORDS:** Religious education; Secularity; BNCC; Sociology of Religions.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo compreender como a sala de aula, o material didático e a laicidade dialogam com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Vale ressaltar que também busca iniciar uma reflexão acerca da reinterpretação de conceitos para legitimar algumas atitudes adotadas por docentes e, assim, iniciar uma consideração

provocativa sobre a falta de formação dos docentes.

Para desenvolver esta pesquisa, foi realizada uma abordagem etnográfica (em turmas de sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental em um colégio<sup>1</sup> estadual da cidade de Londrina – PR, mais informação a respeito será dada posteriormente), qualitativa e um método bibliográfico e documental de identificação de informações sobre a diversidade e sua relação com o Ensino Religioso. Para este texto, foram selecionadas as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), Conselho Estadual de Educação nº 01 – CEE (2006) e a BNCC (2017). A pesquisa de campo foi composta da seguinte forma: entramos em contato com o Colégio, fizemos o pedido de acompanhamento das aulas de Ensino Religioso e fomos encaminhados diretamente às professoras que ofertavam tal disciplina, que consentiram na nossa presença nas salas. As observações das aulas ocorreram no primeiro semestre de 2019 em turmas de sexto e sétimo ano.

## 2 | LAICIDADE E O AMBIENTE ESCOLAR PÚBLICO

Primeiramente, para entendermos o âmbito da laicidade, é necessário que busquemos sua base na teoria.

É preciso ressaltar que a instauração do estado democrático de direito não foi suficiente para separar Estado e Igreja, uma vez que não estabeleceu o término das influências da Igreja, no Estado. Não bastando isso, segundo Mariano (2011), confrontamos diretamente com uma discriminação das religiões afro e espírita por parte de agentes públicos

Nas primeiras décadas do século XX, na esteira das correntes higienistas, criminológicas e cientificistas em voga, juízes, médicos, legisladores, delegados, intelectuais e jornalistas, empenhados em estabelecer uma ordem e um espaço público modernos, tomaram a Igreja Católica como modelo de religião e de culto religioso e, simultaneamente, como antítese de práticas “mágico-religiosas” espíritas e afro-brasileiras. A mediunidade e as práticas curativas dos espíritas eram comumente rotuladas de patológicas e enquadradas como exercício ilegal da medicina nos embates públicos travados entre 1920 e 1940 (MARIANO, 2011, p. 246).

Para esse mesmo autor, a noção de laicidade está diretamente ligada à “regulação política, jurídica e institucional das relações entre religião e política, Igreja e Estado” (MARIANO, 2011 p. 244), e sendo assim ela

Refere-se, histórica e normativamente, à emancipação do Estado e do ensino público dos poderes eclesiásticos e de toda referência e legitimação religiosa, à neutralidade confessional das instituições políticas e estatais, à autonomia dos poderes político e religioso, à neutralidade do Estado em matéria religiosa (ou a concessão de tratamento estatal isonômico às diferentes agremiações religiosas), à tolerância religiosa e às liberdades de consciência, de religião

---

<sup>1</sup> Não iremos explicitar o nome do colégio por questões de preservação do anonimato. Semelhante a esse ponto, todos os nomes que foram expostos aqui são fictícios, uma vez que se busca preservar a identidade dos professores e alunos que participaram da pesquisa.

(incluindo a de escolher não ter religião) e de culto (MARIANO, 2011, p 244).

Como um dos princípios da laicidade brasileira é o direito das religiões se manifestarem e terem seus cultos, ritos e celebrações assegurados, também é necessário que o Estado garanta que todo cidadão tenha o direito de professar, ou não, sua fé (DOMINGOS, 2009, p. 50). Faz-se necessário, então, compreender qual é a função da laicidade no Estado democrático. Para Elisa Rodrigues, sua função direta é de “mediador” do debate na esfera pública, uma vez que a existência de uma Estado democrático, ou de uma sociedade democrática depende, primeiramente, da “coexistência de diferentes discursos em sua esfera pública” (RODRIGUES, 2013, p. 218). Segundo a autora, não pode existir uma esfera de debate com a homogeneização do discurso, “portanto, o Estado ao mediar a esfera pública e ordenar o debate, assume a função de garantir a igualdade de direito a todos os grupos, sejam eles grupos de prestígio ou minorias” (RODRIGUES, 2013, p. 218 e 219).

Partindo desse breve entendimento teórico de como iremos trabalhar com o significado de laicidade no presente artigo, é necessário que voltemos ao ambiente escolar e confrontemos a teoria com a realidade, uma vez que, quando estivermos presentes no campo escolar, encontramos inúmeras problemáticas.

Para melhor trabalhar essas problemáticas, discutiremos dois tópicos:

1. Reinterpretação do discurso que “visa legitimar a ocupação religiosa do espaço público e da esfera pública” (MARIANO, 2011, p. 253)
2. Docentes que ministram aulas de Ensino Religioso e que não estão capacitados a fazê-lo, pois desconhecem questões básicas como o Conselho Estadual de Educação nº 01 – CEE (2006), as Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso do Estado do Paraná – DCE/ER – PR (2008) e BNCC (2017).

Referente ao primeiro ponto, Mariano (2011) irá discutir a necessidade de os grupos religiosos atualmente estarem reinterpretando o conceito de laicidade, uma vez que, quando confrontados, os grupos laicos ressignificam o conceito e, em sua concepção, “visa legitimar a ocupação religiosa do espaço público e da esfera pública” (MARIANO, 2011, p. 253).

Portanto, vale citar uma das falas da professora Claudia, “Eu acho que deveria ter educação moral e cívica, para que eles aprendessem o que é certo e errado” (Claudia).

É necessário primeiramente, ressaltar o que é a Disciplina de Educação Moral e Cívica – EMC. A disciplina, foi criada no período da ditadura militar (1964 – 1985), uma vez que a mesma tinha o objetivo de fazer valer os ideais da chamada “revolução de 64”, sendo assim, o governo procurava intervir em todos os recônditos da vida social. Uma vez que o governos procurava legitimar, a visão de uma democracia, através da ditadura, se manifestando assim diretamente na área educacional, através da Disciplina EMC. Assim como explicita as sociólogas Nunes e Rezende (2008).

A EMC atuava, inclusive, na mente das crianças, inculcando valores tais como: obediência; passividade; ordem; fé; "liberdade com responsabilidade" e patriotismo. Estes valores faziam parte dos conteúdos presentes nos livros didáticos de EMC, o que leva a considerar a disciplina como parte da estratégia psicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social. Desejava-se moldar comportamentos e convencer os alunos acerca das benesses do regime para que estes contribuíssem com a manutenção do regime. (NUNES e REZENDE, 2008, p. 02)

Quando então ressaltamos falas como da docente Claudia, que defende a volta de uma Educação Moral e Cívica, é extremamente de cunho conservador, onde a disciplina em si, estava atrelada diretamente ao movimento político que estava vigente naquele contexto histórico e não ao movimento religioso, uma vez que estava enraizada de valores cristão, portanto podemos dizer que a moral cristã é criada e recriada a partir dos interesses particulares daqueles que estão no poder Mannheim (1982), sendo assim, a EMC, não tinha como intuito a legitimação de um catolicismo, mas sim de um governo autoritário, uma vez que a moral cristã era utilizada consciente e estrategicamente, a favor de tais interesses.

Sendo assim, utilizaremos dados que foram levantados pelos pesquisadores Silva e Bustos (2018), por meio do LERR/OBEDUC (2017)<sup>2</sup>. A pesquisa em si, busca analisar os elementos apresentados pela BNCC (2017), quanto os resultados associados a pesquisa LERR/OBEDUC (2017), uma vez que eles têm como intuito compreender os aspectos assertivos sobre a disciplina e entender os problemas presentes na disciplina de ER. Os dados que serão apresentados, foram extraídos, a partir de duas pesquisas, 255 respostas de professores de rede municipal de educação em Londrina – Pr. Sendo assim, utilizaremos os dados com intuito de relacionar os dados qualitativos, com os dados quantitativos que foram coletados a partir do acompanhamento nas aulas de ER.



Gráfico I.

Fonte: Silva e Bustos (2018).

<sup>2</sup> Laboratório de Estudos sobre Religiões e Religiosidades – LERR e Observatório da Educação – OBEDUC – Ciências Sociais (CAPES) vinculados a Universidade Estadual de Londrina Paraná.



Gráfico II.

Fonte: Silva e Bustos (2018).

Os gráficos I e II foram construídos pelo Laboratório de Estudos de Religiões e Religiosidade e Observatório da Educação – LERR/OBEDUC e apresentados por Silva e Bustos (2018), que afirmaram o seguinte a respeito deles:

[...] primeiro, o número de professores que já ministraram a disciplina de Ensino Religioso são de 88, o número de professores que conhecem os documentos que direcionam a disciplina de ensino religioso são de 52, ou seja, [compreende-se] que 36 professores já ministraram a disciplina sem ao menos conhecer as diretrizes. (SILVA e BUSTOS, 2018, p. 13).

Após a constatação feita pelos autores, é necessário que relacionemos esses dados com o material obtido na observação em sala. Para isso, apresentamos em dois momentos, as professoras participantes da pesquisa.

1) Cintia, docente responsável pelas turmas de sextos anos, em seu discurso fora da sala de aula, informou-nos que frequentava a formação ofertada pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina – NRE/Londrina, que está tentando se “atualizar” sobre o que há de novo para que não fique para trás e possa, assim, ofertar a disciplina e que tem conhecimento da nova BNCC (2017), e das DCE/ER PR (2008). Entretanto, quando a acompanhamos em suas aulas, não nos deparamos com esse discurso em sala. No seu material didático, encontramos o que foi apontado anteriormente por Miranda, Silva, Riscado, Boniolo e Pinto (2011): a docente se utiliza de discursos e de material didático de “bons valores”, fazendo dos alunos “boas pessoas”, vez que a docente valorizava os valores cristãos (MIRANDA, SILVA, RISCADO, BONIOLO E PINTO, 2014, p. 86), ou seja, quando comparado seu discurso fora e dentro das salas de aulas, notamos que, na prática, não se concretizava, uma professora conhecedora da BNCC (2017) e DCE/ER (2008).

2) Claudia é a docente responsável pelas turmas de sétimos anos. Em relação a seu discurso dentro e fora de sala de aula, nota-se que em nenhum momento demonstrou ter conhecimento das Diretrizes Curriculares (2008), Legislações e BNCC (2017), dado que, quando questionada sobre o conhecimento da nova BNCC (2017), ela fez o seguinte comentário.

“Sabe, eu não li nada ainda, sei que está ocorrendo a implementação da Nova Base, mas eu não li nada ainda, sabe porque, está tudo uma loucura, nova base, novos currículos, fica ou não fica as disciplinas, eu estou esperando implementar tudo para eu poder ler algo” (Cintia).

Uma segunda questão, no caso de Cintia, é em relação a sua formação, uma vez que, quando procuramos seu currículo na plataforma *Lattes*, só havia informação sobre a graduação em Direito, pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, não havia dados sobre a licenciatura para o exercício da docência da disciplina de Ensino Religioso. No entanto, segundo o Art. 22º da Resolução N.º 15/2018 – GS/SEED:

Art. 22 A distribuição de aulas da disciplina de Ensino Religioso nos Anos Finais do Ensino Fundamental para os professores, cuja disciplina de concurso não seja Ensino Religioso, será realizada de acordo com o Art. 6.º da Deliberação n.º 01/2006 do Conselho Estadual de Educação – CEE/PR, considerando a seguinte ordem:

a) professor licenciado em **Filosofia, História, Ciências Sociais, Sociologia, Geografia ou Pedagogia**, nessa ordem, com **Especialização em Ensino Religioso** e participação em Cursos de Formação Continuada, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, e/ou em Cursos promovidos pela Associação Inter Religiosa de Educação – ASSINTEC, na disciplina de Ensino Religioso;

b) **professor licenciado em Filosofia, História, Ciências Sociais, Sociologia, Geografia ou Pedagogia, nessa ordem, com Especialização em Ensino Religioso;**

c) professor licenciado em **Filosofia, História, Ciências Sociais, Sociologia, Geografia ou Pedagogia**, nessa ordem, com participação em **Cursos de Formação Continuada, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, e/ou Cursos promovidos pela Associação Inter-Religiosa de Educação – ASSINTEC, na disciplina de Ensino Religioso;**

d) professor licenciado em Filosofia, História, Ciências Sociais, Sociologia, Geografia ou Pedagogia, nessa ordem.

(PARANÁ, Resolução n.º 15, p. 14, 2018, Grifos Nossos)

Isso nos leva a concluir que, atualmente, a docente que está ofertando a disciplina não possui formação para tal, algo como comum, uma vez que a formação de docentes para a disciplina de Ensino Religioso não é algo universal. Além disso, a formação não está disponível em todo o País, embora a disciplina esteja organizada na nova BNCC (2017). O não seguimento da legislação é responsável pelos inúmeros casos de professores sem formação que ministram a disciplina e, conseqüentemente, pelo proselitismo feito em sala de aula.

### 3 | TEORIA E PRÁTICA: DILEMAS DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Para a constituição de uma escola que venha a exercitar a democracia e seja expressão de acolhimento e inclusão de todos, torna-se necessária a implementação de um

currículo que tenha a abertura para a pluralidade cultural, o que significa ter uma abertura para a diversidade religiosa. Partindo desse ponto, o ambiente escolar irá abrir espaço e conceder o necessário para o conhecimento e a vivência de diferentes expressões culturais e religiosas, como afirmam Junqueira e Itoz: “Dessa forma, é possível olhar, estudar e estimular afirmações da identidade cultural dos diferentes grupos existentes no Brasil, bem como buscar construir um convívio respeitoso com a multiculturalidade presente no ambiente escolar.” (JUNQUEIRA e ITOZ, p. 14, 2019).

Entendemos que a escola é um espaço importantíssimo para a interação social e que se torna cada vez mais um espaço carregado de ideologias, necessitando que se instaurem condições para que ocorra a manifestação de uma pluralidade religiosa e possibilite a convivência entre essas diversidades religiosas. Nessa condição, o Ensino Religioso pode, ou não, vir a colaborar para que se tenha uma formação cidadã. Quando se coloca isso, o ER assume o papel de apresentar objetos de conhecimentos diversificados, para que se possa refletir em questões éticas e morais. Entretanto, deve-se ir além da reflexão. É preciso analisar e discutir o conhecimento apresentado para garantir os direitos humanos básicos preestabelecidos.

Junqueira & Itoz (2019), colocam pontos importantes para diferenciar os modos de Ensino Religioso. Na concepção deles, a disciplina não pode ser confundida com uma espécie de catequização do aluno, porque o ambiente escolar não é o espaço para isso.

Ensino Religioso é distinto da Catequese, a qual deve ser ministrada para uma comunidade que vive a fé, em um espaço extraclasse e por um período de maior aprofundamento da doutrina cristã-católica. Já o Ensino Religioso acontece na escola, para uma classe de alunos e com conteúdo, objetos do conhecimento, acadêmicos (JUNQUEIRA E ITOZ, p. 17, 2019).

Quando nos deparamos com esse ponto levantado por Junqueira & Itoz (2019) e correlacionamos com a BNCC, entendemos por que a disciplina de ER não é espaço para que ocorra tal ação, porém quando nos deparamos com os dados que foram levantados dentro de sala no acompanhamento das turmas, notamos uma disparidade em relação ao que é dito na BNCC (2017), não só no âmbito do currículo que ela coloca, mas também na formação dos professores. Nota-se uma disparidade no discurso fora e dentro de sala (trataremos dessa formação dos professores mais adiante).

Dentro da pesquisa de campo, deparamos muitas vezes com uma professora de História, que dá aula para os sextos anos, em inúmeras salas e que comentava o seguinte: “Eu não estou aqui para ensinar religião a vocês, eu não estou aqui para fazer vocês seguirem uma religião ou outra, e nem para falar qual é certa ou errada” (CINTIA).

Em outro momento, deparamo-nos com a seguinte situação: Claudia, professora de ER há 5 anos, atualmente dando aula para os sétimos anos, comentou na sala dos professores que havia aplicado um questionário<sup>3</sup> no início do ano e me informou que,

3 No questionário, era necessário constar o Nome; Idade; Sexo e responder as seguintes perguntas: Qual é a sua religião; Qual é a religião dos seus pais; A quanto tempo você segue essa religião; Você considera que a religião te faz

majoritariamente, os alunos responderam que eram ateus. Após explicitar essa questão, colocou que via um grande problema, porque não sabia lidar diretamente com isso: “Eu não sei o que fazer, já que eles não acreditam em Deus, eu não sei como falar para eles se agarrarem em Deus e pegar na sua mão que eles vão conseguir enfrentar adversidades em sua vida” (CLAUDIA).

Pelos comentários de ambas as docentes, notamos que acreditam que somente a religião permite passar pelas adversidades da vida, não levando em consideração as questões levantadas pela psicologia. Apresentam um discurso totalmente proselitista, em que as suas convicções da moralidade cristã ficam nítidas

Observamos que era muito comum as duas professoras utilizarem discursos sobre amor, respeito e educação. Na concepção de Miranda, Silva, Riscado, Boniolo e Pinto (2011), não passa de um mero discurso cristão: “as professoras de ensino religioso empregavam uma gramática católica com a clara intenção de inculcar valores cristão aos alunos” (MIRANDA, SILVA, RISCADO, BONIOLO E PINTO, 2011, p. 05).

É necessário que levantemos dois pontos sobre o que foi dito anteriormente pelas professoras de ER.

1. É preciso colocar que a professora Cintia mencionou o fato de não estar ali para ensinar religião, ou para dizer qual está certa ou errada, após apresentar assuntos sobre religiões de matrizes africanas, ponto que não percebemos quando eram assuntos relacionados à matriz cristã, ou ao Catolicismo, isto é, quando o assunto não estava ligado às religiões de matrizes africanas. Nota-se, portanto, um desconforto da professora ao tratar de assuntos como esses.
2. A professora Claudia, sempre com seu discurso de bons valores e formação de boas pessoas, também tende a valorizar e a se comprometer com os valores, oriundos de seu próprio credo, posto que notamos forte influência católica. Quando colocava suas questões, notávamos um comprometimento com a moralidade cristã e ignorava a existência de outras moralidades religiosas.

Ao longo da observação de campo e da pesquisa documental, ao selecionar os materiais pedagógicos que eram inseridos em sala, encontramos inúmeros materiais que enfatizavam os valores cristãos e forte influência de um Ensino Religioso etnocêntrico, na medida em que a exaltação do cristianismo era evidente e preocupante.

Ramificaremos aqui o material pedagógico utilizado dentro de sala entre as professoras, não só para que não venha a ficar confuso, mas pelo fato de haver uma distinção clara, entre o conteúdo e a forma abordada.

Iremos tratar nesse ponto a respeito do material pedagógico e conteúdo didático apresentado pela professora Claudia, dois pontos são necessários para que aja uma melhor abordagem: 1) Livros utilizado pela docente; 2) Material distribuído em sala para os alunos. Sendo assim, o material, na qual a docente mencionou utilizar como fonte para

---

uma pessoa melhor; No que a religião te faz uma pessoa melhor; O que você gostaria que tivesse na aula de Ensino Religioso.

suas aulas são os livros da coleção “Redescobrimdo o Universo Religioso, volume 6º, 7º e 9º, Editora Vozes, (Romanio, 2002; Nauroski, 2001; Longen, 2002 [respectivamente])”.

No entanto, quando nos deparamos sobre os assuntos na qual esses três livros apresentados, os mesmos trazem uma nova perspectiva para a disciplina de ER, quando foram elaborados, onde, resultaram na iniciativa de uma nova sistematização de material pedagógico, como resposta à implementação de um novo modelo de Ensino Religioso (GILZ e JUNQUEIRA, 2007, p. 6).

Trazendo pontos essenciais para se pensar uma nova disciplina de ER, que estava sendo implementada<sup>4</sup>, e até mesmo uma forma de pioneirismo para os livros didáticos da disciplina, pontos esses como: o envolvimento do educando na sua tradição religiosa, as diferenças das tradições, o crescimento e o diálogo com o transcendente (ROMANIO, 2002); Os costumes e símbolos das tradições religiosas (NAUROSKI, 2001); As normas nas tradições religiosas, as concepções tanto da vida e da morte, bem como a vocação humana para o bem e o transcendente (LONGEN, 2002).

Portanto, trataremos agora a respeito dos matérias didáticos que eram apresentados dentro de sala, primeira questão é necessário colocar um dos primeiros conteúdos que tivemos contato, quando nos deparamos com o ambiente escolar, o tema da aula<sup>5</sup> era “Organizações Religiosas – Líder Religioso”, após a leitura de um breve texto, a docente trouxe dois pequenos vídeos, contendo os seguintes nomes: Ficha 19 – O Líder nasce, ou se faz? (contêm a seguinte descrição: A liderança nasce conosco, contudo podemos desenvolver os talentos que Deus nos deu.); A Líder influência de propósito! (contêm a seguinte descrição: Um bom líder sabe do impacto que pode causar na vida de um liderado).

Quando nos deparamos com os vídeos que foram colocados dentro dessa aula, a primeira impressão que tivemos, foi de que estávamos participando de uma palestra de *coaching*, o conteúdo que é colocado pelos vídeos se remete a todo um ideal de valores morais e cristão, uma vez que nos deparamos com um vídeo que traz de modo explícito o seguinte:

Líder é alguém que tem seguidores e liderança é o resultado de nossa influencia para influenciar, você precisa de um único detalhe, apenas um único detalhe, que faz toda a diferença: Um propósito de vida toda essas pessoas tinham um propósito que mudou a vida de muito: Madre Teresa de Calcutá; Nelson Mandela; Chico Mendes, [...], Bernardinho Scolari. Mas apenas um sustenta, até hoje, o seu propósito: Um propósito firmado e que permanecera por muitas gerações... Jesus Cristo (Ficha 19 – O Líder nasce, ou se faz?, 2017)

---

4 Vale ressaltar, que quando mencionamos a noção de uma nova disciplina de Ensino Religioso, ou até mesmo um pioneirismo, estamos colocando a partir do contexto na qual os livros estavam sendo escritos e publicados, livros esses que foram publicados no início dos anos 2000, onde se teve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, de 1996, vale ressaltar o artigo 33 da LDB/96, especificamente a Lei nº 9.475/97, onde se teve a consolidação do processo de reconhecimento do Ensino Religioso como área de conhecimento e, portanto, como *parte integrante da formação básica do cidadão*.

5 Vale ressaltar que o método de aula era da seguinte maneira: a professora trazia um papel com o tema e textos da aula, e após a leitura por parte dos estudantes ou pela docente, a mesma colocava alguns vídeos sobre o conteúdo apresentado.

Encontramos um material apresentado diretamente dentro de sala, com valores proselitistas, uma vez que o próprio vídeo apresentado pela docente, faz menção direta ao Líder Religioso do Cristianismo, após essa breve análise, o ponto vale ressaltar é a não compatibilidade de discurso e material pedagógico, fora e dentro de sala, uma vez que quando comparamos o material didático com o que é apresentado dentro de sala, não encontramos o que é apresentado pelos livros na qual a docente diz utilizar como base para suas aulas, dentro de suas aulas práticas.

Outro caso que vale a pena ressaltarmos, se dá na questão da professora Cintia, vale lembrar que a mesma, estava como docentes das turmas de sextos anos. Um dos pontos que ressalto aqui, se dá da maneira em que a professora Cintia, em suas aulas, tentava comparar símbolos, ritos e significados das diversas religiões que a mesma apresentava, com os significados da matriz cristã.

Um exemplo disso pode ser encontrado no fazer da professora Cintia. No início de toda aula, ela escrevia no quadro o que chamava de “Regras de ouro”. Nesta perspectiva, em outra situação diária disseminou o valo judaico e logo estabeleceu uma análise de fundo cristão: “O que é odioso para ti, não o faças a outrem. Isto é toda a Torá; tudo o mais é comentário. Vai e aprende-a. – Judaísmo”, neste dia quando foi questionada por um aluno sobre o que é Torá, ela respondeu que Torá era a mesma coisa que a “Bíblia deles” e que, na concepção dela, se você seguir a caminho da Bíblia, logo você seguirá o caminho certo.

Falas como essas se tornaram normais, uma vez que, em muitos momentos notamos que a professora ou os alunos colocavam algo, e ela interpretava segundo sua concepção. Isso nos leva a um direcionamento de valores, tendo em vista que a professora buscava em momentos pontuais, assemelhar em suas falas outras religiões com o credo religioso cristão. Quando não conseguia explicar alguns conceitos das demais religiões, rapidamente passava a outra questão, não dando tempo dos alunos questionarem, ou até mesmo os repreendendo dentro de sala, dizendo que estavam “conversando” e por isso não prestaram atenção na explicação da professora, e que na próxima semana ele deveria parar de conversar e prestar atenção na aula.

Sobre esses momentos, é interessante mencionar que víamos uma possível isenção por parte da docente referente a alguns comentários dentro de sala. Um desses momentos se deu quando a professora trouxe um papel contendo inúmeras saudações religiosas<sup>6</sup> e seus significados. Houve inúmeras brincadeiras referentes às saudações, mas não houve explicação da professora.

Não vemos a necessidade de ressaltar todos os termos e seus significados, uma vez que muitos deles não suscitaram tantos comentários, porém iremos ressaltar três desses termos, que, quando explanados pela professora, mereceram comentários interessantes. A transcrição a seguir indica o termo e o significado que vinha contido na folha entregue

---

6 As saudações (sem seus significados) foram estas: Amém, Aleluia, Salamaleico, Saravá, Optcha, Shalom, Om, Ubuntu, Graças a Deus, A paz do senhor, Hare Hare, Namastê e Axé.

pela docente:

- 1) Saravá é uma saudação nos terreiros de cultos afro-brasileiros, que tem o significado de “salve”, “bem-vindo”.
- 2) Om significa aquilo que protege, que abençoa e vem dos Vedas (hinduísmo).
- 3) Ubuntu significa “Eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras, “Eu só existo, porque nós existimos” (africana).

Estes três termos traziam somente um significado resumido, porém, quando foram apresentados aos alunos do sexto ano, surgiram comentários, como: “Depois de hoje, não vou mais usar o termo saravá” (Aluno I), logo após a leitura e a professora mencionar que estão ligados a terreiros. Nessa turma, quando a professora explicou o termo Om e comentou: “É meio que algo para te ligar com Deus”, rapidamente passando para o próximo, porém não explicou o termo ubuntu. Um aluno logo perguntou: “Professora, a África acredita em Deus?” e, logo em seguida, um aluno comentou também “Meu pastor falou que a África não é [se referindo a Deus]”.

Quando um estudante afirma que, em sua Igreja, o pastor colocava que a África não é de Deus, fica clara a demonização das religiões de matrizes africanas:

Quando mencionamos que as religiões afro-brasileiras são demonizadas a partir do pentecostalismo, estamos nos referindo ao momento histórico, em que se tem a incorporação feita pela Igreja Universal do Reino de Deus – IURD em seus cultos de elementos, até mesmo de uma legião de espíritos, que eram vistos como entidades “malignas” oriundas dos cultos afros (SILVA, LANZA E BUSTOS, 2019, p. 243)

Diante de todos esses comentários, não ouvimos nada da professora em relação a isso, nada que fosse repreender a fala do menino, ou explicar a ele o porquê de sua fala ser problemática. Quando colocamos a fala do aluno como problemática e porquê queríamos conversar com esse aluno após a aula, foi com a intenção de explicar o processo pelo qual as religiões de matrizes africanas foram demonizadas, considerando a questão histórica da escravatura dos negros e o sequestro deles para o Brasil onde esses mesmos negros não tiveram liberdade de professar sua fé. No presente artigo explicamos de modo mais aprofundado essas questões. Em relação a isso, o único comentário que a professora fez foi: “Irei trazer uma aula em torno dessa sua questão, para a próxima aula” (Cintia), porém essa aula não ocorreu na semana seguinte e não houve mais menção àquele episódio por parte da docente. Quando a questioneei sobre o fato de falar para os alunos sobre intolerância religiosa e sobre as leis do Brasil, ela perguntou se eu não poderia vir dar essa aula para os alunos, já se sentia despreparada.

Outro ponto que emerge da coleta de dados durante as observações de campo, e que deve ser levantado aqui, é a falta de interesse dos estudantes, principalmente do sétimo ano, posto que muitos deles tinham conhecimento de que a disciplina não valia nota e não gerava reprovação por não ser obrigatória.

Quando questionados sobre a falta de interesse, muitos colocavam o seguinte: “A professora dá aula de coisas que parece que eu já sei, coisas que me são ensinadas na igreja” (Joshua); “parece que eu aprendo tudo na catequese” (Bianca), ambos os estudantes eram da Igreja Católica do bairro. Essas falas expressam claramente que os alunos pensam estar frequentando uma aula de Catequese. Em sua concepção, Escola e Catequese eram a mesma coisa, e podemos colocar aqui que o modo como as aulas eram dadas justifica esse pensamento, pois não passavam de uma extensão da igreja dentro da esfera pública. reiterando uma intervenção da Igreja no Estado.

Os alunos do sexto ano, por sua vez, não demonstravam esse desinteresse evidente. Quando, porém, questionamos alguns alunos e muitos também colocaram que não viam necessidade da aula, mas participavam porque a professora sempre chamava o coordenador caso não fizessem as atividades propostas em sala, e perdemos a conta de estudantes que foram levados para o coordenador por não fazerem as atividades. A dinâmica de expulsar os alunos que não queriam participar da aula para a coordenação –frequente em todas as aulas – fazia a professora perder muito tempo da aula, o que demonstrava um método ineficaz.

Com relação à didática, deve-se destacar que a estratégia adotada pela professora das turmas de sétimo ano foi instigar os alunos através de filmes. Notávamos que os alunos só “participavam” da aula, quando era dia de filme e que a opção por conteúdo audiovisual se tornou uma rotina nas aulas do sétimo ano, ora pequenos vídeos do *Youtube*, ora curta ou longa-metragem. Um dos filmes foi “A Estrela de Belém<sup>7</sup> – versão animada”. Miranda e Silva, (2014) explicita bem essa metodologia dentro de sala.

A opção pela linguagem audiovisual representava a incorporação de conteúdos “terceirizados”, na medida em que não eram as professoras que apresentavam discursos proselitistas, mas era o filme uma “reprodução” de histórias, comportamentos, tensões, expectativas que exemplificam valores com o objetivo de legitimá-los (MIRANDA e SILVA, p. 86, 2014).

Quando questionei os alunos se tinham conhecimento de que a disciplina de ER era facultativa, muitos falaram que não sabiam e que é passado para eles que a disciplina ajudaria na disciplina de História. Em conversa com um funcionário [Marcelo] do Colégio, responsável por fazer as matrículas, ele mencionou não informar por orientação do diretor. Como não há outras atividades para os estudantes no período dessas aulas, o discurso é que deixar os estudantes “soltos” no colégio seria “uma dor de cabeça maior”, visto que iriam fazer “bagunça” pelo colégio e não conseguiriam ter o controle dos estudantes. As únicas reclamações dos estudantes referentes às aulas expositivas que acompanhei foi a necessidade de copiar, uma vez que não era costume deles copiar algo na disciplina de

---

7 Bo é um jovem asno que está cansado de ficar aprisionado em um estábulo, onde sempre anda em círculos para fazer com que o moinho funcione. Incentivado pelo pássaro Davi, seu melhor amigo, ele consegue escapar e, na fuga, se esconde em meio a uma festa de casamento. Ao término do evento, ele é encontrado pela recém-casada Maria, que carrega no ventre aquele que será conhecido como o filho de Deus. Sinopse do filme “A Estrela de Belém”, disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-248582/>>. Acesso em: 11 de set. 2019.

ER. Entendemos, assim, que o desinteresse desses estudantes pelas aulas não pode ser visto como uma defesa da laicidade do ensino, “mas sim como uma desqualificação de sua presença no ambiente escolar como uma disciplina.” (MIRANDA e SILVA, p. 87, 2014).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de ER está, há mais de vinte anos, colocada como obrigatória, segundo a Lei n.º 9.475/97. Embora seja facultativa, é obrigatória a sua oferta nas escolas, pois se entende a disciplina como parte fundamental para a formação básica dos cidadãos. Como foi abordado no presente artigo, torna-se necessário que compreendamos seu objetivo. Atualmente é ofertada da 1ª à 9ª série, portanto contemplar a história e a pluralidade cultural são pontos básicos para que se tenha uma disciplina laica, livre de proselitismo e que venha a combater a intolerância.

A disciplina, no campo teórico, perpassa por questões que permitem ao estudante o domínio de diferentes linguagens, compreensão de pontos significativos para sua formação, como fenômenos sociais e físicos. Logo, é necessário construir uma disciplina que, na prática, contemple o que dispõe a BNCC (2017), isto é, que possibilite ao aluno confrontar situações adversas em sua vida e seja científico-acadêmica.

No que tange à formação de professores, nota-se que, hoje, a maioria dos docentes responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso não tem conhecimento das legislações, Diretrizes Curriculares e Base Nacional Comum Curricular e, quando tem, atuam de uma forma que não concretiza esse conhecimento, pois nota-se forte influência de credos religiosos em suas falas. Isso indica a necessidade das Universidades Públicas e Privadas que auxiliem a formação e a formação continuada dos egressos segundo as legislações de cada Estado.

Entendemos que a formação de professores para lecionar a disciplina de ER ainda caminha muito lentamente, mas acreditamos em um momento em que a separação entre Estado e Igreja irá se concretizar de fato e que a laicidade fará o papel de mediador dos discursos religiosos.

## REFERÊNCIAS

BUSTOS, V. S. M.; SILVA, L. L. J. Diversidades religiosas nas séries iniciais do Ensino Fundamental: debates a partir da pesquisa com professores acerca do componente curricular de Ensino Religioso. In: 3º SIMPÓSIO INTERNACIONAL / 16º SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES (ABHR): POLÍTICA, RELIGIÃO E DIVERSIDADES: EDUCAÇÃO E ESPAÇO PÚBLICO, 2018, Florianópolis. Anais... Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2018.

DOMINGOS, M. F. N. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. *Revista de Estudos da Religião*, v. 9, n. 03, p. 45-70. Disponível em: <[https://www.pucsp.br/rever/tv3\\_2009/t\\_domingos.pdf](https://www.pucsp.br/rever/tv3_2009/t_domingos.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2019.

GILZ, C; JUNQUEIRA, S. R. A. A Coleção “Redescobrimdo o Universo Religioso” - “o quê” e o “para quê do ensino da religião na escola e na formação do professor. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, v. 1, n. 12, p. 177-184, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cienciareligioes/article/view/4017>>. Acesso em: 11 set. 2019.

JUNQUEIRA, S. R.; ITOZ, S. Escola Católica: Ensino Religioso na BNCC. *Revista de Educação da ANEC*, v. 45, n. 158, p. 12-27, 2019. Disponível em: <<http://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/178>>. Acesso em: 11 set. 2019.

LONGEN, M. R. *Redescobrimdo o universo religioso: ensino fundamental – 8.ª série*. Petrópolis: Vozes, 2002. 110 p.

MANNHEIN, K. O Significado do conservadorismo. In: FORACCHI, M. M. (Org.). *Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. p. 107-136.

MARIANO, R. Laicidade à brasileira Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Revista Civitas - Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v.11, n. 2, p. 238-258, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/9647>>. Acesso em: 11 set. 2019

MIRANDA, A. P. M.; SILVA, B. M. E. ; RISCADO, J. R. ; BONIOLO, R. M. ; PINTO, V. C. A intolerância religiosa e o ensino religioso confessional obrigatório em escolas públicas no Rio de Janeiro. In: XI CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2011, Salvador. Anais... Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2011.

MIRANDA, A. P. M.; MAIA, B. Ensinar religião ou falar de religião? controvérsias em escolas públicas do Rio de Janeiro. *Revista Teias*. v. 15, n. 36, p. 80-97, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24385>>. Acesso em: 11 set. 2019.

NAUROSKI, E. A. *Redescobrimdo o universo religioso: ensino fundamental – 7.ª série*. Petrópolis: Vozes, 2001. 96 p.

NUNES, N.; REZENDE, M. J. O Ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. In: III SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 2008, Londrina. Anais... Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2008. p. 1-11.

RODRIGUES, E. Ensino religioso, tolerância e cidadania na escola pública. *Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*. v. 16, n. 1, p. 211-229, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21886>>. Acesso em: 11 set. 2019

ROMANIO, A. M. *Redescobrimdo o universo religioso: ensino fundamental – 6.ª série*. Petrópolis: Vozes, 2002. 89 p.

SILVA, M. H. P.; LANZA, F.; BUSTOS, V. S. M. Investigações sobre Contextos e Perspectivas do Ensino Religioso: A BNCC em Londrina e Região. In: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL PRÁTICAS RELIGIOSAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO (UEL-UBI), 2019, Londrina. Anais... Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2019. p. 235-247.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases: Lei nº 9.475/97, de 22 de julho de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FAROL PORTO. Ficha 19 – O líder nasce ou se faz? Youtube, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YOpIvPHFTo>>. Acesso em: 11 set. 2019.

INSTITUTO OBREIRO APROVADO. O Líder Influência de Propósito! Youtube, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ou5pgpKs0f4>>. Acesso em: 11 set. 2019.

PARANÁ. Conselho Nacional de Educação: N.º 01/06. Curitiba, 2006.

PARANA. Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ensino Religioso. Paraná: SEED, 2008.

PARANÁ. Resolução N.º 15/2018 – GS/SEED. 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2018/resolucao152018gsseed.pdf>>. Acesso em: 28 agosto 2019>.

#### **REFERÊNCIA AUDIOVISUAL**

A ESTRELA DE BELÉM. Culver City, California, EUA: Sony Pictures Animation, Direção Timothy Reckart, 2017. (126 min.)

## EDUCAÇÃO E POBREZA, UMA QUESTÃO SOCIAL E MORAL

*Data de aceite: 01/11/2021*

### **Jocilene Eterna Soares dos Santos Lacerda**

Professora da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, Pós graduada em Educação, Pobreza e Desigualdade Social-EaD - Universidade Federal do Tocantins  
<https://orcid.org/0000-0003-4146-5309>  
<http://lattes.cnpq.br/9932887272525645>

### **Maria de Lourdes Leoncio Macedo**

Professora da rede estadual de Educação do Tocantins  
[orcid.org/0000-0003-2352-0116](https://orcid.org/0000-0003-2352-0116)  
<http://lattes.cnpq.br/5911808734574093>

### **Jandira Aquino**

Mestranda em Educação (UFT) Professora da Rede Estadual de Educação do Tocantins  
<https://orcid.org/0000-0002-4820-090>  
<http://lattes.cnpq.br/1571673165348371>

### **Eunice Lisboa**

Professora da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, Pós graduada em Tecnologia da Educação (PUC-RIO)  
<https://orcid.org/0000-0001-8166-237X>  
<http://lattes.cnpq.br/7977515232636177>

### **Larissa Ribeiro**

Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Atua na rede estadual de ensino do Tocantins  
[orcid.org/0000-0001-8488-39X](https://orcid.org/0000-0001-8488-39X)  
<http://lattes.cnpq.br/8798104988951447>

**RESUMO:** O presente estudo bibliográfico,

efetuado por meio dos módulos ofertados no Curso de Especialização, discute a temática da educação e pobreza, tem por objetivo central entender o desenvolvimento de políticas públicas para a melhoria da qualidade de vida da população e apresenta a Educação como meio transformador da sociedade. O artigo foi constituindo-se após o estudo e análise de cada módulo, uma vez que, mesmo com a criação de programas voltados para o combate à pobreza, valorizando a promoção da dignidade humana, como o Programa Bolsa Família, o resultado ainda se confunde pela falta de conhecimento, da moralidade, de seus direitos, do currículo e da transformação do sujeito. Nesse sentido, a Educação em direitos humanos está atrelada a estas políticas públicas e estas compreendem sua relevância para a sociedade, como um importante foco no aspecto que incide sobre a qualidade de vida de todos e da Educação, vivenciadas nos mais diferentes contextos da sociedade. Por fim, o estudo traz uma nova postura de entendimento sobre a pobreza e a educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos. Educação. Programa Bolsa Família. Pobreza.

### **EDUCATION AND POVERTY, A MORAL AND SOCIAL ISSUE**

**ABSTRACT:** This bibliographical study, carried out through the modules offered in the Specialization Course, discusses the theme of education and poverty, has as its central objective to understand the development of public policies to improve the quality of life of the population and presents Education as a transforming means

of society. The article was constituted after the study and analysis of each module, since, even with the creation of programs aimed at combating poverty, valuing the promotion of human dignity, such as the Bolsa Família Program, the result is still confused by the lack of knowledge, morality, rights, curriculum and the transformation of the subject. In this sense, human rights education is linked to these public policies and these understand their relevance to society, as an important focus on the aspect that focuses on the quality of life of everyone and on education, experienced in the most different contexts of society. Finally, the study brings a new understanding of poverty and education.

**KEYWORDS:** Rights. Education. Bolsa Família Program. Poverty.

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos estudos dos módulos do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, voltamos o olhar à transformação social adquirida por meio da educação em direitos humanos, focada na diversidade e no compromisso com o coletivo.

Sabemos que é na escola que muitas crianças aprendem o que é um espaço social, onde todos convivem em prol de um único objetivo: aprender e, visando a essa transformação, utilizamos a educação para desconstruir uma das formas mais antigas de violações humanas: a pobreza.

A educação em direitos humanos transmite valores e princípios em favor da construção de uma sociedade democrática e humana. Na referida educação, as propostas pedagógicas deverão ser ponderadas a uma educação para a diversidade e transformação social. Porém, a fome, a pobreza e as mais variáveis violências, ainda, perduram como forma de imposição e rebaixamento do indivíduo como ser humano.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) traz, em seu contexto, a esperança de dias melhores, sendo a igualdade de direitos um sonho da maioria. A oportunidade da conquista desses direitos é o conhecimento e a autonomia de voz. Conhecer nossos direitos acerca das leis vigentes requer estudo e informação, no entanto, exigi-los requer coragem.

A DUDH demonstra um desejo que, mundialmente, a maioria das pessoas almeja sem sucesso, pois o preconceito ainda é um dos maiores tormentos da população e este avassala a humanidade que se vê sem seus direitos mínimos, como a igualdade sem distinção entre todos e a visão do outro com humildade e não com superioridade e soberba.

No cotidiano, há quem se ache superior e, devido a isso, preconceitos são desenvolvidos a partir das classes sociais, cor, raça, deficiência, pobreza etc. Essa inferiorização causa indignação e mais pobreza, haja vista que não gera oportunidades de melhorias à população. A civilização necessita de Educação como forma de transformação e valorização do menos favorecido, como ser existente da sociedade.

Segundo Leite (2014), referente ao módulo- **Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistências da Pobreza**, temos um olhar de que a educação transforma

o sujeito, melhora a distribuição de renda do país e gera melhores condições de vida, pelo menos, o mínimo para garantir a todos uma sociedade mais humanizada.

A busca por uma educação em que todos falam a mesma língua ainda é um sonho. Os anseios de uma sociedade e a necessidade de construção e reconstrução dela transformam-se em um meio de luta, por dias melhores e a busca pela igualdade de direitos e deveres entre os sujeitos, com um olhar diferenciado e, não apenas, para a representação da pobreza e da miséria.

Quando falamos em pobreza nos vem à mente a representação de favelas e precariedade humana, que transmitem a sensação de abandono e falta de conhecimento necessário ao desenvolvimento do indivíduo, porém pobreza não quer dizer somente isto, ela requer da sociedade transformações que exigem compreensão, através das manifestações sociais e que fundamentem sua origem como mecanismo ativo do sujeito.

No entanto, ao falarmos de pobreza, direcionamos, de imediato, à educação, entretanto, questionamos se ambas andam juntas, uma seguida à outra, ou lado a lado. São vários conceitos que recaem a uma sociedade machista, preconceituosa e antidemocrática. Para entendermos tudo isso, precisamos aprofundar um pouco no que realmente significa as situações vivenciadas por milhares de pessoas pobres, estas, com suas possibilidades, desenvolvimento, aprendizagem, violência das mais diversas, autonomia e cidadania.

Esse estudo nos remete a mais um questionamento: o que é ser cidadão nos dias atuais? Essa definição está atrelada às políticas com intervenções, de acordo com a realidade de cada ambiente? Os sujeitos envolvidos terão que se desenvolver de acordo com normas, leis e intervenções que darão sentido às manifestações críticas, políticas e sociais em uma sociedade arraigada no menosprezo?

De acordo com os autores dos módulos, a pobreza vai além da renda econômica e de muitos aspectos que evidenciam seu enraizamento. A condição intitulada ao indivíduo vai de encontro às políticas assistencialistas, promovidas pelo governo à população, haja vista que não há uma certeza de que o indivíduo, mesmo com baixa renda, seja capaz de conseguir manter o mínimo necessário a sua sobrevivência.

Assim, por meio de políticas humanizadas, é possível melhorar e mudar o comportamento da população em situação de pobreza e, conseqüentemente, esse indivíduo terá meios próprios para conquistar bens morais e materiais.

Já a reprodução da pobreza caracteriza-se desmoralizante pela própria sociedade e causa desigualdades sociais. Essa pobreza é considerada reprodutora das desigualdades existentes e causadoras da desumanidade no país. “Humanizar os pobres”, essa frase soa forte, é como se pobre fosse “bicho”, no entanto, a pobreza é, apenas, o reflexo de uma sociedade cruel e desumana, que usa dela, para manter a miséria e as desigualdades entre as classes sociais existentes.

## DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi criada, em 1948, por uma Assembleia Geral das Nações Unidas com o objetivo de unir todos os países membros e acabar com as desigualdades sociais existentes. Em seu contexto, a descrição é clara de que a mesma deve ser exposta a toda população.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNIC/Rio/005) enfatiza que:

A Assembleia Geral solicitou a todos os Países - Membros que publicassem o texto da Declaração” para que ele fosse divulgado, mostrado, lido e explicado, principalmente nas escolas e em outras instituições educacionais, sem distinção nenhuma baseada na situação política ou econômica dos Países ou Estados.

Apesar de sua criação e trajetória ao longo do tempo, podemos dizer que ainda há milhões de pessoas que não a conhecem e não sabem da sua existência

O Documento, cujo nome se diz “Declaração”, afirma que o mesmo deve ser exposto a todos, para que possam conhecê-lo e, assim, lutar por seus direitos.

A Educação em direitos humanos parte da DUDH, como base para a transformação social do sujeito e é necessária para fortalecer o conhecimento acerca das leis que garantem os direitos dos cidadãos, visando a coletividade com o objetivo de humanizar universalmente a sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNIC/Rio/005), Artigo 7º, considera que: “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”.

Com base na DUDH, uma das maiores violações dos direitos humanos é a pobreza, comum a maior parte da população mundial e a mais visível na sociedade e quanto mais pobre é o sujeito, mais há violações de seus direitos e desconhecimento dos mesmos, por isso, não bastam conhecer seus direitos e ter conhecimento de quais são por natureza e os criados, é necessário conhecê-los e colocá-los em prática.

Nesse sentido, compreendemos que a Educação tem o poder de formar cidadãos críticos para o enfrentamento de uma realidade individualista e coletiva, repleta de desigualdades que transforma uma sociedade.

Ao longo dos anos, houve uma evolução da Educação em direitos humanos, ou seja, a busca por igualdades sociais nos leva a uma dimensão pedagógica voltada à formação do caráter do sujeito. No entanto, a maturidade não compreendida e alcançada pela maioria dos cidadãos os deixa submissos às leis e direitos mal empregados e redirecionados em favor de muitos que têm, por consequência, a soberania como forma de governo.

Observamos a realidade do nosso país que demonstra algumas inclusões no currículo, com eixos estruturados em direitos humanos com ações voltadas a transformações de mentalidades, tendo como objetivo o combate ao preconceito, a discriminação e a

violência, visando à tolerância e o respeito à diversidade.

De acordo com os estudos realizados, as mudanças devem partir da construção pedagógica como um todo, com objetivos solidificados e estruturados de acordo com a necessidade de cada ambiente. A diversidade compromete o desenvolvimento da sociedade, se não for trabalhada de forma coerente. Por este motivo, a compreensão, socialização e comprometimento de um estudo coletivo irão trabalhar todas as classes e raças com a mesma qualidade. Assim, a diversidade será compreendida como direito e não como defeito.

Nesse sentido, o círculo da pobreza incorre na educação, como princípio de mudança. Sair da pobreza requer instrução para mudar a condição do indivíduo, condição esta, social, material e política. Desse modo, os menos favorecidos sonham em ter uma voz ativa perante a sociedade.

Podemos afirmar que pobreza gera pobreza, que, conseqüentemente, gera exclusão, marginalidade e materialidade. Portanto, ser cidadão é ter voz e vez ativa e ser reconhecido na sociedade. Sabemos que na escrita e na fala, somos uma sociedade democrática, no entanto excluímos, negando o direito igualitário das pessoas, para impor nossas desigualdades.

De acordo com Mendonça (2014), a pobreza é um fato que é gerado por conseqüências de políticas mal aplicadas e desenvolvidas. Entretanto, o indivíduo é detentor de meios para se sobressair de qualquer situação, Devido a isso, são necessárias condições para que isto aconteça, juntamente com a participação do governo, investindo em políticas voltadas à uma educação de qualidade que, certamente, resultará em outra realidade, no que diz respeito à da pobreza.

Portanto, a construção social para jovens e adolescentes está atrelada ao meio em que estão inseridos, pela convivência e cultura repassadas, através de anos, de geração em geração, com efeitos de acomodação, conformismo e com situações geradas pelas desigualdades entre os sujeitos.

Essa cultura escolar, que tem sua origem em um determinado momento histórico, acaba por se naturalizar, transformando-se em um modelo a-histórico, configurando-se um mundo à parte, como espaço asséptico, imune a conflitos e debates .(LEITE, 2014,p. 16).

Essa cultura, mencionada anteriormente, é repassada às gerações, por meio da educação, de modo que o educar é seguir a continuidade do que está sendo vivenciado e não educar para reivindicar seus direitos e ter liberdade de escolha entre as mais diversas transformações sociais.

Cada território tem sua diversidade e a centralidade entre os sujeitos de sua cultura e valores, dos quais são massificados diante da sociedade e são aqueles que irão representá-la amanhã, diante de um contexto social cada vez mais arraigado nas desconstruções sociais.

Como forma de transformação, educar em direitos humanos é primordial para que todos possam conhecer a existência desses direitos. A educação nessa área é uma forma de educar para a vida, para ser um indivíduo melhor. Inserir no currículo atividades com o objetivo de esclarecer e oferecer o conhecimento, possibilitando ao aluno reter e utilizar, no decorrer de sua vida. Além disso, orientar e criar uma cultura universal, para que haja um pouco mais de fraternidade e paz para a humanidade

## POBREZA E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Para Rego e Pinzani (2014), o reconhecimento da pobreza e as desigualdades sociais é o início para o desenvolvimento de políticas públicas que venham a causar efeito na sociedade. A partir do momento em que a pobreza é reconhecida como concreta e que está impregnada em todos os segmentos da sociedade, envolvem-se movimentos capazes de contribuir para erradicar a pobreza.

Consideramos que possibilitar condições ao outro, é interligar o desenvolvimento democrático do cidadão e sentir a dor do outro. A partir dessa condição, veremos as injustiças e começaremos uma mudança no olhar diante das mazelas causadas pelo sistema democrático, social e político, podendo contribuir para a melhoria da visão de mundo de muitos.

No entanto, a pobreza existe, persiste e cresce a passos largos, ela não se resume apenas em pobreza material, mas, também, em pobreza moral. Ser pobre não é uma simples questão de escolha, mas imposições criadas pelo sistema capitalista em que vivemos. A pobreza como questão moral impõe à sociedade a desqualificação do sujeito como ser humano e trabalhador, o mesmo é visto como miserável, sem cultura e malandro.

A formação da família no contexto da pobreza está atrelada a humilhações, violências físicas e psicológicas, o que torna a Educação como forma de conquistar a cidadania e a autonomia própria (REGO, PINZANI, 2014). Como exemplo, temos o vídeo de abertura do Módulo I Pobreza e cidadania, **“As Severinas”** que retrata bem esta realidade. Outrossim, a pobreza gera desinformação, que gera abandono, que gera manipulação e envolve o sujeito em um comportamento de inferioridade e preconceito próprio.

Essas desigualdades sociais minorizam os sujeitos a ponto de se sentirem humilhados por não terem recursos suficientes adquiridos com seu próprio esforço para manter a família, com isso são submetidos a humilhações morais e sociais, colocando-os na linha de pobreza extrema, sem que pudessem escolher opções que lhes garantissem sua autonomia.

Consequentemente, a partir do momento em que faltam condições mínimas e dignas de sobrevivência para o indivíduo, aumenta-se a pobreza material e moral. Julga-se que o importante é trabalhar para sobreviver. Dessa forma, muitos deixam o estudo e não se qualificam para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo, vulgarizam a moralidade social e

cultural e passa a existir somente o trabalho informal.

Segundo os autores Rego e Pinzani (2014), ao analisar a pobreza como uma questão social e moral, avançamos no quesito de reconhecimento das falhas existentes no glossário do poder. O desenvolvimento de políticas públicas para amenizar a pobreza é fundamental, mas é preciso estudos, análise e investimentos para que sejam desenvolvidas de forma adequada a cada peculiaridade da região.

As perspectivas de melhoria vêm de acordo com as mudanças na e para a sociedade, mesmo que estas mascaradas através da educação e programas desenvolvidos pela União e Estados, porém, a falta destes tornaria a vida mais difícil e oprimida, pois é através de programas como a Bolsa Família e outros voltados para a educação é que o sujeito volta a ter esperança de um amanhã mais digno.

Ao pensar nas condições sociais imputadas às classes de extrema pobreza, seria possível fazer uma reflexão da injustiça que o meio, como produto final, causa diferentes maneiras e peculiaridades de exploração e vivência do sujeito. A construção social, política e moral estão ligadas à educação, que por sua vez busca desenvolver a autonomia, tanto social como econômica que proporciona a garantia dos direitos e a sua execução de acordo com as necessidades existentes na construção de um ser educado para a vida e os benefícios que este traria em favor a sua classe social.

Vimos que a autonomia está na humanização e na dignidade de moradia, social, moral e política e que, ao se transformar em desenvolvimento, terá efeitos igualitários e formuladores de conhecimento e aprendizagem, os quais irão contribuir para a erradicação da pobreza.

Por outro lado, a falta da autonomia no meio social resulta na falta de capacitação, de um emprego melhor e da independência, em que o indivíduo não consegue sair do ciclo impregnado pela pobreza. Para a mulher, recai a obrigação das tarefas domésticas e a criação dos filhos, enquanto que para o homem, serviços autônomos para conseguir uma renda e ter condições de, no mínimo, alimentar a família.

No entanto, nos perguntamos o que é renda básica? Para muitos, seria um gasto a mais, porém para a maioria, seria colocar comida na mesa e não mais passar fome. O sujeito autônomo passa a olhar a sociedade e se enxergar como parte dela, fazer planos e possuir domínios sobre a vida pessoal e familiar. As dependências não são causadas só pelas questões financeiras, mas também, por laços familiares e culturais que tornam obrigações para uma vivência, principalmente, no entrelaço do casamento, tornando o ciclo vicioso ainda maior.

Ao ouvir relatos de cidadãos, vimos que as famílias almejam uma vida digna às futuras gerações e mais oportunidades de emprego e educação, pois o trabalho dignifica o sujeito perante a sociedade, assim como sua afirmação de homem na sociedade. Essas famílias não detêm de condições mínimas, para se opor junto à sociedade acerca de sua situação de vulnerabilidade social.

Segundo Rego e Pinzani (2014) entende-se que os benefícios do Programa Bolsa Família tornaram-se esperança para muitos, pois é a oportunidade que esperavam para serem reconhecidos como cidadãos. A renda monetária, apenas, não muda a vida social do sujeito, mas um conjunto de ações que levam a despertar a consciência capaz de modificar uma sociedade, porém os programas de benefícios financeiros diretos são causadores de dependência, deixando a sociedade estática.

Sabemos que o beneficiário -Bolsa Família- não é pobre por vontade própria, porém pela falta de oportunidades, fica estagnado a mercê do benefício que lhe é pago todos os meses. Pagar o benefício sem rever as evoluções e situações de cada família, é não oportunizar o beneficiário de se desenvolver na sociedade.

Entendemos que há contradições inerentes à acumulação de riquezas, o que afeta ainda mais a pobreza, enquanto busca autonomia para uma educação diferenciada e gasta seus recursos com coisas mais valorosas. Isso ocorre devido a atitudes e comportamentos herdados da sociedade e da família. Essa mesma sociedade enquanto utiliza de vários argumentos para desenvolver o indivíduo nas classes sociais, média e alta, condena e desqualifica as classes sociais mais pobres e as culpam pelas discrepâncias acontecidas na sociedade como um todo.

Na verdade, o mérito é dado de acordo com a posição social do indivíduo, apenas o retorno por meio de algo que lhe é oferecido. Não lhe são oferecidas oportunidades que permitam a eficácia de serviços e bem-estar, em que o indivíduo seja favorecido com programas, moradia digna e respeito.

Dessa forma, a liberdade e a autonomia estão ligadas à democracia e designam o destino do sujeito. Assim, ser livre diante da pobreza é ter autonomia financeira e voz ativa dentro de uma sociedade machista e entender que há muitos caminhos que podem ser percorridos, porém necessita de coragem para transformar a mentalidade não de muitos, mas de si mesmo e conseguir ser autor de própria história.

Esta incapacidade de voz está restrita, em sua maioria, aos pobres e as mulheres, o machismo é a voz da vez. Ser pobre e incapaz é uma das várias definições da escravidão de direitos e da violência das periferias, por meio de preconceitos e a falta de assistência. As condições oferecidas pelas instituições assistencialistas, na maioria das vezes, são fundamentais para que o sujeito venha a ter voz ativa diante da sociedade.

A negação dessas condições mencionadas, seja ela informação ou assistencial, leva o indivíduo a se sobressair ou a se aprofundar em um menosprezo e pobreza. A falta de informação e de seus devidos direitos causam indignação e violência, por consequência do contexto em que o sujeito está inserido. Este menosprezo parte das próprias instituições políticas; funcionários que deveriam ajudar e a melhorar no combate ao índice de pobreza, estes são os primeiros a desqualificarem o cidadão.

Entendemos que a vulnerabilidade é maior e mais característica de pobreza extrema, por não dispor dos serviços básicos, necessários para uma vida digna. Geralmente, a

falta desse apoio por parte dos governantes leva a população mais vulnerável a cometer violências contra a sociedade.

Esses fenômenos negativos fazem parte do cotidiano do sujeito, cuja classe social é insignificante aos olhos da sociedade. A qualidade de vida dessas pessoas é o contexto de uma sociedade impregnada pela pobreza e todos os tipos de violência existentes. As crianças e as mulheres são as mais vulneráveis, tanto no aspecto social quanto no aspecto moral, além das condições de vida que são desestimulantes e desfavoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Desse modo, adolescentes e jovens passam por uma aprendizagem inferior em relação a outras classes sociais, o que dificulta a garantia de entrada e permanência em uma universidade, assim como as questões financeiras. A Educação envolve, ensina e dá condições ao indivíduo para se desenvolver em sociedade com autonomia e cidadania, no entanto, este ensino é mascarado aos interesses do Estado ou daqueles com maior poder aquisitivo e isso enfraquece a população, diante dos seus anseios democráticos e políticos, tornando-se parte da cultura, na qual não toma decisões acerca de cada individualidade, na formação de cidadãos capazes de promover mudanças na sociedade.

Desta forma, as condições não permitem fazer ou planejar sua própria vivência o que implica na falta de liberdade e, conseqüentemente, compromete a independência econômica. A dependência econômica causa o domínio sobre o sujeito e o maior responsável por isso é o Estado, que deixa de intervir quando necessário e não favorece aos cidadãos possibilidades de desenvolvimento humano, social e moral, transformando a característica da pobreza através de um processo de libertação econômica e educacional.

A democracia no papel é para todos, no entanto, a falta dela anda lado a lado com a pobreza. Muitos não sabem, sequer, o significado dessa palavra tão bonita de ser pronunciada. Ser democrático é ter voz e lutar, é ser ouvido, é a voz da maioria, ou deveria ser, porém essa democracia esbarra na manipulação e soberania dos poderosos. Portanto, ainda temos muito a fazer e a declarar em favor de uma população desfavorecida.

A democracia infere um mundo novo, onde todos possam viver da forma como escolheram, independentemente de suas diferenças, no entanto, o preconceito ainda é a principal razão de acontecimentos racistas. A humanidade cria suas próprias leis para melhorar o convívio entre os indivíduos e gera subsídios para a sociedade lutar contra a violação de direitos básicos para sua sobrevivência, porém o individualismo e a ambição põem em risco sua existência.

## **MORALIDADE**

Baseando-se na realidade atual, ou seja, pleno Século XXI, impera a mentalidade de um mundo subdesenvolvido, em que o poder econômico resulta em privilégios e o pobre não tem oportunidade de desenvolver-se e se qualificar para o mercado de

trabalho. Diante disto, temos o “outro” como conceito de moralidade, sem se importar com o respeito, dignidade e fraternidade. O desrespeito moral aflora e transforma as políticas de erradicação da pobreza em políticas de contenção da marginalidade, esta causada por erros e má aplicação dos bens públicos à sociedade.

Considerando os estudos de Rego e Pinzani (2014), a pobreza tem sentido amplo e influencia de forma negativa a interação com o meio em que o sujeito representa. Ela é causada por todos, isto é, gerada pelas classes sociais elevadas e pela falta de políticas públicas para menos favorecidos que buscam a sobrevivência. As visões moralistas sobre a pobreza estão impregnadas em todos os segmentos da sociedade. Nesses segmentos, a pobreza é vista com preconceitos, os quais fundamentam as desigualdades existentes e sistematizam elementos essenciais à prática evolutiva para o indivíduo exercer sua autonomia dentro de uma sociedade.

No entanto, o meio mais comum de encontrar a pobreza é na falta de capacidade crítica e de direito da sociedade como um todo, ou seja, não ter oportunidades, devido às políticas públicas estarem voltadas para as classes mais elevadas.

Dessa forma, sair da pobreza requer força de vontade, persistência e contribuição da sociedade e governo, por meio de programas econômicos e sociais, para promover oportunidades, desenvolvimento e crescimento das linhas de créditos. Contudo, como ensinar uma sociedade a lutar e a buscar pelos seus direitos e bases de desenvolvimento, se o que lhe é oferecido não condiz com a sua realidade?

Dessa forma, entende-se que as políticas públicas devem ser desenvolvidas e direcionadas não só às classes menos desfavorecidas, mas, também, às classes sociais mais elevadas, para que as mesmas possam reconhecer a pobreza como caminho do crescimento humano e, assim, realizar ações educacionais para a erradicação da pobreza na efetivação de mudanças estruturais e moralizantes.

## CONCLUSÃO

Diante do cenário que vivenciamos nos estudos dos módulos da Pós Graduação Educação, Pobreza e Desigualdade Social, conclui-se que, no contexto da pobreza, cabe a nós a busca do conhecimento para introduzir mudanças na sociedade, por meio de políticas públicas, e garantir a fiscalização e execução das mesmas, de modo a promover cidadania aos menos favorecidos e desqualificados moral e materialmente, a partir do desenvolvimento da educação como meio transformador.

Não existe compreensão da pobreza sem entender suas mais diferentes causas e razões necessárias para superá-la. A desigualdade de renda está alocada a vários fatores, caracterizando-a como extrema, em que são promovidos vários fenômenos negativos, como: violências, abandono às escolas, falta de informação e conhecimento, falta de democracia, cidadania e autonomia, entre outros.

Para melhorar os índices de combate à pobreza, é necessário investimentos de acordo com a realidade social do indivíduo. As políticas educacionais, sociais e econômicas devem subsidiar a linha de pobreza extrema e permitir condições dignas para o desenvolvimento e crescimento, através de possibilidades e ações concretas e eficientes que se agreguem às condições do indivíduo, como exemplos: conseguir empréstimos, ter uma educação de qualidade, fazer parte da sociedade sem ser discriminado ou responsabilizado pelas coisas ruins que acontecem no país. Sabemos que as nossas leis e valores econômicos, sociais e morais, são feitos por nossos representantes e a sociedade por meio das culturas e dos valores familiares.

Portanto, o processo formativo do ser humano está além dos conceitos idealizados pela sociedade e governantes, acontece em decorrência do pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade.

Ao reconhecer que a pobreza existe, há uma transformação crítica e as relações sociais e econômicas são fortalecidas. Com isso, o homem passa a produzir e elevar seu valor social e a população espera pelo reconhecimento de seus direitos diante da sociedade, a qual realiza a promulgação e a declaração de um contexto ao alcance de todos por meio da Educação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Módulo Introdutório – Pobreza, Desigualdades e Educação, Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação; Governo Federal, 2014.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – UNIC/Rio/005, Janeiro de 2009. (DPI/876).

MENDONÇA, Erastos Fortes - Módulo II – Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação, Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação; Governo Federal, 2014.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez - Módulo III– Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistências da Pobreza - Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação; Governo Federal, 2014.

REGO, Walquiria Leão.; PINZANI, Alessandro. Módulo I – Pobreza e Cidadania - Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação; Governo Federal, 2014.

## INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES DE EAD EM ESTABELECIMENTO DE ENSINO DO EXÉRCITO BRASILEIRO

*Data de aceite: 01/11/2021*

*Data de submissão: 06/10/2021*

**Lígia Silva Leite**

Faculdade Cesgranrio

Rio de Janeiro – RJ

<https://orcid.org/0000-0003-1378-7933>

**Felipe Jorge Granero**

Faculdade Cesgranrio e Centro de Estudos de

Pessoal e Forte Duque de Caxias

Rio de Janeiro - RJ

<http://lattes.cnpq.br/3066318266802830>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar o processo de construção e validação do instrumento de avaliação das atividades escolares em EAD dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias, cujo estudo avaliativo foi desenvolvido por ocasião do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, concluído pelo autor. Para construção do instrumento foi necessária a elaboração de categorias, indicadores e padrão de avaliação. No estudo, foi definido o seguinte percurso metodológico: revisão da literatura, que culminou na seleção de cinco trabalhos, utilizados como referência; definição da abordagem avaliativa, sendo adotada a abordagem centrada nos especialistas; e construção e validação das categorias e indicadores, do instrumento e do padrão de avaliação. No estudo decidiu-se avaliar as validades aparente, técnica e de conteúdo e realizar um pré-teste, pois

estas ações mostraram-se suficientes para garantir a credibilidade do instrumento que foi construído. Os resultados apurados no estudo indicaram elevados níveis de satisfação pelos respondentes e bons índices de qualidade dos materiais submetidos à validação. A utilização da literatura especializada, aliada aos bons índices obtidos nas validações, e a inexistência de críticas significativas permitiram a confirmação da qualidade do instrumento de avaliação e dos demais materiais elaborados, de forma a concluir que estes reúnem condições técnicas para a realização do processo avaliativo das atividades escolares em EAD do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a distância. Ensino Militar. Instrumentos de avaliação.

### INSTRUMENT FOR THE EVALUATION OF DISTANCE LEARNING ACTIVITIES IN TEACHING ESTABLISHMENT OF THE BRAZILIAN ARMY

**ABSTRACT:** This work aims to present the construction and validation process of the instrument to evaluate distance education school activities at the Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias courses, which evaluative study was developed during the Professional Master's Degree Course in Evaluation at Faculdade Cesgranrio, completed by the author. In the study, for the construction of the instrument it was necessary to elaborate categories, indicators and the evaluation standard. The following methodological path was defined: literature review, which culminated

in the selection of five papers used as a reference; definition of the evaluation approach, with a focus on specialists; and construction and validation of the categories and indicators, the instrument, and the evaluation standard. In the study, it was decided to evaluate the apparent, technical and content validity and apply a pre-test, as these actions proved to be sufficient to guarantee the credibility of the instrument that was built. The results obtained in the study indicated high levels of satisfaction by respondents and good quality level of the materials submitted for validation. The use of specialized literature, together with the good indexes obtained in the validations, and the inexistence of significant criticisms allowed the confirmation of the quality of the evaluation instrument and the other materials elaborated, in order to conclude that these materials meet technical conditions for the accomplishment of the evaluation process of distance education school activities at Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias.

**KEYWORDS:** Distance education. Military education. Evaluation instruments.

## 1 | O SISTEMA DE ENSINO DO EXÉRCITO BRASILEIRO E A AVALIAÇÃO DA EAD

A pandemia do Covid 19 trouxe para o cotidiano novas exigências em todas as áreas de atuação e, certamente, a Educação tem sido fortemente afetada. Neste contexto, com a exigência do distanciamento social, a educação a distância, na modalidade *online*, tem merecido atenção especial, ou seja, tem se tornado necessário que as instituições de ensino, mesmo aquelas que já adotavam ensino *online* desenvolvam estudos nesta área. Apesar de não haver vínculo temporal com este estudo, diante dos novos desafios impostos pela pandemia, percebe-se um maior incremento do ensino *online*, e os estudos relacionados à essa área crescem de importância, no sentido de criar oportunidades para o aperfeiçoamento dos processos já existentes.

No Brasil, a educação a distância já é legalmente regulada pela lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), mediante a diretriz de incentivo ao “desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1996).

A educação a distância no Exército Brasileiro possui uma infraestrutura considerável e é regulada por normas e regulamentos. De acordo com Brasil (2016, p. 16), o Exército Brasileiro assume que a:

EAD é uma modalidade de educação mediada por tecnologias da informação e comunicação e, até mesmo, com o emprego de aprendizagem imersiva, em que discentes e docentes estão separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, não estão fisicamente presentes em um ambiente presencial de ensino-aprendizagem.

A educação a distância no Exército Brasileiro utiliza variadas plataformas, sendo a Internet a principal ferramenta para se estabelecer a comunicação e a interação professor/aluno nos programas de EAD. A educação *online* surge, então, como uma

solução, sem comprometer a qualidade do ensino, se estendendo a todas as modalidades de educação presentes no Sistema de Ensino do Exército Brasileiro.

O estudo avaliativo que deu origem a este capítulo foi desenvolvido no Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias, Instituição de Educação Superior, de Extensão e de Pesquisa pertencente ao Exército Brasileiro e que, como tal, integra o Sistema de Ensino do Exército.

Diversas são as características dos cursos no âmbito do Exército Brasileiro. De forma a homogeneizar os procedimentos em relação à condução destes cursos são emitidas diversas normas e regulamentos pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército, responsável pela “assistência técnico-pedagógica, a coordenação e o controle das atividades nas áreas educacional e de pesquisa do pessoal”, nas Linhas de Ensino Militar Complementar, de Saúde e Bélico.

As atividades de gestão do ensino e as diretrizes para o planejamento anual dos Estabelecimentos de Ensino no âmbito do Departamento de Educação e Cultura do Exército estão descritas nas Normas para a Gestão do Ensino, segundo Brasil (2018), visando garantir a qualidade e a melhoria contínua dos cursos e programas. No que concerne à avaliação de cursos, observa-se que faltam alguns dispositivos necessários que conduzam a uma avaliação mais ampla, que contemple os diversos aspectos educacionais, e que permita julgar, com profundidade, a qualidade dos cursos.

Além disso, face as peculiaridades da EAD e da análise das normas e diretrizes existentes no contexto do Exército Brasileiro, é possível perceber um questionamento comum aos gestores de cursos: como é feita a avaliação da EAD oferecida em diversos cursos do Exército Brasileiro?

Os processos avaliativos normatizados pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército, e sintetizados nas Normas para a Gestão do Ensino, se destinam a todos os Estabelecimentos de Ensino subordinados. Mais especificamente aos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias, foco deste estudo, cabe a este Centro adotar os procedimentos previstos nas Normas para a Gestão do Ensino quanto à avaliação e validação dos seus cursos. Diante deste cenário, foi realizado um estudo avaliativo com o objetivo de elaborar um instrumento para avaliar as atividades escolares na modalidade EAD dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias, balizado pela seguinte questão avaliativa: em que medida o instrumento de avaliação permite aferir a qualidade das atividades escolares em EAD, nos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias?

Este trabalho tem como objetivo apresentar o processo de construção e validação do instrumento de avaliação das atividades escolares em EAD dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias, objeto do estudo avaliativo.

## 2 I INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA EAD

Inicialmente é fundamental retomar o conceito de EAD utilizado por este autor. Sobre a educação *online*, Silva (2003, p. 9), afirma que:

A educação *online* é fenômeno da cibercultura, isto é, do conjunto imbricado de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Por este termo entenda-se o novo ambiente comunicacional que surge com a interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores; principal suporte de trocas e de memória da humanidade a partir do início do século XXI; novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação.

Tendo em vista o objetivo deste estudo avaliativo tornou-se valioso investigar propostas de instrumentos, de reconhecida confiabilidade, que levaram em consideração, além dos aspectos normativos adotados pelo Exército Brasileiro relacionados à EAD, parâmetros, diretrizes e indicadores no âmbito do MEC.

Para dar sustentação à construção do instrumento de avaliação, foram selecionados da literatura, trabalhos acadêmicos identificados como sendo mais pertinentes ao objetivo e à questão avaliativa formulada. A seguir foi feita uma rigorosa seleção que resultou em cinco trabalhos analisados minuciosamente. Os detalhes sobre estes trabalhos encontram-se no estudo original (GRANERO, 2020).

A análise dos trabalhos selecionados focou nos instrumentos de avaliação, voltados para a EAD. Dessa forma, a partir das semelhanças e diferenças que trazem à tona, permitiram concluir quais critérios, itens, escalas, padrões, entre outros, são os mais utilizados e eficazes, e quais atendem aos requisitos e parâmetros norteadores da qualidade da EAD, nos contextos da educação federal e do Exército Brasileiro.

Dessa forma foi possível colher informações valiosas, que auxiliaram a construção das categorias e indicadores adotados a partir da identificação daquelas mais utilizadas pelos autores em seus trabalhos científicos. Para exemplificar os resultados da minuciosa exploração realizada, esta atividade permitiu concluir que, apesar de existirem diversos nomes de categorias e subcategorias, há similaridade entre as ideias/conceitos propostos por elas; no estudo avaliativo concluído, foi possível agrupá-las em 17 categorias diferentes.

Apesar de terem sido aplicados diferentes modelos de padrão de avaliação, foi possível identificar alguns pontos em comum. Nas escalas de resposta, ficou evidenciado que estas tiveram como foco apurar o grau de concordância (ou discordância) dos respondentes em cada item apresentado nos instrumentos de avaliação. Além disso, ressalta-se a preponderância de itens redigidos na forma de uma afirmação, em que os respondentes deveriam se posicionar favoravelmente ou não.

### 3 I CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO E DO PADRÃO DE AVALIAÇÃO

Com base no objetivo proposto para este estudo foi adotado o seguinte percurso metodológico:

- a. revisão da literatura voltada à avaliação da EAD em cursos;
- b. definição da abordagem avaliativa;
- c. construção do quadro de categorias e indicadores;
- d. construção de uma proposta inicial de instrumento de avaliação (com a respectiva escala de respostas);
- e. elaboração de uma proposta inicial de padrão de avaliação, com a intenção de que este venha a ser aplicado às respostas do instrumento proposto;
- f. submissão do instrumento e do padrão de avaliação ao exame pelos participantes deste estudo (foram enviados a diferentes públicos-alvo);
- g. pré-testagem do instrumento com os alunos de EAD;
- h. análise dos dados obtidos; e
- i. apresentação dos resultados.

A definição da abordagem avaliativa é uma etapa fundamental em uma avaliação; e como o instrumento deve estar adequado a um contexto específico, de uma instituição de ensino militar, tendo como foco a determinação da qualidade da EAD nos cursos, este deve respeitar e atender características que lhes são peculiares. Assim, foi escolhida a abordagem centrada nos especialistas, por ser a que melhor possibilitou a concretização do objetivo e a resposta à questão avaliativa elaborada.

A abordagem da avaliação centrada em especialistas, talvez a mais antiga e a mais usada, depende basicamente dos conhecimentos específicos de um profissional para julgar uma instituição, um programa, um produto ou uma atividade. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 179).

Ao definir a abordagem centrada nos especialistas, foram eleitos, como tal, para responder ao instrumento de avaliação apresentado para apreciação: os professores, coordenadores, tutores, e demais profissionais que possuem conhecimento necessário que os capacitem a opinar sobre a EAD dos cursos e estágios, e que possam agregar contribuições ao instrumento em construção; e profissionais que possuem experiência em avaliação, que fazem parte do corpo docente da Faculdade Cesgranrio.

Foram elaborados categorias e indicadores de modo a deixar claro os critérios estabelecidos e possibilitar um adequado julgamento do objeto que se pretendeu avaliar.

De forma a possibilitar uma efetiva avaliação da qualidade da EAD nos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias, foram selecionados, em um primeiro momento, diversos indicadores, dentre aqueles mais comumente utilizados na

avaliação da EAD, encontrados na bibliografia selecionada para o estudo avaliativo.

Em um segundo momento, verificou-se se os indicadores selecionados possuíam aderência aos cursos da Instituição, se estavam adequados aos preceitos e à cultura organizacional presentes nos estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro e às diretrizes, e aos termos empregados na legislação de ensino militar.

Por último, os indicadores foram agrupados em categorias, que dizem respeito aos conceitos, aos conteúdos e demais aspectos que abrangem as atividades escolares em EAD. A partir das categorias e indicadores foi dado início ao trabalho de construção da versão inicial do instrumento de avaliação, seguindo algumas etapas pré-definidas, tendo como referência os ensinamentos de Elliot (2012): a) elaboração das questões/itens do questionário; b) definição da escala de respostas; c) redação dos textos introdutórios e instruções; d) determinação do código de identificação do participante; e) diagramação e finalização da versão inicial do instrumento de avaliação.

Optou-se por utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados, pois, além de ser amplamente utilizado em avaliação, atende aos propósitos e objetivo delineados. Para a elaboração da versão inicial do instrumento de avaliação, primeiramente foram elaborados os itens do questionário, em função das categorias e indicadores que já haviam sido estabelecidos.

Além disso, decidiu-se que o questionário seria composto, preponderantemente, de questões fechadas, ou seja, “aquelas em que se apresenta um conjunto de alternativas de resposta, a partir do qual o respondente escolhe a opção que melhor representa sua situação ou ponto de vista” (BABBIE, 2003 apud ELLIOT, 2012, p. 32 - 33).

Apesar de priorizar a obtenção de dados quantitativos, optou-se pela inclusão de questões abertas, para a coleta de dados qualitativos. O intuito foi colher informações mais detalhadas e que por ventura não tenham sido devidamente solicitadas através das questões fechadas.

Em relação à quantidade de itens, a definição da extensão do questionário é fator crucial e deve levar em consideração, entre outros aspectos, “o interesse que os respondentes têm em relação ao tema pesquisado ou avaliado” (ELLIOT, 2012, p. 53). Foi estabelecido, como critério, que o questionário teria em torno de 30 questões, com uma tolerância de 20%, a mais ou a menos, de itens. Tanto a tolerância em relação ao acréscimo ou exclusão de itens, quanto o percentual foram estipulados por este autor de forma arbitrária. Tal decisão deu-se em função da possibilidade de mudanças nos itens, face às sugestões dos participantes deste estudo.

Ao final, decidiu-se pela elaboração de uma proposta inicial de itens do questionário, da seguinte forma: (a) na questão 1 foram apresentadas questões fechadas, no formato de um quadro com afirmações e com opções de respostas pré-definidas; (b) nas questões 2 e 3 foram apresentadas questões abertas, no formato de questionamento, onde espera-se obter respostas construídas pelo próprio respondente. Foram utilizadas questões formuladas por

outros autores, constantes nos trabalhos selecionados na literatura consultada no estudo.

No questionário elaborado, nas questões fechadas foram estabelecidas cinco opções de resposta: concordo plenamente; concordo parcialmente; discordo parcialmente; discordo totalmente; e não se aplica (ou não sabe responder). Com exceção da opção “não se aplica (ou não sabe responder)”, em que não há um valor correspondente, cada opção de resposta possui um valor que varia de 4 (concordo totalmente) a 1 (discordo totalmente).

Para a concretização da proposta inicial do questionário, após a elaboração das questões e da escala de respostas, partiu-se para a definição do título, do texto inicial, dos códigos de identificação, das instruções para preenchimento e da diagramação (*layout* do questionário). De forma a concluir este complexo processo de construção foi finalizada uma versão inicial do instrumento de avaliação.

Além do instrumento, este autor decidiu elaborar uma proposta de padrão de avaliação, para ser aplicado às respostas do questionário. Apesar deste padrão não ter sido o foco do estudo avaliativo, que se destina à construção, somente, do instrumento de avaliação (objeto), há de se considerar a importância da adoção de um padrão de avaliação que guiará o processo de julgamento da qualidade das atividades escolares em EAD. É necessária clareza em relação ao padrão que foi utilizado em uma avaliação, para que os interessados possam compreender os resultados alcançados. Esta premissa vai ao encontro do ensinamento de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 342), que afirmam que:

Mesmo que as perguntas avaliatórias sejam mal articuladas, em geral são respondidas, ainda que de forma superficial. Isso não acontece com os critérios ou padrões de avaliação, que às vezes nem sequer são articulados. É sempre desconcertante ler o relatório de uma avaliação e não conseguir encontrar em parte alguma uma declaração dos critérios ou padrões usados para determinar se um programa foi um sucesso ou um fracasso.

Assim como no instrumento de avaliação, a construção do padrão de avaliação teve por base a literatura consultada e as normas e termos já comumente utilizados no âmbito do Exército Brasileiro. Pretendeu-se que o padrão de avaliação construído no estudo servisse para julgar a qualidade (de forma global) das atividades escolares em EAD dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias.

Para construir o padrão de avaliação, decidiu-se pelo seguinte caminho: o estabelecimento de faixas (percentuais) de pontos, para enquadrar os valores (somatório) obtidos nas respostas; a definição da qualidade das atividades em EAD, em função da faixa de pontos em que foram enquadradas; e recomendações específicas para cada situação.

Para a determinação das faixas de pontos, e conseqüente avaliação da qualidade, foram utilizados como referência os parâmetros de avaliação empregados no Sistema de Ensino do Exército, mais precisamente os parâmetros empregados para a avaliação da aprendizagem sugeridos nas Normas para a Avaliação da Aprendizagem (BRASIL, 2019, p.

18), que relacionam faixas de notas (pontuação) às menções correspondentes, da seguinte forma: (a) menção “insuficiente” (I): faixa de 0,000 – 4,999; (b) menção “regular” (R): faixa de 5,000 – 6,999; (c) menção “bom” (B): faixa de 7,000 – 8,499; (d) menção “muito bom” (MB): faixa de 8,500 – 9,499; (e) menção “excelente” (E): faixa de 9,500 – 10,000.

De forma análoga, na construção do padrão de avaliação foram criadas faixas e definidos os níveis de qualidade, similares às acima descritas. Foram então criadas cinco faixas de pontuação. O enquadramento em uma determinada faixa de pontuação foi feito em função do percentual obtido em relação à pontuação máxima possível que pode ser atingida, de acordo com uma fórmula, cujas especificidades não são detalhadas neste artigo.

Concluídas as etapas de construção do instrumento e do padrão de avaliação, partiu-se para a submissão destes à análise pelos participantes - especialistas do estudo.

Não foram medidas características como, por exemplo, fidedignidade (ou confiabilidade), que diz respeito “aos resultados produzidos por um instrumento, aplicado várias vezes a um mesmo objeto” (ELLIOT, 2012, p. 60 - 61), pois necessitaria de um planejamento mais extenso e implicaria em um extenso tempo para execução.

#### **4 I PROCESSO DE VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO**

Inúmeros são os tipos de validade existentes, com distintas terminologias utilizadas por diferentes autores. O estudo apropriou-se dos ensinamentos de autores que se debruçaram a investigar os tipos de validade que são utilizados em instrumentos.

Segundo Martins (2006), a teoria identifica os seguintes tipos de validade: validade aparente, validade de conteúdo, validade de critério e validade de constructo. Já Elliot (2012, p. 62 - 63) inclui a validade técnica e a validade empírica como critérios a serem incorporados na validação de um instrumento.

Além das validades, na literatura encontram-se diversas menções em relação à necessidade de ser realizado um pré-teste com o instrumento de avaliação, que pode ser resumido como uma verificação final do instrumento que foi elaborado, realizado junto a representantes do grupo em que o instrumento será aplicado (ELLIOT, 2012, p. 54 - 55).

No estudo decidiu-se avaliar as validades aparente, técnica e de conteúdo e realizar um pré-teste, pois estas ações mostraram-se suficientes para garantir a credibilidade do instrumento que foi construído, além de estarem alinhadas com as características, objetivo e as limitações do presente estudo avaliativo.

O processo de validação seguiu um percurso composto por quatro fases (com ressalva ao padrão de avaliação, que foi avaliado, somente, nas três primeiras fases), de forma sequencial, com diferentes públicos, na seguinte ordem: 1º – validade aparente; 2º – validade técnica; 3º – validade de conteúdo; e 4º – pré-teste. Esta sequência foi definida por revelar ser a mais adequada ao estudo em questão. Importante frisar que, ao término

de cada fase, os dados coletados foram processados e as modificações necessárias feitas no instrumento.

Os aspectos relacionados à validação das categorias e indicadores não são apresentados neste trabalho, por serem extensos e fugirem do foco. Contudo, é pertinente ressaltar que as categorias e indicadores foram alvo de validação e que as melhorias propostas foram atendidas plenamente.

- **Validade aparente**

De acordo com Martins (2006, p. 6) a “Validade aparente é avaliada por um juiz, ou grupo de juízes, que examinam uma técnica de mensuração e decidem se ela mede o que seu nome sugere. A avaliação da validade aparente é um processo subjetivo.” A validação aparente contemplou as atividades iniciais do estudo avaliativo, e resumiu-se aos encontros presenciais deste autor com a orientadora (especialista em avaliação da Faculdade Cesgranrio), no decorrer da produção da dissertação de mestrado (GRANERO, 2020), base deste capítulo. A cada encontro os materiais produzidos eram entregues por este autor à especialista e, fruto das percepções desta e das sugestões para melhoria, as modificações foram realizadas.

Apesar de constar como uma etapa de validação deste estudo, na prática esta ação permeou todo o processo de construção, tendo como referencial teórico a literatura consultada, e culminou na finalização da proposta inicial de categorias e indicadores, da versão inicial do instrumento e do padrão de avaliação.

Este tipo de validação, além de possibilitar uma percepção sobre a utilidade e aplicabilidade do instrumento e do padrão de avaliação, permitiu a implementação de ajustes como: correções gramaticais, melhorias no *layout* da apresentação, inclusão e retirada de questões/itens, entre outras adequações.

Decidiu-se por registrar a realização da validade aparente no estudo para que houvesse clareza de que esta não foi desprezada; pelo contrário, foi de vital importância para a realização das demais etapas.

- **Validade técnica**

A validade técnica encontra amparo na necessidade de os instrumentos de medida possuírem as características técnicas essenciais previstas na literatura, de forma a garantir a confiabilidade dos mesmos. Segundo Elliot (2012, p. 62 - 63) “Essa validade se relaciona ao fato de o instrumento e suas questões apresentarem qualidade técnica de construção, obedecendo a regras demandadas pela literatura pertinente à área.”

Para esta validação, decidiu-se submeter o instrumento e o padrão de avaliação à análise por dois especialistas em avaliação da Faculdade Cesgranrio. Foi enviada uma carta-convite com as instruções para preenchimento. Nesta etapa, as versões iniciais do instrumento e do padrão de avaliação foram efetivamente, apreciadas, fornecendo

elementos para a realização das adaptações julgadas necessárias, até a elaboração de uma versão final, conforme o avanço das etapas planejadas. Foi solicitado que os avaliadores verificassem, em todos os documentos, de forma geral, a sua adequação ao objetivo do estudo e à questão avaliativa; o atendimento aos propósitos estabelecidos; a clareza de redação; entre outros aspectos.

Em relação ao instrumento e padrão de avaliação, da mesma forma como ocorreu na análise das categorias e indicadores, os especialistas observaram oportunidades de melhoria, cuja síntese constou em um quadro resumo. No geral, foram indicadas uma modificação na redação do texto inicial e modificações nos textos de quinze itens do questionário. Não houve sugestão de mudança para o código de identificação, para a escala de respostas e nem para o padrão de avaliação.

Nesta etapa foram implementadas as modificações acordadas e finalizadas novas versões da proposta de categorias e indicadores e do instrumento de avaliação. Não houve acréscimo nem exclusão de categorias, indicadores e questões; somente ajustes na redação e na organização dos mesmos.

Além das modificações propostas pelos especialistas, houve necessidade de ajustar textos de itens, assim como outros reparos nos indicadores, fruto de novas percepções e reflexões deste autor e em função das mudanças propostas pelos especialistas, sempre com a intenção de otimizar os itens do instrumento e possibilitar uma melhor leitura dos textos.

Como não houve sugestões de modificação do padrão de avaliação, a versão inicial manteve-se inalterada. Observaram-se modificações significativas, sugeridas pelos especialistas da Faculdade Cesgranrio tais como adequação do título e do texto inicial, correções gramaticais e reestruturação das questões em geral. O tamanho do questionário manteve-se inalterado, com 28 questões fechadas e duas abertas.

#### • **Validade de conteúdo**

Este tipo de validade refere-se à premissa de que “um instrumento de medição deve conter todos os itens do domínio do conteúdo das variáveis que deve medir” (MARTINS, 2006, p. 6). Nela, espera-se que os avaliadores verifiquem se os instrumentos abordam os conteúdos que pretendem ser medidos, que, no caso deste estudo, relacionam-se às atividades escolares em EAD nos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias.

Sobre os respondentes, foram selecionados os profissionais que trabalham (ou trabalharam) direta ou indiretamente nos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias, que conhecem o contexto do estabelecimento de ensino e possuem experiência no ensino militar. O instrumento (juntamente com as categorias e indicadores) e padrão de avaliação foram submetidos a um maior número possível de respondentes.

Para possibilitar uma melhor clareza na apresentação dos resultados, decidiu-se pela

definição de dois grupos de respondentes distintos: (a) agentes de ensino envolvidos na gestão dos cursos (diretor e subdiretor de ensino, chefes de divisão e seção, coordenadores, supervisores, auxiliares etc.); (b) agentes de ensino que participam do desenvolvimento do conteúdo programático (disciplinas) dos cursos (professores, tutores, instrutores etc.).

Considerou-se que os diferentes grupos podem possuir visões diferentes em relação aos cursos, tornando fundamental a apresentação dos resultados por grupo, de forma a possibilitar comparações e maior riqueza de detalhes.

A validação de conteúdo teve como foco dois aspectos:

a) determinação da abrangência do instrumento, “isto é, se cada domínio ou conceito foi adequadamente coberto pelo conjunto de itens e se todas as dimensões foram incluídas” (ALEXANDRE; COLUCI, 2011, p. 3064); e

b) avaliação da clareza (se os itens “foram redigidos de forma que o conceito esteja compreensível e se expressa adequadamente o que se espera medir”) e da pertinência (“se os itens realmente refletem os conceitos envolvidos, se são relevantes e, se são adequados para atingir os objetivos propostos”) (ALEXANDRE; COLUCI, 2011, p. 3064). De igual forma, foi verificado o grau de utilidade do instrumento e do padrão de avaliação. Para analisar os aspectos selecionados na validação de conteúdo, foram utilizadas questões fechadas e abertas.

Foi enviada uma carta-convite a 33 agentes de ensino, sendo 15 participantes do grupo dos docentes e 18 participantes do grupo de gestores. Na carta-convite, foram apresentadas as novas versões, obtidas após a validação técnica. No total, 22 agentes de ensino responderam, sendo oito docentes e 14 gestores. Os dados obtidos foram compilados e organizados.

As informações coletadas através das questões fechadas foram apresentadas em gráficos, primeiramente, de forma global, contemplando a visão de todos os participantes, e de forma separada, por grupo (GRANERO, 2020).

Voltando-se à análise do instrumento de avaliação, esta recaiu sobre a determinação da abrangência, clareza, pertinência e utilidade. Para tanto, os agentes de ensino responderam questões fechadas e abertas. Ressalta-se a inclusão de uma questão voltada a uma avaliação global do instrumento, com opções de resposta que variaram do “Excelente” ao “Ruim”. Ao final, foi aberto um espaço para o respondente tecer comentários e sugestões em geral.

Observou-se que 19 dos 22 respondentes concordam que o instrumento de avaliação possuía abrangência. Proporcionalmente, houve uma maior concentração de concordância por parte dos gestores.

Percebeu-se uma ampla concordância em relação à clareza do instrumento de avaliação e pertinência dos itens do questionário (21 dos 22 respondentes). O grupo dos gestores foi unânime em concordar com a clareza e a pertinência. O único respondente que não concordou com a clareza e a pertinência pertence ao grupo de docentes.

Sobre a avaliação global do instrumento, apurou-se que 20 de 22 respondentes o avaliaram como “excelente” ou “muito bom”, o que indica uma acentuada qualidade e aceitação por parte dos agentes de ensino. Todos os respondentes do grupo de gestores afirmaram ser “excelente” ou “muito bom” o instrumento, com uma maior concentração de avaliações no nível “excelente”.

Por outro lado, no grupo dos docentes, houve uma maior concentração de avaliações no nível “muito bom”, com cinco docentes escolhendo esta opção. Importante salientar que as duas avaliações no nível “bom” partiram do grupo dos docentes.

Sobre a utilidade, 20 dos 22 respondentes afirmaram que utilizariam o instrumento. Do grupo dos gestores, todos confirmaram que utilizariam, e dois docentes afirmaram que não o utilizariam. A tendência de uma maior aceitação por parte dos gestores manteve-se na avaliação da utilidade do instrumento. Pelos resultados obtidos é possível assegurar que o instrumento de avaliação é útil, na visão dos respondentes, alcançando um alto grau de qualidade.

Em resumo, no que foi apurado na avaliação do instrumento pelos agentes de ensino, percebeu-se um nível de aceitação adequado por parte dos agentes de ensino, com uma maior aceitação por parte dos gestores. Apesar de índices menores de aceitação por parte do grupo dos docentes, tal aspecto não comprometeu a avaliação global do instrumento, mas indicou que há margem para melhorias mais significativas no instrumento para atender aos interesses dos docentes.

A análise do padrão de avaliação foi realizada com o foco principal de mensurar se o mesmo era claro, pertinente e útil. Para tanto, foram formuladas questões fechadas em relação à clareza e pertinência, para que o agente de ensino assinalasse as opções “sim” ou “não”; caso a resposta fosse “não”, foi solicitado indicar os itens que não estavam claros e o porquê de não serem pertinentes, respectivamente.

Além dos critérios acima mencionados, foi solicitada a opinião do agente de ensino sobre a avaliação global do padrão de avaliação, com opções de resposta que variaram de “Excelente” a “Ruim”. Sobre a utilidade, foi questionado se o agente de ensino utilizaria ou não o padrão de avaliação.

Dos 22 respondentes, 20 afirmaram que há clareza no padrão de avaliação. Por parte dos gestores, há unanimidade na concordância em relação à clareza; já no grupo dos docentes, dois indicaram não haver clareza. Tal aspecto apontou que o padrão de avaliação podia não estar claro para uma minoria dos docentes, havendo margem para melhoria nos textos.

Na avaliação da pertinência, houve concordância de 19 dos 22 respondentes. Das três respostas “não”, duas foram de gestores, o que indicou uma menor aceitação por parte deste grupo.

Apesar de respostas discordando da clareza e pertinência, estas são, significativamente, em menor quantidade. Desta forma, percebeu-se um alto grau de

clareza e pertinência do padrão de avaliação, indicando uma qualidade elevada do mesmo.

Em relação a avaliação global e a opinião do docente sobre a utilização do padrão de avaliação, constatou-se que 18 dos 22 respondentes avaliaram como “Excelente” ou “Muito bom”, com uma maior concentração na avaliação “Muito bom”. Somente quatro respondentes assinalaram as opções “Bom” ou “Regular”.

Sobre a utilização do padrão de avaliação, 17 respondentes afirmaram que o utilizariam, ao passo que três declararam que estão com dúvidas se o utilizariam ou não, e dois tem certeza de que não o utilizariam. De forma geral, uma significativa maioria de agentes de ensino mostraram-se favoráveis à utilização do padrão de avaliação, o que leva a concluir que o padrão de avaliação possui grau de utilidade no contexto da avaliação das atividades escolares em EAD dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias.

Nas respostas das questões abertas, foram verificadas sugestões de modificação dos percentuais estabelecidos e de textos das avaliações e recomendações. Tais comentários tornaram-se fundamentais para o julgamento deste autor sobre a necessidade de reformulação de pontos específicos no padrão de avaliação.

Em função da validação de conteúdo percebeu-se bons índices de qualidade das categorias e indicadores do instrumento e do padrão de avaliação no que se refere aos critérios selecionados para o presente estudo avaliativo. Os materiais submetidos à análise na validação de conteúdo sofreram alterações. As sugestões de modificação dos agentes de ensino foram julgadas por este autor, que decidiu pela sua implementação ou não, em função da adequação aos objetivos, aos critérios e aos limites estipulados para este estudo avaliativo. Salienta-se que outras modificações foram implementadas por iniciativa deste autor, sem a influência das sugestões dos agentes de ensino, tendo em vista novas reflexões acerca dos materiais produzidos.

Foram sugeridas modificações pontuais nas recomendações, em cada faixa percentual, em relação ao padrão de avaliação. As principais mudanças foram implementadas para evitar que houvesse dúvidas de interpretação em relação aos termos utilizados e os percentuais selecionados. Face as modificações indicadas, foi gerada uma nova versão de padrão de avaliação, que, pelo fato de não ter sido submetido ao pré-teste, foi formatado em sua versão final, conforme o Quadro 1.

<b>Pontuação (percentual)</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Recomendação</b>
95% (ou acima) do valor máximo possível	São consideradas como de excelente qualidade.	As atividades em EAD devem funcionar normalmente. Não há necessidade de revisões e ajustes”.
Entre 85% - 94% do valor máximo possível	São consideradas como de muito boa qualidade.	As atividades em EAD devem funcionar normalmente. Há necessidade de revisões e ajustes parciais, feitos pelos agentes de ensino diretamente envolvidos com o curso.
Entre 70% - 84% do valor máximo possível	São consideradas como de boa qualidade.	As atividades em EAD devem funcionar normalmente. Há necessidade de revisões e ajustes parciais, feitos pelos agentes de ensino diretamente envolvidos com o curso, além de outros especialistas da área.
Entre 50% - 69% do valor máximo possível	São consideradas como de qualidade regular.	As atividades em EAD não devem funcionar até que sejam feitos revisões e ajustes parciais.
Abaixo de 50% do valor máximo possível	São consideradas como de qualidade insuficiente.	As atividades em EAD não devem funcionar até que seja feita uma ampla reformulação.

Quadro 1: Versão final do padrão de avaliação

Fonte: O autor (2020).

O padrão de avaliação foi finalizado com cinco faixas (percentuais) de pontos, sendo que para cada faixa há uma avaliação e uma recomendação. Em função das validações realizadas, permite-se afirmar que o padrão de avaliação possui comprovada qualidade, atestado pelos analistas respondentes, que englobou especialistas e agentes de ensino de renomada capacidade e experiência. Ficou evidenciado que sua utilização será bem aceita pelos agentes de ensino que trabalham nos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias.

Finalizando, houve modificação dos textos de cinco itens, com a intenção de melhorar a clareza e de evitar erros de interpretação. Foi mantida a quantidade de itens e questões, sendo 28 itens na primeira questão, do tipo fechada, e duas questões abertas, ao final. Esta nova versão não se diferenciou muito da anterior, a não ser pela melhoria da clareza e pela possibilidade de obter mais dados qualitativos, através da inclusão de um item (na última questão) em que o respondente poderá redigir qualquer tipo de comentário a respeito das atividades escolares em EAD.

#### • **Pré-teste**

A última fase da validação compreendeu a submissão do instrumento de avaliação, na íntegra, à análise por uma amostra representativa de discentes, público-alvo que avaliou as atividades escolares em EAD dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias.

A pré-testagem limitou-se aos discentes que frequentaram as atividades escolares em EAD dos cursos no ano de 2019. O instrumento foi enviado a todos os discentes

habilitados no referido período (28 discentes), no período de 31 de janeiro à 5 de fevereiro de 2020. Do total de alunos, 27 responderam ao questionário.

Seguindo os ensinamentos de Elliot (2012, p. 56), por ocasião do pré-teste foram verificados os seguintes aspectos: (a) entendimento quanto as instruções e a redação das questões; (b) concordância em relação à ordem das perguntas e o tamanho do questionário.

O questionário teve o formato de formulário *online*, elaborado através do sítio de *internet* Formulários do *Google*. Em um primeiro momento, o discente preencheu o instrumento de avaliação construído neste estudo avaliativo, na íntegra. A segunda parte do questionário destinou-se a avaliar o instrumento, e foi solicitada a opinião do discente em relação à clareza das instruções iniciais e dos demais itens e questões, e a adequação em relação à ordenação e ao tamanho do instrumento. Em todas as questões foi destinado um espaço para o respondente apresentar as melhorias julgadas necessárias. Ao final, foi incluída uma questão para apurar a avaliação global do instrumento, com cinco opções de resposta que variaram de “Excelente” à “Ruim”, e uma questão aberta, para o discente registrar sugestões e comentários em geral.

Todos os discentes confirmaram que o as instruções iniciais e o código de identificação estavam claros, e que entenderam, satisfatoriamente, os textos existentes no início do instrumento de avaliação; não foram apresentadas sugestões de melhorias. Dessa forma, é possível afirmar que as instruções iniciais reuniram alto grau de clareza, na visão dos discentes participantes, não havendo, por ora, necessidade de reajustes.

Ainda sobre a clareza, os itens e questões também foram avaliados. Houve unanimidade de concordância sobre a clareza das questões e dos itens do instrumento avaliado, indicando uma acentuada qualidade no referido aspecto. Não houve sugestões de mudanças nos textos das questões nem nas dos itens.

Sobre o tamanho do instrumento, ordenação das questões e dos itens, todos os discentes concordaram que estão adequados, o que sinalizou que os respondentes se sentiram satisfeitos com a quantidade de questões, itens e textos, bem como com a sequência em que foram apresentadas as questões e itens no instrumento. Não foram indicadas alterações por parte dos discentes.

Sobre a avaliação global do instrumento na visão dos discente, todos o avaliaram como “Excelente” ou “Muito Bom”, com maior concentração na avaliação “Muito Bom”. Tal aspecto reforça a percepção de que a experiência no preenchimento do instrumento foi positiva pelos respondentes e que estes possuíam uma visão favorável sobre o mesmo.

Ao final do questionário do pré-teste, na questão aberta sobre as sugestões e comentários, foram observados poucos registros, e nenhum deles foi julgado relevante por este autor, no sentido de contribuir com o estudo avaliativo. Dessa forma, deixou-se de apresentar os comentários.

No geral, os resultados apurados no pré-teste indicaram elevados níveis de satisfação por parte dos respondentes, corroborando com os bons índices de qualidade já

apurados anteriormente nas demais etapas da validação. Fruto das percepções em função dos resultados do pré-teste, este autor decidiu por não realizar alterações na 3ª versão do instrumento de avaliação, que foi considerada a versão final, apresentada a seguir.

- **Versão final do instrumento de avaliação**

## **AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES EM EAD DO**

---

**(CURSO/ANO)**

Prezado discente,

Esta avaliação tem por finalidade conhecer a sua opinião sobre diversos aspectos relacionados às atividades escolares em EAD que acabou de realizar. Para tanto, é pedida a sua colaboração, respondendo os itens a seguir. Não existem respostas certas ou erradas para as questões, pois o que importa é a sua opinião sincera. Os dados desta avaliação serão analisados em conjunto com as respostas dadas por todos os participantes e tratados de forma confidencial.

É necessário que informe os códigos de identificação, para fins de organização das respostas e apresentação dos resultados.

Desde já agradeço a sua valiosa colaboração!

### **CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO:**

**As três primeiras letras do primeiro nome de sua mãe.**

**Os dois últimos números do seu ano de nascimento.**

**1. Leia atentamente os itens do questionário, a seguir, e responda a cada um deles, marcando com um “X” a sua resposta, de acordo com a seguinte escala:**

4 - Concordo totalmente.

3 - Concordo parcialmente.

2 - Discordo parcialmente.

1 - Discordo totalmente.

N/A - Não se aplica (ou não sabe responder).

Item	Resposta
1.1 Eu tinha domínio de conhecimentos e procedimentos específicos de EAD antes de começar o curso.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.2 Tive facilidade em lidar com as ferramentas de EAD desde o início.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.3 O EAD foi conveniente para mim por causa da flexibilidade de horário e de local de estudo.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.4 Os materiais didáticos (impressos, audiovisuais e/ou para internet) foram claros, promovendo a autonomia dos estudos.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.5 Os materiais didáticos estimularam a aprendizagem do discente.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.6 De maneira geral, o conteúdo das disciplinas atendeu às minhas expectativas.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.7 A sequência dos conteúdos foi adequada.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.8 A avaliação da aprendizagem, feita a partir de tarefas, acessos aos ambientes de aprendizagem etc, foi desenvolvida de forma apropriada e promoveu o <i>feedback</i> contínuo.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.9 O tempo destinado às tarefas individuais foi satisfatório.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.10 O tempo destinado às tarefas em grupo foi satisfatório.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.11 As metodologias de ensino foram empregadas adequadamente.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.12 As ferramentas síncronas (internet, telefone etc.) utilizadas cumpriram os seus propósitos.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.13 As ferramentas assíncronas (CD's, DVD's, Fax, vídeos etc.) utilizadas cumpriram os seus propósitos.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.14 O ambiente virtual de aprendizagem adotado foi de fácil utilização.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.15 O ambiente virtual de aprendizagem adotado foi de fácil acesso.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.16 No ambiente de cada disciplina, consegui localizar as informações necessárias.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.17 O suporte <i>online</i> atendeu satisfatoriamente.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.18 Os tutores demonstraram domínio teórico sobre o conteúdo.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.19 Os tutores relacionaram o conteúdo com a realidade.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.20 Os tutores esclareceram minhas dúvidas.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.21 De maneira geral, a interação aluno-tutor foi produtiva.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.22 Os tutores estimularam a interação entre os alunos.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.23 Os tutores demonstraram interesse pelo meu aprendizado.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.24 Os tutores forneceram retorno das tarefas realizadas nos prazos previstos.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.25 De maneira geral, avalio o desempenho dos tutores de forma positiva.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.26 A coordenação do curso gerenciou, de modo adequado, as diversas demandas dos alunos e das atividades escolares em EAD.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.27 As atividades escolares em EAD foram bem organizadas, em relação aos aspectos administrativos.	(4) (3) (2) (1) (N/A)
1.28 De maneira geral, fiquei satisfeito com as atividades escolares em EAD.	(4) (3) (2) (1) (N/A)

**2. Cite o(s) ponto(s) forte(s) e a(s) oportunidade(s) de melhoria(s) das atividades escolares em EAD realizadas.**

---

### 3. Utilize o espaço abaixo para registrar (caso necessite) sugestões e comentários relacionados às atividades escolares em EAD realizadas.

---

## 5 | CONCLUSÕES

Com base no exposto é possível afirmar que este estudo avaliativo teve como produto um instrumento de avaliação construído e validado que reúne as características técnicas necessárias para que seja realizada uma avaliação coerente com a literatura especializada, de acordo com as peculiaridades dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias e do ensino militar. Conclui-se assim que o objetivo deste estudo avaliativo, que se refere à construção de um instrumento de avaliação das atividades escolares em EAD dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias, foi atingido em sua plenitude.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, jul. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232011000800006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000800006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999. Regulamenta a lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 24 set. 1999.

BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria nº 15-EME, de 4 de fevereiro de 2014. Define “Orientação Técnico-Pedagógica” aos estabelecimentos de ensino e/ou OM com encargos de ensino vinculados ao Departamento de Educação e Cultura (DECEX) estabelece novas atribuições ao referido Departamento relativas a esta atividade. **[Boletim do Exército]**, Brasília, DF, n. 6, 7 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria nº 481-EME, de 23 de novembro de 2016. Aprova a Diretriz de Educação a Distância para o Exército Brasileiro (EB20-D-10.046). **[Boletim do Exército]**, Brasília, DF, n. 48, 2 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria nº 072-DECEX, de 22 de março de 2018. Aprova as Normas para a Gestão do Ensino (NGE – EB60-N-05.014) e dá outras providências. **[Separata do Boletim do Exército]**, Brasília, DF, n. 14, 6 abr. 2018b.

BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria nº 236-DECEX, de 31 de outubro de 2018. Aprova as Instruções Reguladoras do Sistema de Educação Superior Militar do Exército: Organização e Execução (EB60-IR-57.002), 7ª Edição. **[Separata do Boletim do Exército]**, Brasília, DF, n. 47, 23 nov. 2018c.

BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria N° 147-DECEX, de 27 de junho de 2019. Aprova as Normas para a Avaliação da Aprendizagem – 4ª Edição (NAA - EB60-N06.004) e dá outras providências. [Boletim do Exército], Brasília, DF, n. 28, 12 jul. 2019.

ELLIOT, Lúcia Gomes (org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GRANERO, Felipe Jorge. **Instrumento de avaliação das atividades escolares em EAD dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias: construção e validação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Faculdade Cesgranrio, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2020.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Sobre confiabilidade e validade**. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 1-12, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod\\_label/intro/SEVERINO\\_Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cientifico\\_2007.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf). Acesso em: 27 mar. 2019.

SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.

## EDUCAÇÃO DIGITAL: AVALIAÇÃO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

*Data de aceite: 01/11/2021*

*Data de submissão: 06/10/2021*

**Lígia Silva Leite**

Faculdade Cesgranrio

Rio de Janeiro – RJ

<https://orcid.org/0000-0003-1378-7933>

**Yves de Carvalho Carabajal**

Faculdade Cesgranrio

Rio de Janeiro - RJ

<https://orcid.org/0000-0003-2489-0581>

**RESUMO:** A avaliação da satisfação dos alunos do Instituto INFNET quanto a utilização do ambiente virtual de aprendizagem ofereceu oportunidade para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem da instituição. Por meio de um questionário aplicado em outubro de 2019, construído e validado com base na literatura relacionada às dimensões Qualidade da Informação e Pedagógica, foram coletadas opiniões de 161 alunos sobre as funcionalidades e roteiros pedagógicos desta plataforma educacional. Os resultados mostraram que, apesar dos recursos do ambiente virtual de aprendizagem do Instituto INFNET atenderem, no geral, às necessidades de aprendizagem do corpo discente, alguns aspectos de suas funcionalidades necessitam passar por melhorias e customizações de suas configurações e *layouts*, bem como serem desenvolvidas ações inovadoras voltadas aos roteiros pedagógicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação; Ambiente Virtual

de Aprendizagem; Dimensão Pedagógica; Roteiros Pedagógicos; Educação Digital.

### VIRTUAL EDUCATION: AN EVALUATION OF THE ENVIRONMENT OF VIRTUAL LEARNING

**ABSTRACT:** The assessment of student satisfaction at Institute INFNET regarding the use of the virtual learning environment offered an opportunity to improve the institution's teaching-learning process. Through a questionnaire applied in October 2019, built and validated based on the literature related to the Quality of Information and Pedagogical dimensions, opinions were collected from 161 students about the features and pedagogical scripts of this educational platform. The results showed that, although the resources of the INFNET Institute's virtual learning environment meet, in general, the learning needs of the student body, some aspects of its functionalities need to undergo improvements and customization of its configurations and layouts, as well as being developed innovative actions aimed at pedagogical itineraries.

**KEYWORDS:** Evaluation; Virtual learning environment; Pedagogical Dimension; Pedagogical Guides; Digital Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Transformações educacionais podem surgir como resultantes de circunstâncias que nos conduzem a desafios e reflexões, como as impostas pela pandemia mundial do Covid 19 nos últimos dois anos, que exigiu a necessidade

do distanciamento social e consequentemente da utilização intensiva do ensino *online*. Esta realidade tornou ainda mais relevante os estudos voltados para a educação digital, cujos resultados são capazes de contribuir significativamente para o trabalho das instituições de ensino neste momento (OLIVEIRA; MADEIRO; SILVA, 2020). Este é o caso da avaliação do ambiente virtual de aprendizagem do Instituto INFNET.

Em um mundo cada vez mais tecnológico, políticas públicas voltadas para a ciência e tecnologia precisam reconhecer o papel da universidade e promover o avanço do conhecimento e a formação de profissionais altamente qualificados, capazes de compor os seus quadros e, principalmente, desenvolver soluções e/ou inovações no âmbito empresarial, de modo a acompanhar o processo acelerado de transformação digital (BIELSCHOWSKY, 2017).

Essas crescentes demandas causam maior impacto nas instituições focadas em formações tecnológicas, como é o caso do Instituto INFNET, uma instituição privada de ensino superior, sediada no Rio de Janeiro, cuja proposta pedagógica é orientada pelas políticas públicas de qualificação profissional que abrangem as tendências da ciência digital (INSTITUTO INFNET, 2019).

A instituição, que atendia em 2019 1454 alunos, capacita-os desde 2007, disponibilizando salas de estudos com conexão à *internet* e acesso ao ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* para a realização das aulas *in loco* e *online*. Com o objetivo de desenvolver propostas pedagógicas que possibilitem avaliar aspectos considerados relevantes em sua metodologia educacional, o Instituto INFNET aderiu à realização de estudos avaliativos que, para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), possibilitam assegurar a qualidade de procedimentos educacionais de ensino-aprendizagem em universidades que visam adequação às demandas cada vez mais exigidas pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

Diante do exposto, considerando a importância de ser adotada uma estrutura pedagógica que atenda às necessidades de aprendizagem discente foi desenvolvido o processo de avaliação da satisfação dos alunos dos cursos de graduação presencial e a distância quanto a utilização do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* como plataforma educacional, objeto deste estudo avaliativo. Visando atender ao objetivo proposto foi elaborada a seguinte questão avaliativa: até que ponto o ambiente virtual de aprendizagem do Instituto INFNET atende as funcionalidades e os requisitos pedagógicos de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos de graduação?

## **2 | AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO INSTITUTO INFNET**

Os ambientes virtuais de aprendizagem são ferramentas *online* que permitem a construção de novos conhecimentos entre alunos e professores possibilitando que todos estejam conectados digitalmente. Esses ambientes devem possuir funcionalidades

tecnológicas e estruturas pedagógicas capazes de potencializar as práticas educacionais, promovendo assim um processo de ensino-aprendizagem de qualidade (SAMPAIO; POCHO; AGUIAR, 2014).

O acesso à plataforma educacional é feito via interface *Web* pelos discentes das áreas de conhecimento de Negócios (155 alunos), Comunicação e *Design* Digital (460 alunos) e Tecnologia da Informação (839 alunos). Contribuíram com suas opiniões a respeito das funcionalidades e dos roteiros pedagógicos pertencentes à plataforma educacional da instituição 161, dentre os 1454 alunos dos cursos de graduação presencial e a distância do Instituto INFNET.

As funcionalidades, para Somasundaram et al (2011), são requisitos necessários capazes de assegurar a interoperabilidade entre um determinado sistema e o usuário. Estes recursos auxiliam na elaboração de roteiros pedagógicos também conhecidos como procedimentos que visam orientar o processo educativo e lidar com a questão do conhecimento, além de interferir diretamente na aprendizagem do aluno (SARMENTO et al, 2008).

O *Moodle* desenvolvido para o Instituto INFNET disponibiliza funcionalidades dentre as quais o aluno visualiza a descrição das competências a serem desenvolvidas, o ambiente de interação com professores e outros alunos que se subdivide em 10 etapas compostas por roteiros pedagógicos e seus materiais teóricos, testes de performances, testes objetivos e a avaliação final denominada *Assessment*.

Os roteiros pedagógicos estão diretamente relacionados ao ensino-aprendizagem, à formação do aluno, ao controle e gestão do processo educativo e à validade político pedagógica de um programa. Esses critérios desdobram-se em diversos subcritérios como aspectos relativos à didática e conteúdo, características e desenvolvimento do aluno, objetivos, estratégias e métodos, motivação, carga mental requerida do aluno, estilos de aprendizagem, processo de formação, avaliação, tutoria e validade político pedagógica (MUNIZ 2015).

Todas as disciplinas disponibilizadas no *Moodle* pelo Instituto INFNET utilizam roteiros pedagógicos que seguem duas metodologias de padrão internacional: a) *Project Based Learning*, método de ensino no qual os alunos adquirem conhecimento e habilidades trabalhando por um período prolongado de tempo para investigar e responder a uma questão, problema ou desafio autêntico, envolvente e complexo (PBLWORKS, 2019) e, b) *Competence Based Learning*, com a qual os alunos adquirem habilidades compatíveis com a sua capacidade cognitiva à medida que demonstram o domínio do conteúdo acadêmico, independentemente de tempo, lugar ou ritmo de aprendizado (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2019).

### 3 I AVALIAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGENS

A avaliação de ambientes virtuais de aprendizagens contribui para o desenvolvimento educacional que trazem para as instituições de ensino a possibilidade de integrar os valores fundamentais, a visão de cidadão e mundo que queremos construir, as metodologias mais ativas, centradas no aluno com a flexibilidade, mobilidade e ubiquidade do digital, cujo foco é: (a) constatar se os objetivos de metodologias de ensino adotados estão sendo atingidos e, (b) modificar, corrigir e realocar recursos que são oferecidos durante o processo de ensino que possibilite o maior desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (MORAN, 2014). De acordo com Neder (2005, p. 154),

A base da avaliação do processo de ensino-aprendizagem deveria ser aquela que possibilitasse, sempre, um conhecimento mais amplo dele, gerando, a partir daí referenciais para a tomada de decisões quanto à manutenção ou não de determinadas práticas escolares.

Neste estudo decidiu-se avaliar aspectos correspondentes à satisfação dos alunos quanto ao uso do ambiente virtual de aprendizagem da instituição e, estes aspectos, ou dimensões, precisam ser identificados, definidos e agrupados em categorias (REDMAN, 2001). A partir dessas categorias são estruturadas as bases para identificar as que são mais adequadas para atender as expectativas da parte interessada, sendo neste estudo a avaliação das dimensões Qualidade da Informação e Pedagógica. Isto não significa que outras dimensões possíveis sejam de menor importância.

A aproximação com a temática selecionada se fez a partir de revisão sistemática da literatura da área, onde conceitos relacionados ao processo avaliativo realizado possibilitaram a identificação e definição das categorias, respectivos indicadores e padrões adotados neste estudo para as dimensões Qualidade da Informação e Pedagógica; etapa essa que serviu de base para a construção do instrumento de medida utilizado.

De acordo com Barbosa e Silva (2010), para o desenvolvimento de qualquer processo que compreenda a interação entre usuários e sistemas computacionais, é essencial a realização de algum tipo de avaliação que evidencie sua efetividade. Essas avaliações, segundo Aló (2009), tornam possíveis a detecção de falhas de usabilidade assim como a qualidade da saída de um determinado sistema e podem ser originadas por meio de categorias da dimensão Qualidade da Informação conforme apresentadas no Quadro 1.

<b>Categorias</b>	<b>Descrições</b>
Acessibilidade	Indica a disponibilidade da informação e se sua recuperação é de maneira fácil e rápida.
Atualidade	Identifica o quão recente é o conteúdo da informação obtida
Clareza	Indica a capacidade da informação ser entendida e compreendida pelo grupo alvo.
Confiabilidade	Capacidade de prover e gerenciar informações sem conflito, inconsistência, de uma forma confiável e atualizada.

Correção	Referente a capacidade da informação ser livre de distorção, viés ou erro.
Desempenho	Mede o tempo de resposta bem como seu comportamento sistêmico e acurácia.
Funcionalidade	Capacidade do processo em especificar o que é realizado por uma equipe ou organização a partir de um sistema
Pertinência	Indica o quanto a informação é aplicável e útil para o trabalho.

Quadro 1: Categorias da dimensão Qualidade da Informação.

Fonte: Arouck (2011); Eppler (2006); INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (2011); Kahn, Strong e Wang (2002).

Para Ivanc, Vasiu e Onita (2012), a utilização de ambientes como o *Moodle* consiste na maneira como um sistema educacional (ferramentas, conteúdo, tarefas e interface) auxilia o discente no seu processo de construção do conhecimento em vários contextos, de acordo com os objetivos de aprendizagem. Por conseguinte, a dimensão Pedagógica deve estar relacionada com os aspectos educacionais, como o processo, os objetivos, a experiência, o conteúdo e resultados, assim como as necessidades dos alunos. Ao avaliar um ambiente virtual voltado para a educação são encontradas em Ivanc, Vasiu e Onita (2012) categorias da dimensão Pedagógica conforme apresentadas no Quadro 2.

<b>Categorias</b>	<b>Descrições</b>
Construção do conhecimento	Medida em que o conteúdo do sistema pedagógico oferece suporte aos alunos em sua aprendizagem
Feedback	O <i>feedback</i> automático gerado pelo sistema pedagógico deve ser imediato e encorajador. Porém, para apoiar a reflexão, o sistema também deve favorecer o <i>feedback</i> de professores ou colegas a partir da qualidade de sua interação
Interação	Possibilidade dos alunos intervirem nos critérios de avaliação, responderem aos comentários dos professores, além de registrarem e consultarem relatos sobre o processo de aprendizagem.
Motivação	Grau em que o sistema pedagógico motiva os alunos
Orientação a objetivos	Mede se o sistema pedagógico apresenta seu objetivo, sua utilidade, avalia o desempenho do aluno e apresenta seu progresso

Quadro 2: Categorias da dimensão Pedagógica.

Fonte: Nokelainen (2006); Schlemmer; Sacco; Garrido (2007); Ivanc; Vasiu; Onita (2012).

Devido ao fato da informação disponibilizada pelo ambiente virtual de aprendizagem ser de fundamental importância à vida acadêmica dos discentes do Instituto INFNET, como plataforma de ensino-aprendizagem, propôs-se, para a construção das categorias, indicadores e padrão, a utilização de elementos pertencentes às dimensões Qualidade da Informação (Quadro1) e Pedagógica (Quadro 2), considerados relevantes pelos profissionais do Instituto INFNET que validaram estes elementos.

O ambiente virtual de aprendizagem da instituição propõe ao discente conteúdo e experiências de aprendizagem apresentados de forma dinâmica, sendo passível de

atualização também a partir dos resultados desta avaliação.

## 4 | O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIDO

Para o desenvolvimento de uma avaliação é essencial decidir a(s) abordagem(ns) adequada(s) a um determinado estudo avaliativo. Sendo assim, optou-se pela abordagem orientada por consumidores, a partir da qual Scriven (1960 apud WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 167) elenca os seguintes critérios como característicos:

Evidências de ter alcançado importantes objetivos educacionais; evidência de haver alcançado importantes objetivos não educacionais (como objetivos sociais); resultados do acompanhamento; efeitos secundários e imprevistos, como efeitos sobre o professor, nos colegas do professor, em outros alunos, administradores [...] e outros efeitos acidentais positivos ou negativos; alcance da utilidade (isto é, para quem o produto vai ser útil) [...]; custos.

Nessa abordagem o consumidor pode ser definido como qualquer indivíduo afetado por um programa ou produto, direta ou indiretamente, intencionalmente ou não, ou seja, o grupo impactado (SCRIVEN, 2018). No caso deste estudo avaliativo, os alunos de graduação presencial e a distância são diretamente afetados, de maneira intencional, pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle adotado pelo Instituto INFNET.

A construção e validação do questionário foi composta por 42 questões quantitativas com o padrão de respostas Sim, Não e Não se aplica, buscando assim evitar a neutralidade das opiniões dos alunos e duas qualitativas, todas focadas nas funcionalidades do Moodle pertencentes às categorias da dimensão Qualidade de Informação e nos roteiros pedagógicos baseados nas categorias da dimensão Pedagógica.

O texto introdutório do instrumento esclarece que a participação dos alunos é voluntária e anônima, e justifica o processo de obtenção dos dados como forma de apoiar o processo de ensino-aprendizagem utilizado pela instituição.

A partir da elaboração das questões, uma versão preliminar do questionário foi submetida à validação técnica por dois professores especialistas em avaliação da Faculdade Cesgranrio e validação de conteúdo pela coordenadora e *designer* pedagógico do Instituto INFNET. Após a aprovação do processo de construção e validação ocorreu a disponibilização do questionário aos alunos dos cursos de graduação presencial e a distância do Instituto INFNET entre os meses outubro e novembro de 2019, o que possibilitou a coleta de dados de 161 respondentes.

O processamento das informações consistiu no agrupamento das respostas a partir dos padrões Sim, Não e Não se aplica, sendo este último indicando que algum aspecto ainda não havia sido observado ou não se aplicava ao processo de aprendizagem de determinados alunos. A construção de quadros para cada categoria possibilitou avaliar a satisfação dos alunos quanto a experiência de utilização do ambiente virtual de aprendizagem Moodle do Instituto INFNET, considerando os seus resultados.

Para efeitos de avaliação, estipulou-se que o critério de julgamento das respostas de cada resultado pertencente às categorias da dimensão Qualidade da Informação e Pedagógica assumiria a classificação em três níveis: (a) nível Total quando a quantidade de respostas favoráveis dos alunos foi igual ou superior a 106; (b) nível Parcial se a quantidade de respostas favoráveis esteve entre 105 e 53; e, (c) nível de Discordância quando a quantidade de respostas favoráveis dos alunos foi inferior a 53. Cada categoria foi classificada com o nível de concordância Total quando mais da metade de seus indicadores tiveram respostas positivas iguais ou superiores a 106 e como nível Discordância quando todos os indicadores tiveram respostas favoráveis inferiores a 53, caso contrário a categoria seria classificada com o nível de concordância Parcial.

A análise das respostas às questões abertas possibilitou o registro de pontos fortes e fracos, bem como sugestões de melhorias sobre às funcionalidades e roteiros pedagógicos do *Moodle*. Cada uma dessas questões qualitativas foi analisada de acordo com a metodologia de análise simplificada de conteúdo por meio da recorrência de um mesmo tema nas respostas registradas, metodologia aplicada com a qual “a análise de conteúdo põe em evidência a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação ou mensagem.” (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 91).

Este estudo buscou alinhar o seu conteúdo com as metas de aprendizagem estabelecidas para os graduandos do Instituto INFNET, já que os resultados de uma avaliação devem fornecer informações úteis a todos os interessados e aos participantes individualmente (MCCAIN, 2016).

## 5 | RESULTADOS DO ESTUDO

A parte inicial do questionário coletou informações sobre o perfil dos participantes. Dos 161 respondentes, 144 são alunos da modalidade presencial, sendo 71 da área de conhecimento Comunicação e Design Digital, 64 da área de Tecnologia da Informação e nove da área de Negócios, em comparação com os 17 alunos respondentes da modalidade de ensino a distância, a qual teve maior representação na área de Tecnologia da Informação, com 14 respondentes, três da área de Comunicação e Design Digital e nenhum participante da área de Negócio.

### 5.1 Dimensão Qualidade da Informação

A dimensão Qualidade da Informação foi composta por oito categorias: Acessibilidade, Atualidade, Clareza, Confiabilidade, Correção, Desempenho, Funcionalidade e Pertinência (Quadro 3). Para esta dimensão foram elaboradas 26 questões quantitativas relacionadas aos indicadores de cada categoria e uma qualitativa, todas com a finalidade de medir a qualidade da informação do ambiente virtual de aprendizagem do Instituto INFNET e se esta encontra-se em conformidade com as necessidades dos alunos de graduação.

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Resultados</b>
Acessibilidade	Q1. Você identifica algum recurso de acessibilidade de navegação no Moodle?	CT
	Q2. Você faz uso de algum recurso de acessibilidade para utilizar os materiais didáticos das disciplinas no Moodle?	CT
	Q3. Você faz uso de recursos de acessibilidade que o auxiliam na realização dos Testes de Performance (TPs) e Objetivo (TOs)?	CP
	Q4. Você faz uso de recursos de acessibilidade que o auxiliam na realização dos Assessments?	D
Atualidade	Q5. O Moodle disponibiliza referências bibliográficas atualizadas de livros para consulta na biblioteca online ou presencial?	CT
	Q6. O Moodle disponibiliza referências web atualizadas em sites variados?	CP
	Q7. O material disponibilizado no Moodle para as disciplinas está atualizado?	CP
Clareza	Q8. A navegação no ambiente Moodle é de fácil entendimento e compreensão?	CP
	Q9. Você consegue acessar os diferentes componentes pedagógicos das disciplinas cursadas (Roteiros de Aprendizagem, TPs e Assessments, por exemplo) sem ajuda externa?	CT
	Q10. As disciplinas são organizadas seguindo uma estrutura padronizada de navegação?	CT
	Q11. O Moodle possui guias e/ou títulos que expliquem claramente os recursos disponíveis nas disciplinas cursadas?	CT
Confiabilidade	Q12. Você confia que ao enviar trabalhos para o Moodle, as informações não serão perdidas?	CT
	Q13. Você confia que ao enviar as avaliações para o Moodle, as informações não serão perdidas?	CT
Correção	Q14. Os links para recursos e funcionalidades do Moodle em geral são corretos, correspondendo ao que você espera?	CT
	Q15. As informações do histórico de competências dos alunos são apresentadas corretamente?	CT
Desempenho	Q16. O acesso às atividades de aprendizagem oferece tempo de resposta aceitável?	CT
	Q17. Os acessos aos vídeos dos Roteiros de Aprendizagem apresentam tempo de resposta aceitável?	CT
	Q18. A visualização das aulas ao vivo é feita sem interrupção?	D
	Q19. A visualização das aulas gravadas é feita sem interrupção?	D
Funcionalidade	Q20. Você utiliza o sistema de busca do conteúdo das disciplinas?	D
	Q21. É possível realizar o download de materiais didáticos pertencentes aos Roteiros de Aprendizagem?	CT
	Q22. O Moodle disponibiliza recurso de logout automático caso você esqueça sua seção ativa?	CT
	Q23. Você utiliza o Manual do Aluno?	CP
	Q24. Você já utilizou o canal de suporte do Moodle?	D

Pertinência	Q25. O Moodle disponibiliza Roteiros de Aprendizagem pertinentes às exigências do mercado de trabalho?	CP
	Q26. O Moodle disponibiliza avaliações (TPs, TOs e Assessments) pertinentes às exigências do mercado de trabalho?	CT

Legenda: CT – Concordância Total; CP – Concordância Parcial; D – Discordância.

Quadro 3: Resultados das questões fechadas: dimensão Qualidade da Informação.

Fonte: O autor (2019).

Com relação ao resultado da Dimensão Qualidade da Informação, considerando o quantitativo dos níveis de concordância de todas as questões das categorias Acessibilidade, Atualidade, Clareza, Confiabilidade, Correção, Desempenho, Funcionalidade e Pertinência, a resposta predominante dos graduandos da instituição corresponde ao nível de concordância total com a quantidade de 15, seguido do nível parcial (6) e de discordância (5).

## 5.2 Dimensão Pedagógica

A dimensão Pedagógica foi composta por cinco categorias: Construção de Conhecimento, Feedback, Interação, Motivação e Orientação aos Objetivos (Quadro 4). Para esta dimensão foram elaboradas 16 questões quantitativa e uma qualitativa com a finalidade de medir os aspectos pedagógicos do ambiente virtual de aprendizagem do Instituto INFNET e se estes estão em conformidade com as necessidades de aprendizagem dos alunos de graduação.

A dimensão Pedagógica teve como objetivo medir o apoio oferecido à aprendizagem dos alunos a partir do conteúdo dos materiais pedagógicos.

Categorias	Indicadores	Resultados
Construção de Conhecimento	Q27. Você consegue compreender o conteúdo da disciplina sem auxílio do professor?	CP
	Q28. No <i>Moodle</i> são disponibilizados roteiros pedagógicos que estimulam a aplicação prática no mercado de trabalho?	CP
	Q29. O <i>Moodle</i> disponibiliza algum recurso que permita a participação ativa durante as aulas ministradas em tempo real?	D
	Q30. O conteúdo dos roteiros pedagógicos é adequado para o desenvolvimento das competências das disciplinas?	CT
	Q31. Os vídeos são adequados para a compreensão dos conteúdos das disciplinas?	CT
Feedback	Q32. O Moodle possibilita o feedback do professor em relação aos erros cometidos no processo de aprendizagem?	CT
	Q33. Ao realizar um Teste Objetivo, os erros cometidos geram feedback automático do sistema?	D

Interação	Q34. Você já solicitou auxílio ao professor por meio de canais do <i>Moodle</i> para realizar as atividades de aprendizagem?	D
	Q35. Você já estabeleceu comunicação com outro(s) aluno(s) por meio de canais do <i>Moodle</i> ?	D
Motivação	Q36. Os roteiros pedagógicos são motivadores para o seu aprendizado?	CP
	Q37. As avaliações (TPs, TOs e <i>Assessments</i> ) são motivadoras para o seu aprendizado?	CT
	Q38. Os roteiros pedagógicos propostos se adequam à sua necessidade de aprendizagem?	CP
	Q39. Você acessa as informações de interesse da comunidade de estudo como, por exemplo, oportunidade de estágios e projetos?	CP
Orientação aos Objetivos	Q40. O <i>Moodle</i> disponibiliza algum recurso que acompanha a evolução da sua aprendizagem?	D
	Q41. Os Testes de Performance estão alinhados com as competências a serem desenvolvidas em cada etapa das disciplinas?	CT
	Q42. Os roteiros pedagógicos permitem que se atinja excelência nos resultados das avaliações (TPs, TOs e <i>Assessments</i> )?	CP

Legenda: CT – Concordância Total; CP – Concordância Parcial; D – Discordância

Quadro 4: Resultados das questões quantitativas: dimensão Pedagógica

Fonte: O autor (2019).

O resultado final da dimensão Pedagógica obtido a partir do julgamento dos discentes das categorias Construção de Conhecimento, Feedback, Interação, Motivação e Orientação aos Objetivos considerando o quantitativo de níveis de todas as questões, teve a predominância do nível de concordância parcial com a quantidade de 6, seguido do nível total (5) e de discordância (5).

No entanto, as respostas apresentadas pelos alunos dos cursos de graduação presencial e à distância do Instituto INFNET, revelam que mais de dois terços dos respondentes encontram-se totalmente satisfeitos com a qualidade de informação do ambiente virtual de aprendizagem utilizado e parcialmente satisfeitos com a estrutura pedagógica adotada, não deixando de evidenciar os pontos negativos e sugestões de melhorias abordadas a partir das opiniões apresentadas a seguir.

### 5.3 Opinião dos alunos

A técnica de análise simplificada de conteúdo para apreciação dos dados qualitativos e a partir das livres expressões dos alunos, foi utilizada para categorizar os pontos fortes, fracos e sugestões de melhorias para as funcionalidades e para os roteiros pedagógicos do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, conforme as tabelas a seguir:

Questão	PFO	PFR	SM	TR
Cite pontos fortes, fracos e/ou sugestões para as funcionalidades do <i>Moodle</i>	25	39	30	74
Cite pontos fortes, fracos e/ou sugestões para os roteiros pedagógicos	27	41	35	75

Legenda: PFO – Pontos fortes; PFR – Pontos fracos; SM – Sugestões de melhorias;

TR – Total de respondentes.

Tabela 1: Respostas qualitativas: funcionalidades e roteiros pedagógicos

Fonte: O autor (2019).

Na Tabela 1 foram evidenciados pelos alunos da instituição o quantitativo de pontos fracos tanto para as funcionalidades do *Moodle* (39) quanto para os roteiros pedagógicos (41). Contudo, aproximadamente a metade dos respondentes disponibilizou um quantitativo considerável de sugestões, não deixando também de mencionar os pontos fortes a partir da experiência de utilização do ambiente virtual de aprendizagem.

Na Tabela 2, as opiniões dos alunos foram organizadas a partir de cada categoria das dimensões Qualidade da Informação e Pedagógica de forma a possibilitar a análise simplificada de conteúdo mediante a recorrência de um mesmo tema.

Itens do ambiente virtual de aprendizagem <i>Moodle</i>	Temas abordados	Frequência
Funcionalidades	Clareza das informações	13
	Desempenho do sistema	5
	Instabilidade de <i>links</i>	7
	Organização do <i>Layout</i>	16
	Praticidade no acesso aos recursos	17
Roteiros pedagógicos	Conteúdo dos roteiros pedagógicos	29
	Interação entre alunos e professores	2
	Organização dos roteiros pedagógicos	9
	Recursos para auxílio a aprendizagem	21

Tabela 2: Recorrência das opiniões dos alunos: funcionalidades e roteiros pedagógicos

Fonte: O autor (2019).

Com relação ao item funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem, na Tabela 2 foi destacado como tema mais abordado a praticidade no acesso aos recursos com a frequência de 17 opiniões recorrentes dos alunos. O tema de maior evidência no item roteiros pedagógicos abordou o conteúdo dos roteiros pedagógicos tendo 29 de frequência de opiniões recorrentes entre os discentes.

Os pontos fracos citados pelos alunos referentes às funcionalidades, em maior

frequência, decorreram principalmente de problemas como a ocorrência de indisponibilidade de alguns *links*; falta de organização do *layout* das disciplinas, do conteúdo do calendário e dos materiais inseridos pelos professores; e insuficiência na capacidade de *uploads* para carregar grandes arquivos de imagens.

Os pontos fracos correspondentes aos roteiros pedagógicos destacados foram a falta de confirmação de conteúdo já visto pelo aluno à medida que ele avança nas etapas das disciplinas; indisponibilidade de disciplinas cursadas possibilitando revisões; falta de organização no direcionamento das etapas das disciplinas a serem cumpridas para otimizar o tempo do estudo; poucas opções de interação entre professores e alunos; não ocorrência da participação dos professores nas revisões dos roteiros pedagógicos; e a falta de incentivo à consultas de artigos científicos.

O conjunto das sugestões dos alunos do Instituto INFNET, que totalizou 30 para as funcionalidades e 35 para os roteiros pedagógicos, serviram de base à elaboração das recomendações deste estudo, apresentadas a seguir.

## 6 | CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente estudo teve como objetivo avaliar a satisfação dos alunos dos cursos de graduação presencial e à distância do Instituto INFNET quanto a utilização do ambiente virtual de aprendizagem. As questões avaliativas serviram de apoio para verificar se o estudo apresenta conclusões pertinentes mediante ao que se pretendeu avaliar.

A resposta à questão avaliativa, “Até que ponto o ambiente virtual de aprendizagem do Instituto INFNET atende as funcionalidades e os requisitos pedagógicos de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos de graduação?”, foi construída a partir dos resultados dos níveis de concordâncias das dimensões Qualidade da Informação e Pedagógica.

Os resultados foram apurados com base nos julgamentos dos graduandos da instituição que classificaram a maioria dos indicadores com o de nível de atendimento total, como reiterado a partir dos pontos fortes mencionados sobre os recursos de acessibilidade de navegação, a atualização das referências bibliográficas das bibliotecas disponíveis, a facilidade no acesso das avaliações, a clareza das guias do ambiente de navegação das disciplinas, a confiabilidade em enviar trabalhos e avaliações, no direcionamento correto dos *links* de navegação, as informações dos históricos de competência, o tempo de resposta às atividades de aprendizagem e aos vídeos dos roteiros de aprendizagem, as funcionalidades de *downloads* de materiais e recursos de proteção de acesso (*logout* automático) e a pertinência das avaliações às exigências do mercado de trabalho. Coube observar que, apesar das funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem atenderem plenamente as necessidades dos alunos dos cursos de graduação presencial e à distância do Instituto INFNET, algumas limitações dos seus recursos disponíveis necessitam passar por revisões de suas configurações e customizações do ambiente.

No que tange aos requisitos pedagógicos eles favorecem parcialmente a aprendizagem dos discentes, e não obteve classificação de atendimento total em nenhuma categoria, tendo como destaque a parcialidade quanto à motivação e adequação do roteiro de aprendizagem para o aprendizado do graduando, quanto ao estímulo para aplicação prática no mercado de trabalho e a possibilidade de se atingir excelência nos resultados das avaliações.

O objetivo proposto para este estudo avaliativo foi atendido revelando que o ambiente virtual de aprendizagem do Instituto INFNET obteve avaliação favorável como um todo, muito embora necessite de ações de inovações e melhorias voltadas principalmente aos roteiros de aprendizagem.

A partir deste estudo avaliativo cabe apresentar as seguintes recomendações:

- a. O resultado dos níveis da categoria Acessibilidade revelou que, para o ambiente virtual de aprendizagem do Instituto INFNET, há a necessidade de aprimoramento dos recursos existentes ou de algum tipo de inovação para auxiliar os alunos que possuam deficiências;
- b. Melhor organização do *layout* do ambiente de navegação, possibilitando a rápida identificação dos recursos disponíveis;
- c. Apesar da instituição disponibilizar livros que abordam temas didáticos atualizados em suas bibliotecas, é necessário a atualização de conteúdos *web* dos *sites* educacionais complementares e dos materiais didáticos das disciplinas como medida que possa contribuir para a motivação dos alunos para assimilar o conteúdo didático disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem;
- d. Revisão dos acessos aos vídeos educacionais, principalmente aos alunos de graduação da modalidade de ensino à distância, para que este recurso se adeque às suas necessidades, sem interrupção na sua visualização;
- e. O resultado dos níveis de Funcionalidade revelou que o Instituto INFNET precisa esclarecer a utilidade que é oferecida por alguns recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem como o manual do aluno e canal de suporte, assim como elaborar instruções destinadas aos alunos para a utilização destes;
- f. Ainda que o manual do aluno seja útil para tirar dúvidas sobre contratos, modalidades, processos, regulamentos, avaliações de desempenho e horas complementares dos cursos, precisa ser melhor organizado e atualizado com maior frequência, para que suas informações sejam confiáveis, além de ter um *layout* mais moderno com sumário, descrições claras e índices que direcione rapidamente o aluno ao assunto desejado;
- g. No que tange a utilização do canal de suporte, especula-se que os alunos não conhecem ou simplesmente não o utiliza, havendo necessidade de apresentação e/ou instruções de uso para este recurso;

- h. Apesar do conteúdo dos roteiros de aprendizagem ser adequado para o desenvolvimento das competências das disciplinas e os vídeos educacionais atenderem a maioria dos respondentes de forma plenamente satisfatória, sugere-se ao Instituto INFNET desenvolver para o ambiente recursos que estimulem a participação ativa dos alunos que contribua para o processo de ensino e aprendizagem;
- i. Ter instruções dos professores aos alunos quanto a utilização dos recursos de interação entre alunos e professores e/ou alunos com outros alunos;
- j. Inovações educacionais dos roteiros de aprendizagem com a participação dos professores nos processos de revisão do conteúdo pedagógico;
- k. A preservação da qualidade didática atual dos testes de performance;
- l. Desenvolvimento de recursos que monitorem a evolução dos processos de aprendizagem dos alunos.

Estas são as recomendações que aparentam ser primordiais para a melhoria da qualidade da informação e requisitos pedagógicos do ambiente virtual de aprendizagem do Instituto INFNET, contribuindo para que os cursos de graduação da instituição possibilitem a qualificação dos seus alunos direcionando-os à excelência no exercício de suas profissões. Porém, não devem se limitar a esta instituição, uma vez que no momento atual de pandemia as instituições de ensino estão utilizando intensivamente seus ambientes virtuais de aprendizagem para desenvolver suas metodologias de ensino e aprendizagem. Assim, os aspectos listados acima devem ser objeto de atenção das instituições que oferecem ensino *online*.

Tendo em vista que o processo de construção de conhecimento é um exercício continuado, espera-se com este estudo avaliativo, a contribuição para a área da Avaliação no sentido de apresentar um trabalho que observou etapas metodológicas recomendadas para este campo e que possam auxiliar outras instituições de ensino superior preocupadas com a satisfação dos seus alunos em relação à qualidade da metodologia pedagógica adotada.

A partir do exposto, torna-se importante considerar, com base em Moraes e Kalnin (2018), que a avaliação da satisfação dos alunos, inerente ao processo educativo em construção e em desenvolvimento deve, pautada nas políticas públicas educacionais, buscar a transformação continuada comprometida com a qualidade no campo da educação, de modo a atender as necessidades institucionais no que tange as funcionalidades e roteiros pedagógicos dos ambientes virtuais de aprendizagens; estes aspectos são importantes, também, para que a experiência intensiva *online*, imposta pela pandemia, gere resultados qualitativos positivos para o processo educacional.

## REFERÊNCIAS

ALÓ, Claudia Cappelli. **Uma abordagem para transparência em processos organizacionais utilizando aspectos**. 2009. 328 f. Tese (Doutorado em Tecnologia da Informação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

AROUCK, Osmar. **Atributos de qualidade da informação e a lei de acesso à informação**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) -Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

BARBOSA, Simone Diniz Junqueira; SILVA, Bruno Santana da. **Interação humano-computador**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BIELSCHOWSKY, C. E. (2017). Consórcio Cederj: **A História da Construção do Projeto**. EaD Em Foco, 7(2). <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.652>

EPPLER, Martin J. **Managing information quality: increasing the value of information in knowledge-intensive products and processes**. 2. ed. Toronto: Springer, 2006.

INSTITUTO INFNET. Rio de Janeiro: Instituto INFNET, 2019. Disponível em: <https://www.infnet.edu.br/>. Acesso em: 7 maio 2019.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. *ISO/IEC 25010:2011: Systems and software engineering: Systems and software Quality*

IVANC, D.; VASIU, R.; ONITA, M. Usability evaluation of a LMS mobile web interface. In: SKERSYS, Tomas; BUTLERIS, Rimantas; BUTKIENE, Rita (ed.). **Communications in computer and information science**. Toronto: Springer, 2012. p. 348-361.

KAHN, Beverly K.; STRONG, Diane M.; WANG, Richard Y. Information quality benchmarks: product and service performance. **Communications of the ACM**, [S.l.], v. 45, n. 4, p. 184-192, 2002.

MCCAIN, D. V. **Evaluation basics**. 2nd ed. Virginia: Association for Talent Development, 2016.

MORAN, José. Mudanças necessárias na educação, hoje. **Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. In: MORAN, Jose. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papyrus, 21ª Ed. 2014; p. 21-29.

MUNIZ, M. I. P. A. **Usabilidade pedagógica e design de interação: processos de comunicação e colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2015. 282 f. Tese (Doutorado em Design) - Departamento de Artes e *Design*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MORAES, M. C. B.; KALNIN, G. F. **Qualidade na educação superior: uma revisão teórica da evolução conceitual no campo da educação superior**. Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 530-551, jul/set. 2018.

NEDER, M. L. C. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETI, Oresti (org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005, p. 110.

NOKELAINEN, P. An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. **Educational Technology & Society**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 178-197, 2006.

OLIVEIRA, L. S. de S. A.; MADEIRO, E. P.; SILVA, A. G. da. **De repente online: o que pensam os estudantes de pedagogia da Unitins Campus Araguatins sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem em tempos de pandemia**. Anais VII CONEDU - Edição Online. Maceió-AL, 2020.

PBLWORKS. **What is PBL?**. Novato, CA: PBLWORS, 2019. Disponível em: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>. Acesso em: 26 jul. 2019.

REDMAN, T. C. **Data quality: the field guide**. [Boston]: Digital Press, 2001.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. D. **Pesquisando...: guia de metodologias da pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1999.

SAMPAIO, M. N.; POCHO, C. L.; AGUIAR, M. M. **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SARMENTO, D. F. et al. **A dimensão didático-pedagógica na Educação a Distância: um enfoque na prática docente na disciplina de Psicologia da Educação**. Revista novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v.6, n. 2, p. 1-11, jun. 2008.

SOMASUNDARAM, G; SHRIVASTAVA; EMC EDUCATION SERVICES. **Armazenamento e gerenciamento de informações. Como armazenar, gerenciar e proteger informações digitais**. 1ed. Porto Alegre, Bookman, 2011.

SCHLEMMER, E.; SACCOL, A. Z.; GARRIDO, S. Um modelo de avaliação de softwares para educação a distância como apoio à gestão de EAD. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 77-91, jan./mar. 2007.

SCRIVEN, M. **Avaliação: um guia de conceitos**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. Office of Elementary & Secondary Education. **Competency-based learning or personalized learning**. [S.l.], 2019. Disponível em: <https://oese.ed.gov/?s=Competency-Based+Learning+or+Personalized+Learning>. Acesso em: 26 jul. 2019.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

# CAPÍTULO 6

## A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA E RECREAÇÃO HOSPITALAR PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS COM DIAGNÓSTICO DE CÂNCER

*Data de aceite: 01/11/2021*

*Data de submissão: 06/10/2021*

### **Patricia Marquart Felice Zarour**

Departamento de Graduação em Pedagogia -  
Universidade Anhembi Morumbi  
São Paulo, SP, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/2129064126301326>

### **Letícia Kuhl Pereira**

Departamento de Graduação em Pedagogia -  
Universidade Anhembi Morumbi  
São Paulo, SP, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/5423216028665004>

### **Ana Maria Nascimento Damiani**

Departamento de Pós-Graduação em  
Neurociência - Universidade Anhembi Morumbi  
São Paulo, SP, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/9632053552685399>

**RESUMO:** Os autores descrevem o objetivo da pedagogia hospitalar como um espaço para que as crianças possam se comunicar expressando seus desconfortos, desejos e sentimentos. As brincadeiras e atividades inseridas no meio hospitalar constituem um meio de comunicação para tais crianças e permitem que os pedagogos as conheçam e possam ajudá-las em seu desenvolvimento e na compreensão do período em que está vivendo. Essas experiências educativas são fundamentais para promover o amparo emocional que a criança necessita durante todo o tratamento. Diante disso, na internação, com a ruptura do contexto social

tradicional, temporária ou irreversível da criança, a pedagogia hospitalar, junto com o suporte do hospital, pode facilitar o entendimento da perda das atividades cotidianas e dos vínculos afetivos e sociais das crianças hospitalizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Hospitalar. Brinquedoteca. Humanização.

### **THE IMPORTANCE OF HOSPITAL PEDAGOGY AND RECREATION FOR CHILDREN DIAGNOSED WITH CANCER**

**ABSTRACT:** The authors describe the goal of hospital pedagogy as a space for children to communicate, expressing their discomforts, desires and feelings. The games and activities in the hospital environment are a means of communication for such children and allow the pedagogues to know them and help in their development and understanding about the treatment. These educational experiences are critical, providing the emotional support the child needs throughout treatment. In view of this, with the rupture of the traditional context, temporarily or irreversibly, and the hospitalization, hospital pedagogy, together with hospital support, can facilitate the understanding of the loss of daily activities and affective and social bonds of hospitalized children.

**KEYWORDS:** Hospital Pedagogy. Kids room. Humanization.

## **1 | INTRODUÇÃO**

Este trabalho resulta da necessidade de ampliar a atuação do profissional de pedagogia

no universo hospitalar, com vistas a ocupar as funções que estão vinculadas a formação, integração e aperfeiçoamento de crianças e equipes hospitalares, tanto no que diz respeito às necessidades escolares quanto ao aprimoramento das relações das pessoas.

Considerando que a formação do pedagogo o habilita a ser um mediador para aprendizagens, uma vez que sua formação humanística o prepara para a diversidade de perfis e de modos de aprendizagem, é possível identificar e valorizar os talentos e habilidades de todos, inclusive de crianças hospitalizadas.

Porém, para que possamos entender a pedagogia hospitalar é necessário conhecer o princípio da psicologia hospitalar, pois foi por meio dela que a pedagogia começou a ganhar espaço dentro dos hospitais.

A psicologia hospitalar começou a ser divulgada no Brasil em 1980. No entanto, somente em 1997, fundou-se a Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar (SBPH), onde eram disponibilizadas discussões, congressos e seminários a respeito dessa especialidade. Sobretudo começaram as publicações de artigos científicos e documentos referente ao atendimento hospitalar humanizado.

A psicologia hospitalar cuida e administra as emoções e desafios pelos quais os pacientes estão atualmente vivenciando, além de tratar da sensibilidade do paciente, inserindo o bem-estar e a humanização ao atendimento hospitalar. Com a internação, muitas atividades que as crianças estão habituadas a fazer são privadas, e o meio em que elas vivem já não é mais o cenário do seu dia a dia. Neste caso, a psicologia está preparada para preservar a saúde emocional, diminuindo a ansiedade causada pelo sofrimento da internação e da doença. Essas ações garantem uma resposta positiva em relação ao entendimento do paciente com a doença.

Nem sempre os hospitais foram ambientes acolhedores e, diante disso, no ano 2000 o número significativo de queixas dos usuários/pacientes referentes aos maus tratos nos hospitais, fez com que o Governo Federal, por meio do Ministério da Saúde, determinasse que:

“É direito de todo cidadão receber um atendimento público de qualidade na área da saúde. Para garantir esse direito, é preciso empreender um esforço coletivo de melhoria do sistema de saúde no Brasil, uma ação com potencial para disseminar uma nova cultura de atendimento humanizado”. (BRASIL, 2000)

Deste modo, o Ministério da Saúde lançou o Programa Nacional de Assistência Hospitalar, visando o respeito e a ética na individualidade de cada paciente. Buscando, nessa linha, opções de formas de atendimentos para que a humanização seja vista como principal meio de comunicação entre profissionais e pacientes.

O objetivo da psicologia hospitalar não é minimizar a gravidade das situações físicas dos pacientes, e sim fazê-los lidar da melhor forma possível, escutando e atendendo suas queixas e fortalecendo vínculos afetivos.

Sendo assim, em busca de mais profissionais com este perfil para auxiliar e atuar nesse contexto, a Pedagogia Hospitalar surgiu com a intenção de fazeres pedagógicos, como atividades interativas, brinquedotecas e classes hospitalares, ajudando crianças e adolescentes no ambiente hospitalar.

Com o rompimento do processo escolar em uma internação, a Pedagogia Hospitalar pretende oferecer à criança e ao adolescente, ao longo do tratamento, um estudo continuado que valoriza o seu direito à educação e que permita dar andamento a formação do indivíduo como cidadão.

Por meio da contribuição multi/interdisciplinar, o objetivo do pedagogo hospitalar é desenvolver atividades didáticas, além de motivar e incentivar a participação do paciente durante o seu tratamento, pois há muitos meios pelos quais o paciente e a família reagem ao receber um diagnóstico de câncer, com a negação, a depressão, com a aceitação etc, apesar das diferentes reações, todos precisam de atenção e carinho.

Muitas vezes, a falta de informação não deixa com que o paciente e a família se sintam seguros com o diagnóstico, pois nem sempre possuem a atenção esperada dos médicos responsáveis pelo atendimento. Com a insegurança, a frustração, angustia e medo, o paciente não consegue relacionar que há uma grande possibilidade, dependendo do diagnóstico, de sobreviver a essas condições temporárias.

A má comunicação e até mesmo a falta dela, muitas vezes desde a recepção, pode levar o paciente - que já se encontra em um estado sensível emocionalmente – a um sofrimento adicional e uma imensa dor em todos os envolvidos. Quando se trata de uma criança, a preocupação é ainda maior, pois o não saber lidar com a notícia e o tratamento, pode causar danos não só para o tratamento em si, mas deixar traumas, o que seria uma situação de risco para o seu desenvolvimento.

Tendo a psicologia como aliada, a pedagogia trouxe para os hospitais uma nova forma de minimizar as pressões psicológicas das crianças que estão internadas e passando por tratamentos. Em 1981 foi criado pela pedagoga Nylse Helena Silva Cunha o termo “brinquedoteca”, com o objetivo de humanizar o atendimento hospitalar com uma função lúdica e interativa. O brincar além de ser uma fonte de fantasias e criatividade, é essencial para que a criança tenha uma forma de expressar seus sentimentos e emoções, auxiliando na sua recuperação da saúde física e intelectual.

Segundo Piaget (1978), os fatores biológicos, como o desenvolvimento do corpo, do movimento e a maturação da inteligência, são essenciais para a manutenção e desenvolvimento da cognição. Para ele, o convívio social também é primordial para que a criança desenvolva as suas atividades, valorizado o aprendizado cognitivo e seus deveres como cidadão, o que pode ser desenvolvido por meio de instalações das brinquedotecas.

Visando esclarecer os pontos relacionados acima, este artigo mostra os processos educacionais pelos quais as crianças, asseguradas pela medicina e pela pedagogia, poderão passar durante o período de internação.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Humanização da assistência hospitalar

Em 2000 foi lançado no Brasil, pelo Ministro da Saúde José Serra, o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH), considerando que um atendimento humanizado traz bons resultados, não só para os pacientes, mas também para o próprio hospital. Com isso, os profissionais da saúde garantem um serviço de melhor qualidade por meio da sua formação, onde é consolidado os valores relacionados ao respeito a vida humana.

Essa iniciativa aconteceu após uma pesquisa apontar um grande número de reclamações vinda dos usuários dos hospitais, queixando-se do mal atendimento e despreparo dos profissionais da saúde para com as questões de relacionamento e assistência psicológica e pelo atendimento de baixa qualidade.

Porém, ainda hoje, em alguns hospitais, o paciente sente que é identificado por uma doença, e utilizado apenas como objeto de pesquisa. O objetivo da humanização da assistência hospitalar é justamente tirar o paciente desse papel e colocá-lo como prioridade, fazendo com que sua saúde emocional também faça parte do tratamento, buscando cada vez mais oferecer um atendimento de boa qualidade para todos os envolvidos, pois além da sua doença física, o paciente vem acompanhado de questões psicológicas que também devem ser levadas em consideração.

A ação do pedagogo e do psicólogo no decorrer do tratamento é fundamental para que essas questões não o atrapalhem no processo de cura, pois o estresse durante o tratamento é considerado como um fator que pode diminuir as respostas dos medicamentos.

Para Willian Osler (1849-1919), médico canadense que lançou as bases da medicina e da metodologia moderna do trabalho do médico, o profissional da saúde deve valorizar tanto os seus conhecimentos da doença quanto da pessoa. O Prof. Raul Marino Junior, admirador de Osles, acredita que os médicos da atualidade devem retomar as bases humanísticas da medicina com objetivo de reintegrá-la em seu verdadeiro papel: assistir o ser humano de maneira integral, preocupando-se com o sofrimento físico, angústia e necessidade espiritual (MELLO, 2008).

A humanização, dentro do possível, possibilita a criança ter uma continuidade dos seus afazeres fora do hospital, fazendo com que as atividades feitas no ambiente hospitalar não sejam muito diferentes do seu cotidiano, possibilitando o acesso aos seus direitos educacionais e de saúde, pois com a internação, muitas vezes as crianças são privadas do processo de desenvolvimento escolar.

Para que isso seja possível, os profissionais envolvidos devem seguir um padrão de respeito, empenho, mobilização, integração e compromisso com as crianças internadas, além de incluir recursos necessários, os quais farão parte desse dia a dia hospitalar, e permitir a vivência escolar nesse ambiente.

Diante dos profissionais envolvidos, é muito importante a contribuição do pedagogo no time de atendimento hospitalar, pois é ele quem irá garantir uma melhor qualidade de ensino, dando condições para a continuidade do desenvolvimento cognitivo, trazendo ações educativas, sendo capaz de observar a evolução do paciente quanto a sua educação, e assim, contribuir com o trabalho multi/interdisciplinar no contexto hospitalar, além de auxiliar o paciente a enfrentar os problemas clínicos, em situação de fragilidade emocional, motivando-o e incentivando-o a contribuir ativamente em seu processo de cura e a aceitação das circunstâncias impostas pela doença.

## **2.2 O direito à educação**

Após o Programa Nacional de humanização nos hospitais houve grandes avanços relacionados à educação hospitalar. Nesse sentido, para que o hospital seja um ambiente humanizado, a criança que está internada deve contar também com seu direito aos estudos, assim como as crianças que estão fora desse ambiente.

Em 2002, a pedagogia hospitalar foi incluída na LDB 9394/96, assegurando o acesso à educação e a atenção às necessidades educacionais especiais, a qual garante que:

Art. 5o O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Em 2006, com a Resolução do Conselho Nacional da Educação, o pedagogo pôde exercer suas funções em ambientes dentro e fora das escolas.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Na impossibilidade de frequência à escola, durante o período de tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino cumprindo com os direitos à educação e à saúde. (BRASIL, 2002, p. 11)

Com a intenção de cumprir os direitos das crianças ao aprendizado e a escolarização, a pedagogia hospitalar, também chamada de pedagogia clínica exerce o papel de mediação entre os alunos hospitalizados e a escola, promovendo o ensino básico obrigatório de acordo com a Constituição Federal Brasileira.

O atendimento à educação deve ser acompanhado de atividades curriculares de acordo com as condições e limitações específicas de saúde de cada paciente, garantindo a proteção e a recuperação da criança hospitalizada. A pedagogia clínica não está relacionada apenas à grade curricular escolar, mas sim, ajudar o paciente a passar pelos processos dolorosos dos tratamentos exigidos, promovendo o convívio social e dando acesso ao lazer. Para que isso aconteça, o pedagogo deve seguir a rotina hospitalar de cada paciente, respeitando os horários do tratamento e assistência laboratorial.

A união dos profissionais do hospital é fundamental para que a reorganização assistencial da criança seja elaborada, para que ela possa ter acesso a todos os benefícios e direitos adquiridos. Buscando o equilíbrio entre a melhora e o bem-estar dos pacientes, o educador traz o seu conhecimento didático e recreativo, e o médico agrega com seu conhecimento sobre a área da saúde.

### **2.3 A função do Pedagogo Hospitalar**

A pedagogia hospitalar, surgiu em Paris no ano de 1935, por meio do comando de Henri Sellier para dar uma educação a crianças especiais. Durante a Segunda Guerra Mundial, muitas crianças e adolescentes foram feridas e mutiladas, e diante dessa situação, permaneceram por longos períodos em hospitais. E para minimizar as consequências desses terríveis acontecimentos, Henri Sellier, o então Prefeito da cidade de Paris, criou a classe hospitalar com a intenção de trazer a socialização e a escola de volta à essas crianças.

Diante disso, em 1939, criou-se o C.N.E.F.E.I. - Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas com o objetivo de formar professores capacitados para atuar em institutos especiais e em hospitais.

A partir daí, surgiu a nomenclatura de Pedagogo Hospitalar, a qual faz parte dos seus objetivos minimizar o sofrimento causado por essa ruptura, e ainda pelos outros fatores que agravam ainda mais a indignação da criança perante o tratamento, como por exemplo a perda de cabelos e outras limitações.

No auge do seu período de aprendizagem, o isolamento da escola, chamado de “Enfermidade social”, manifesta um comportamento atípico, diferente das condições de normalidade. De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento da criança está ligado ao seu contexto histórico-social e que suas habilidades cognitivas e formas de pensar não são determinadas por fatores congênitos, mas são resultados das atividades praticadas por meio de seus hábitos sociais e culturais, portanto, o ambiente hospitalar não deve ser lembrado somente como um local de sofrimento.

Com a ruptura do seu cotidiano, a criança hospitalizada tem uma perda significativa do seu contexto social, pois tem a escola como seu principal ambiente de socialização. Essa privação pode ocasionar em inúmeros prejuízos, incluindo traumas e alteração de comportamento, devido a imposição do ambiente hospitalar, desenvolvendo graves

problemas psicológicos.

Para MATOS e MUGIATTI (2004), o educador, o assistente social, o psicólogo e os demais profissionais afins, devem buscar em si próprios o verdadeiro sentido de “educar”, devem ser exemplos dos seus ensinamentos e converter suas profissões em uma atividade cooperadora do engrandecimento da vida. Para isso, deverão pesquisar, inovar e incrementar seus conhecimentos e expandir sua cultura geral e procurar conhecer e desenvolver novos espaços socioeducacionais que possam, de certa forma, evidenciar uma sociedade mais harmônica em suas diversidades.

Nesse sentido, o pedagogo hospitalar deve estar preparado para desenvolver atividades pedagógicas em um ambiente não formal, contribuindo com a hospitalização sem comprometer o afetivo, o cognitivo e o social e estimular esses importantes componentes para o desenvolvimento integral da criança.

Para garantir o direito a educação, o pedagogo hospitalar deve organizar o trabalho pedagógico, orientar as ações educativas, as quais possibilita a continuidade do processo de escolarização do aluno hospitalizado, organizar o currículo e desenvolver atividades pedagógicas e assim, promover a integração entre a escola, o hospital e família.

As atividades pedagógicas são baseadas de acordo com a real condição física e emocional de cada criança, pois com o seu histórico e o cronograma de tratamento, é possível identificar o tempo de permanência do aluno no hospital. Além de verificar as condições dos pacientes, o pedagogo deve ter uma Proposta Pedagógica Curricular, cujo objetivo é dar continuidade aos estudos das crianças hospitalizadas.

Os conteúdos devem ser elaborados por meio de temas inter, multi e transdisciplinares, os quais serão postos em prática diante da liberação do médico em relação ao estado de saúde apresentada de cada paciente, e as atividades devem ser avaliadas continuamente para que seja possível acompanhar a evolução diária de cada criança. Apesar do ambiente informal, as atividades não devem fugir da organização curricular de cada série, pois a intenção do Pedagogo Hospitalar é prever a volta da criança para a escola.

O planejamento, segundo Saviani (2001), segue os cinco movimentos da dialética: a **prática social inicial**, a qual considera as experiências de vida que o educando já traz e também os conhecimentos adquiridos em suas vivências escolares; a **problematização**, onde procura contemplar as dimensões que os conteúdos a serem trabalhados possam favorecer um diálogo a partir dos conceitos históricos, sociais, políticos, religiosos, etc, que levem a uma reflexão da prática-teoria-prática, de forma a aproximar os conhecimentos espontâneos com os científicos; a **instrumentalização**, que acontece por meio da mediação do professor/aluno e atos docentes como as aulas expositivas, interativas, visitas didáticas, recursos tecnológicos, didáticos, artísticos, e momentos de interdisciplinaridade curricular; a **catarse**, que é a síntese mental por meio da qual o educando demonstra, mostrando através da língua oral e escrita, e outros meios comunicativos a reelaboração dos conteúdos trabalhados que se manifesta nos diferentes momentos de aprendizagem;

e a **prática social final**, quando ocorre a efetivação por meio de ações e atitudes do conhecimento, onde o educando o remete a real provedor de mudanças transformadoras em sua vida social e educacional.

Todos os passos devem estar entrelaçados para que o desenvolvimento da criança seja integral e que ela possa retornar a sua escola de origem com conhecimentos adquiridos durante o período de internação.

## 2.4 A classe hospitalar

Conforme o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), classe hospitalar esta denominada como:

[...] o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integrada à saúde mental. (BRASIL, 2002, p.13).

Nesse sentido, o pedagogo hospitalar tem a função de garantir o direito à educação da criança e/ou adolescente em internação, dando continuidade aos seus estudos.

No atendimento à criança que está doente, deve se considerar o ano escolar em que ela se encontra, o qual devem ser desenvolvidas atividades específicas de acordo com as orientações da escola de origem, ou seja, da escola onde a criança está matriculada, e adaptadas de acordo com cada especificação do paciente.

Tyara Carvalho de Oliveira, autora do livro *Classe Hospitalar – a tessitura das palavras entre o escrito e o vivido*, acredita que:

“O processo de adaptação curricular não pode ser encarado como somente uma modificação ou acréscimo de atividades. Pois há aprendizagens imprescindíveis a todos os alunos, as quais os professores não podem deixar de lado. São aprendizagens que servem de base para outras e que devem ser mantidas como garantia de igualdade de oportunidades de acesso a outras informações importantes a construção do conhecimento.”

As atividades podem ser realizadas individualmente, caso ela não possa deixar o leito, ou em grupos, chamado de classe multiseriada, a qual encontram-se crianças de diversas séries. Essas atividades estão ligadas à educação e a socialização, já que com a ruptura das atividades cotidianas, a criança necessita da continuação do desenvolvimento social, além do cognitivo e afetivo.

A intervenção pedagógica, para Vygotsky, é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, pois esses desenvolvimentos estão ligados as experiências de aprendizagens resultantes dessas intervenções. Levando em consideração esse estudo, com a ruptura dessas intervenções pedagógicas, a criança poderá ter uma perda cognitiva em meio ao seu desenvolvimento, portanto, a criança e adolescente em situação de internação, deve ter o acompanhamento pedagógico proporcionando aprendizagens diversas, onde a

criança será capaz de aprender com a realidade do momento e também com o que esta por vir. (WMF, 2014)

Seguindo essa linha, Vygotsky elaborou o conceito chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal, o qual foi dividido em mais dois pontos: a Zona de desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial, pode-se dizer que na Zona de Desenvolvimento Potencial, é relacionado com o que a criança ainda está processo de aprendizagem, necessitando da ajuda de um mediador. Já na Zona de Desenvolvimento Real, a qual a criança possui o seu desenvolvimento consolidado. (WMF, 2014)

Entretanto, as mediações são essenciais para que a criança e o adolescente adquiram autonomia, habilidades e competências, e as classes hospitalares possibilitam a continuidade aos estudos, e conseqüentemente o desenvolvimento cognitivo.

## **2.5 A brinquedoteca e o brincar**

Não faz muito tempo em que o brincar era visto somente como uma atividade de distração para as crianças. Hoje podemos dizer que o cenário já não é mais o mesmo, haja vista que psicólogos, pedagogos e psicopedagogos acreditam que ao incentivar a prática do brincar, há um maior desenvolvimento cognitivo infantil, permitindo uma aprendizagem com maior qualidade.

Segundo GIMENES (2011), o brincar, para a criança, é um meio de comunicação, pois é por meio da brincadeira que ela se expressa, dando voz aos seus pensamentos e deixando transparecer os seus sentimentos.

Hoje, as atividades lúdicas fazem parte do currículo pedagógico das escolas, pois a participação e interação da criança em seu meio escolar, faz com que o seu segmento social seja potencializado e é através dessa participação da criança que, além de promover seu desenvolvimento, pode-se organizar suas experiências, de modo que seu envolvimento do processo da aprendizagem possa dar um significado a elas (FORMOSINHO, 2007).

A brincadeira não deixa de ser uma atividade pedagógica, e a junção desses dois conceitos é essencial para o estudo das atividades lúdicas. A brincadeira, para a criança é uma fonte para expressar fantasias e experiências, e para o profissional, é possível notar o comportamento e analisar a percepção e a compreensão das crianças através dessas atividades.

Servindo como um fator social, a brincadeira constrói relações, enquanto ensina a convivência em sociedade. No jogo, por exemplo, é criado um espaço onde a criança enfrente desafios, formula hipótese e soluciona problemas, os quais proporcionam uma construção de autonomia e habilidades.

De acordo com Weiss (1997), os jogos trazem a criança para uma realidade de perda, pois ao perder uma partida ela começa a compreender que nem sempre é possível ter tudo o que deseja, sendo assim, a criança, aprenderá a lidar com as frustrações e descontentamentos que poderão surgir futuramente.

Com a finalidade de favorecer a aprendizagem, já que permite a adequação da criança em situações e ambientes novos, a brincadeira permite a interação com outras pessoas, levando a mudanças positivas de comportamentos, pois essas atividades cognitivas, tem a função de incentivar a valorização do eu e a afirmação de personalidade, onde a criança é capaz de tomar uma decisão, decidindo se quer brincar ou não, e qual será o tipo da brincadeira.

Visto que a brincadeira é um aliado importante das crianças, as pesquisadoras BORGES, E.P, NASCIMENTO, M.D.S.B, e SILVA, S.M.M, realizaram uma pesquisa com doze crianças hospitalizadas com câncer, e observaram que após a inserção das atividades, os comportamentos dos pacientes, como agressividade, ansiedade, insônia e irritabilidade, foram diminuindo gradativamente, o que trouxe uma satisfação para eles e seus familiares. Por meio dessa pesquisa puderam concluir que as atividades lúdicas proporcionam uma melhora da recuperação e na adaptação do ambiente hospitalar. Para elas, o ato de brincar permite à criança sentir-se melhor no cotidiano de sua internação e resgatar as brincadeiras que realizava em seu ambiente familiar, antes da hospitalização.

Segundo Piaget, a importância e os tipos de atividades estão relacionados com a faixa etária e etapas de desenvolvimentos de cada criança.

Fuentes (2005. p. 29-44), organizou uma tabela onde é possível organizar os jogos conforme os escritos de Piaget indicando a faixa etária da criança.

Etapa		Tipo de jogo		
<b>Sensório-Motora (0 a 2 anos)</b>	Exercício	Exercício	Exercício	Exercício
<b>Pré-Operatório (2 a 6/7 anos)</b>	Exercício	Exercício	Simbólico	Construção
<b>Operações Concretas (6/7 a 11 anos)</b>	Exercício	Simbólico	Regras (simples)	Construção
<b>Operações Formais (11 anos em diante)</b>	Exercício	Simbólico	Regras (complexo)	Construção

Tabela 1 - Classificação dos jogos do ponto de vista cognitivo.

Idade			Tipo de atividade		
<b>0 a 2 anos</b>	Solitário	De espectador			
<b>2 a 4 anos</b>	Solitário	De espectador	Paralelo		
<b>4 a 6 anos</b>	Solitário	De espectador	Paralelo	Associativo	
<b>6 anos ou mais</b>	Solitário	De espectador	Paralelo	Associativo	Cooperativo

Tabela 2 - Classificação do jogo do ponto de vista social.

Idade			Tipo de atividade		
0 a 2 anos	Solitário	De espectador			
2 a 4 anos	Solitário	De espectador	Paralelo		
4 a 6 anos	Solitário	De espectador	Paralelo	Associativo	
6 anos ou mais	Solitário	De espectador	Paralelo	Associativo	Cooperativo

Tabela 3 - Classificação do ponto de visa físico.

Nesse contexto, dada a importância das atividades lúdicas e pedagógicas, em 2005 foi criada a lei nº 11.104 cujo autoria é de Luiza Erundina de Souza, garantindo que:

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.

Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

Art. 3º A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades previstas no inciso II do art. 10 da Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor 180 (cento e oitenta) dias após a data de sua publicação.

Infelizmente essa lei não garante a existência de brinquedotecas em todos os hospitais, pois com orçamentos estreitos, os hospitais acabam deixando-as em segunda plano, o que prejudica a qualidade de vida de crianças hospitalizadas.

Cabe a administração do hospital promover os meios estruturais e psicológicos, para que possam atuar com comprometimento e motivação no âmbito de aprendizado e entretenimento dessas crianças, incluindo sensibilidade, equilíbrio emocional e diálogo.

A brinquedoteca deve ser um lugar atrativo para as crianças, pois será o lugar onde ela terá a oportunidade de retomar as atividades pedagógicas e recreativas, além de suprir as necessidades das crianças hospitalizadas, garantindo um ambiente acolhedor, preparando-as para novas situações que enfrentarão e até mesmo o preparo para a volta para casa depois de um período de internação.

Para isso, a decoração de uma brinquedoteca deve ser alegre, colorida, segura e limpa, pois a higiene deve ter uma atenção especial, evitando a contaminação através dos brinquedos utilizados ou até mesmo das mobílias.

O ambiente deve ser pensando para que as crianças possam dar continuidade ao desenvolvimento cognitivo, e para isso podem ser organizados cantos pedagógicos, o qual

é possível desenvolver habilidades, sem perder a ludicidade.

De acordo com Gimenes e Teixeira (2011), podemos subdividir a biblioteca em espaços pedagógicos com diversas atividades e fazer com que a criança se desenvolva em diferentes áreas. No cantinho do afeto, onde é um local de aconchego, são encontrados bichinhos de panos, de diferentes tecidos e texturas, para que a criança se sinta acolhida e confortável, porém, é necessário se preocupar com a higiene dos bonecos, que devem ser limpos com sabão de coco e água. Também é aconselhável não colocar olhinhos e narizinhos nos bonecos, para que a criança não corra risco de engoli-los.

No cantinho do faz de conta, a criança tem a possibilidade de criar o seu próprio mundo, utilizando a sua imaginação, criando situações imaginárias, como por exemplo brincar de casinha, de médico e escolinha. Com essa representação, a criança é capaz de reconhecer o meio onde vive e compreender o que passa em sua volta.

Nesse contexto, com a brincadeira de médico, em uma situação lúdica, a criança deixa de ser passiva e passa a ser a protagonista, onde poderá expressar sua tensão emocional ao relatar o que o seu “paciente” sente a respeito do tratamento.

Com a ajuda de um espelho, o canto do teatro encanta as crianças com suas fantasias e fantoches, onde podem liberar a imaginação e expressão corporal através de interpretações de personagens. De acordo com Piaget (1978), essas brincadeiras são chamadas de jogos simbólicos, os quais estão presentes nas fases de desenvolvimento das Operações Concretas e Operações formais. (FUENTES, 2005).

No espaço dedicado a leitura, deve haver tapetes e almofadas, onde as crianças poderão se sentir acolhidas e confortáveis para receberem as histórias ali contadas. O canto da leitura é ideal para que as crianças sintam que fazem parte dos livros e do mundo da imaginação. É importante que haja diferentes tipos de livros, como os de pano, feltro, plástico, e de assuntos diversos para que cada criança tenha a sua identificação.

O hábito de ler, além de ser uma grande fonte de criatividade, tem como intuito promover capacidade de imaginação e concentração das crianças. O interesse pela leitura deve ser despertado desde cedo. Esse incentivo é fundamental para que a criança consiga captar o conhecimento através das leituras e ter contato com o mundo da imaginação atribuído pelos livros, e conseqüentemente criam-se vínculos afetivos entre pais e filhos.

Segundo Jean Piaget, o processo do desenvolvimento da leitura, se a criança tem uma boa discriminação visual, auditiva e intelectual, acontecerá naturalmente (PIAGET, 1978).

Conforme as teorias de Vygotsky, para o desenvolvimento humano, é necessária sociabilidade do homem, interação social, cultural e histórica. Com isso, as atividades cognitivas estão diretamente ligadas com a história social do indivíduo e no hospital esse hábito não pode deixar de existir. O relato das histórias é essencial para determinar a visão da realidade, além de desenvolver a competência linguística, pois amplia-se o vocabulário e desenvolve-se a capacidade de compreensão e interpretação de textos (VYGOTSKY, 1998).

Os benefícios de uma leitura são incontáveis, com o aumento da sua cognição a criança é capaz de buscar o saber e desenvolver o seu senso crítico. De acordo com Paulo Freire, para o educador, a leitura auxilia no ato de formar um cidadão e não apenas treiná-lo para ações futuras (FREIRE, 2016).

Levando em consideração a importância da cultura no desenvolvimento da criança, o acesso a literatura faz parte desse contexto cultural, melhorando sua cognição

As brincadeiras devem ser pensadas em cada criança, individualmente, pois o brinquedo deverá ser apresentado de acordo com as limitações de cada uma delas, dependendo do seu quadro clínico.

## **2.6 Atendimento pedagógico domiciliar**

A criança com câncer, não necessariamente, fica internada em tempo integral, podendo ficar parte do tratamento em casa, recebendo somente as medicações no hospital.

Quando isso ocorre, os seus direitos a educação continuam sendo os mesmos, ou seja, ela precisa ter acesso ao estudo. O professor, assim como no hospital, deve estar vinculado à uma escola, a qual dará o suporte necessário para garantir o direito à educação desta criança.

As atividades e os recursos utilizados devem ser adaptados de acordo com a necessidade de cada aluno, seguindo o currículo pedagógico da sua escola de origem, para possibilitar as mesmas condições de acesso ao conhecimento adquirido na escola.

## **2.7 Benefícios adquiridos através da educação hospitalar**

De acordo com os artigos pesquisados, os benefícios adquiridos pela criança com a presença do pedagogo nos hospitais são importantíssimos para a sua recuperação. Em alguns casos, há uma melhora no desempenho escolar, pois para eles, essas atividades são como uma fuga da rotina hospitalar, e com isso, o interesse em cumprir o currículo educacional é maior.

Além de dar continuidade às atividades escolares, a socialização é fundamental para que a criança tenha um aumento da sua autoestima. Com atividades como teatros, músicas, visitas de famosos nos hospitais, as crianças se sentem inseridas na sociedade novamente.

Referente ao tratamento, com algumas atividades específicas, como por exemplo o Boneco Paciente, onde a criança desenha um boneco e coloca nele suas limitações, a eficácia da medicação pode aumentar, pois ela começa a entender o seu processo de cura e tende a ter uma melhora na aceitação dos medicamentos.

## **3 | CONCLUSÃO FINAL**

Com as informações adquiridas durante o processo de estudo, a intenção deste artigo é salientar como e quais são os estímulos que favorecem o exercício para uma

melhor adaptação hospitalar, e como devem ser inseridos e organizados dentro das brinquedotecas e classes hospitalares, para que assim, sejam disponibilizadas condições adequadas para a recreação e atenção pedagógica dentro do ambiente hospitalar.

## AGRADECIMENTOS

Este artigo foi elaborado por meio do suporte financeiro da Universidade Anhembi Morumbi, de acordo com o projeto de Iniciação Científica PIBIC/AM.

## REFERÊNCIAS

1. ARANHA, M.L.A. **História da educação e da pedagogia**. 3 Ed. São Paulo: Moderna, 2009.
2. BEHRENS, Marilda Aparecida. Caminhos da escolarização hospitalar para uma visão da complexidade. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira Matos (ORG.).
3. BORGES, E.P, NASCIMENTO, M.D.S.B, e SILVA, S.M.M. **Benefícios das atividades lúdicas na recuperação de crianças com câncer**. Boletim Academia Paulista de Psicologia - Ano XXVIII, nº 02/08: 211-221
4. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.
5. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**. Brasília/DF, de 2001
6. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
7. FORTUNA, T.R. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. In: VIEGAS, D. **Brinquedoteca Hospitalar, isto é Humanização**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p.33-44
8. FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2 Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
9. FUENTES, M.T.M. **Evolução do jogo ao longo do ciclo vital**. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (ORG.). **Aprendizagem através do jogo**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29-44.
10. FUENTES, R. S. **A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital**. Educação e pesquisa, vol. 30, no2, maio – ago. São Paulo, 2004.
11. FORMOSINHO, J. O., MORSHIDA, K., PINAZZA, M. A. **Pedagogia da infância**. Porto Alegre: Arned, 2007.
12. GIMENES, B.P; TEIXEIRA, S.R.O. **Brinquedoteca: Manual em educação e saúde**. Perdizes/SP: Cortez, 2011

13. GIMENES, B.P. O brincar e a saúde mental. In: VIEGAS, D. **Brinquedoteca Hospitalar, isto é Humanização**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p.15-19
14. KOVACS, M.J. A criança e a morte. In: VIEGAS, D. **Brinquedoteca Hospitalar, isto é Humanização**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p. 21-25
15. MARTINS, S. P. F. Hospitalização escolarizada em busca da humanização social. In: MATOS, E. L. M. M. (ORG.). **Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humaniza**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 92-108.
16. MATOS, E.L.M.; MUGIATTI, M.M.T.F. **Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando educação e saúde**. 7 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
17. MATOS, E.L.M. **Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humaniza**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009. p. 09-20.
18. MOURA, Soraya Ocanha Age Saide. Do que se alimenta um palhaço. In: ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNNSKI, Everlin (Org). **Qualidade de vida na infância e na adolescência: orientações para pediatra e profissionais da saúde mental**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 402-411.
19. PIAGET, J.A. **A formação do símbolo na criança; imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978. Tradução de: La formaion du symbole; imitation, jue et revê, imagem at représentation.
20. SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5)
21. SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**.
22. SIMONETTI, A. **Manual de Psicologia Hospitalar: o mapa da doença**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
23. VIEGAS, D. As perspectivas da brinquedoteca hospitalar no Brasil. In: VIEGAS, D. **Brinquedoteca Hospitalar, isto é Humanização**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p.167-168
24. VIEGAS, D; LARANJEIRA, M. S.. **Brinquedoteca terapêutica no âmbito hospitalar**. In: ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B; KUCZYNNSKI, E. (Org.). **Qualidade de vida na infância e na adolescência: orientações para pediatra e profissionais da saúde mental**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 387-396.
25. WEISS, L. **Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1977.
26. W.M.F . L. S. **Vygotsky: Imaginação e criatividade na infância**. WMF Martins Fontes - POD; 1ª edição (5 junho 2014).

## MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Data de aceite:* 01/11/2021

*Data de submissão:* 28/09/2021

### **Marcella Arraes Castelo Branco**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA)  
Imperatriz – Maranhão  
<https://orcid.org/0000-0002-4605-8377>

### **Lorena Carvalho Saraiva**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA)  
São Luís – Maranhão  
<https://orcid.org/0000-0002-0151-2759>

**RESUMO:** A escolha, por parte do pesquisador, de um enfoque epistemológico denota também uma sequência de escolhas teórico-metodológicas a ser executada no processo de desenvolvimento de uma investigação. Nesse sentido, o presente artigo possui como objetivo analisar a correspondência entre os aspectos metodológicos e o enfoque epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético, nas dissertações produzidas pelos discentes do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPÉE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). A pesquisa do tipo bibliográfica utilizou como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico dessas produções na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da instituição, entre os anos de

2006 a 2019. Para análise dos dados obtidos, optou-se por uma abordagem descritiva-analítica. Assim, descobriu-se que, das 32 dissertações encontradas, apenas 09 identificavam-se como pertencentes à vertente epistemológica supracitada, constatando-se que, apesar de tal identificação, ainda existe uma carência de clareza das dimensões do materialismo dialético nos elementos metodológicos utilizados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epistemologia, Materialismo Histórico-Dialético, Educação Especial, PPGE, UFMA.

### **HISTORICAL-DIALECTICAL MATERIALISM AS THE EPISTEMOLOGICAL BASIS OF RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION**

**ABSTRACT:** The choice, by the researcher, of an epistemological approach also denotes a sequence of theoretical and methodological choices to be executed in the development process of an investigation. In this sense, the present article aims to analyze the correspondence between the methodological aspects and the epistemological approach of Historical-Dialectical Materialism in the dissertations produced by the students of the Research Group on Special Education (RGSE) of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Maranhão (PPGE/UFMA). The bibliographical research used as instruments of data collection the bibliographic survey of these productions in the Digital Library of Theses and Dissertations of the institution, between the years 2006 and 2019. For analysis of the data obtained, a descriptive-analytical approach was chosen. Thus, it was found that, of the 32 dissertations

found, only 09 identified themselves as belonging to the aforementioned epistemological strand, finding that, despite such identification, there is still a lack of clarity of the dimensions of dialectical materialism in the methodological elements used.

**KEYWORDS:** Epistemology, Historical-Dialectical Materialism, Special Education, PPGE, UFMA.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma investigação realizada durante a disciplina de Epistemologia das Ciências Humanas, ministrada no Curso de Mestrado em Educação, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). Os estudos das vertentes epistemológicas, aliados ao campo de pesquisa das autoras, trouxeram como objeto de estudo a relação entre os elementos epistemológicos e teórico-metodológicos das dissertações produzidas pelo Grupo de Educação Especial do programa supracitado.

A proposta aqui desenvolvida parte da seguinte questão: Os elementos teórico-metodológicos das dissertações em Educação Especial do PPGE/UFMA, identificadas à luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), são coerentes com a vertente epistemológica apresentada? A hipótese traçada inicialmente é de que existe um distanciamento e, até mesmo, incoerência em algumas pesquisas desenvolvidas, em relação aos pressupostos do MHD e a forma como esses se apresentam na elaboração dos elementos metodológicos da pesquisa realizada.

É sabido que compreender as relações existentes entre a abordagem epistemológica de um trabalho científico e seus pressupostos metodológicos é fundamental para considerar a validade dos resultados apresentados. Segundo Gamboa “[...] as técnicas não se explicam por si mesmas. A técnica é a expressão prático-instrumental do método, sendo esse, por sua vez, uma teoria científica em ação” (1995, p. 87). Mesmo que não seja sinalizada pelo pesquisador, toda investigação científica está impregnada de uma, em alguns casos, duas ou mais perspectivas epistemológicas.

Sabendo, então, que as perspectivas epistemológicas e metodológicas são múltiplas e estão intimamente relacionadas à visão de mundo que permeia a prática e, até mesmo, as crenças do pesquisador, é necessário “[...] alinhar sua perspectiva ideológica com sua metodologia, tendo em vista o fato de que a escolha de um implica necessariamente na escolha do outro. As lentes da teoria implicam na escolha dos instrumentos de análise dos objetos em um conjunto que deve primar pela sua organicidade” (PACÍFICO, 2019, p. 222).

O desconhecimento, por parte do pesquisador, sobre a perspectiva epistemológica que o perpassa, acarreta fragilidades no processo de investigação do objeto e, conseqüentemente, na validação de seus resultados no meio científico. De acordo com Gamboa: “[...] a abordagem epistemológica permite analisar de forma articulada os aspectos instrumentais relacionados com os níveis teóricos e epistemológicos [...] que

fazem referência à visão de realidade implícita em cada pesquisa” (GAMBOA, 1995, p. 64).

Ainda nesse sentido, Esteban afirma que: “Cada postura epistemológica é uma tentativa de explicar como obtemos um determinado conhecimento da realidade e de determinar o *status* que se deve atribuir às interpretações que realizamos e às compreensões que alcançamos” (ESTEBAN, 2010, p. 50), ou seja, nenhum método de pesquisa está desvinculado de uma concepção epistemológica.

Assim, traçou-se como objetivo geral: analisar a correspondência entre os aspectos metodológicos e os pressupostos epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético nas dissertações produzidas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Especial do PPGE/UFMA. Destaca-se que, a abordagem epistemológica aqui elencada,

[...] tem como fundamento teórico o materialismo histórico e, como tal, trabalha com o princípio da interdependência universal, ou seja, a inter-relação do todo com as partes e vice-versa; a relação lógica entre tese, a antítese e a síntese. Destaca a necessidade da investigação crítica, que explora os conflitos e contradições (BLANCO; ORLANDO, 2015, p. 200)

O Materialismo Histórico-Dialético parte de uma perspectiva de análise de categorias como a temporalidade e a historicidade dos fatos estudados, ou seja, sua gênese, evolução e transformação. Por isso, seu uso “[...] vai gerar um tipo de pesquisa radicalmente oposta àquela concebida como uma atividade unilateral ou como mera descrição factual daquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos” (BLANCO; ORLANDO, 2015, p. 207).

Entende-se que a construção do conhecimento é um processo dinâmico e que deve primar pela democracia de ideias, posições e perspectivas, sejam metodológicas e/ou epistemológicas, desde que coerentes com os pressupostos sinalizados.

## 2 | METODOLOGIA

Apresente pesquisa caracteriza-se por seu caráter bibliográfico, por ser “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]” (SANTOS, 2004, p. 20). A investigação partiu do levantamento das dissertações produzidas no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da instituição, até a data de realização desta pesquisa, maio de 2021. Foram encontradas 257 dissertações, defendidas entre os anos de 2006 a 2017.

A partir do objetivo traçado para a pesquisa, elencou-se como critério de seleção dos trabalhos aqueles vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial, totalizando 32 dissertações. Logo após a seleção e *download* desses arquivos, realizou-se a leitura do Resumo, Introdução e Seção Metodológica (quando houvesse), de cada trabalho, elegendando-se como critérios de exclusão: a não identificação, pelo autor, de uma vertente

epistemológica e a sinalização de perspectivas epistemológicas distintas do Materialismo Histórico-Dialético. Dessa forma, obteve-se como resultado um total de 09 dissertações escolhidas para análise.

Foram analisadas as características metodológicas como: objetivo geral da pesquisa, questões norteadoras, tipo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e tipos de análise, com o intuito de verificar se a estrutura metodológica das pesquisas corresponde à perspectiva epistemológica em destaque. Pois, além da identificação da concepção teórica do autor no problema da pesquisa, serão “[...] os objetivos, as hipóteses e/ou questões de pesquisa e, fundamentalmente, os métodos e técnicas que se empregarão na análise e interpretação das informações reunidas” (TRIVIÑOS, 2012, p. 96).

### 3 I ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DAS DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sabe-se que “as opções técnicas só têm sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas” (GAMBOA, 1995, p. 89), por isso, a opção por analisar a estrutura metodológica das dissertações do Grupo de Pesquisa em Educação Especial do PPGE/UFMA identificadas na perspectiva epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético. Destarte, no quadro 1, apresentam-se as 09 dissertações identificadas – dentre as 32 dissertações pertencentes ao grupo de pesquisa supracitado - na vertente investigada:

Nº	Ano	Título	Autor(a)
1	2006	Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no Ensino Fundamental: entre o possível e o desejável	Zinole Helena Martins Leite
2	2006	Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA	Thelma Helena Costa Chahini
3	2008	O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise	Hilce Aguiar Melo
4	2012	Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão	Nilma Maria Cardoso Ferreira
5	2012	O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior: questões para reflexão	Viviane da Silva Braga Martins
6	2013	A inclusão de alunos com deficiência na escola pública de Ensino Médio: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense	Silvana Maria dos Anjos Pires Brito
7	2013	Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas	Alessandra Belfort Barros
8	2014	Educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff	Floriza Gomide Sales Rosa

9	2017	Políticas institucionais de acessibilidade na Educação Superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA	Josenilde Oliveira Pereira
---	------	---	----------------------------

Quadro 1 – Dissertações do Grupo de Pesquisa em Educação Especial, do PPGÉ/UFMA produzidas à luz do Materialismo Histórico-Dialético, produzidas no período de 2006 a 2019.

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

É possível aferir que o número de dissertações produzidas (ou idealizadas) à luz do Materialismo Histórico-Dialético representa ainda um percentual pequeno dentro do total de produções, totalizando apenas 28% das produções do Grupo de Pesquisa em Educação Especial. Já no quadro 2, são apresentadas as expressões/delimitações utilizadas pelas autoras para identificar a vertente epistemológica adotada em suas pesquisas.

Nº	Autor(a)/Ano	Identificação da vertente epistemológica
1	LEITE (2006)	Dialética
2	CHAHINI (2006)	Crítico dialética
3	MELO (2008)	Dialética / Histórico cultural
4	MARTINS (2012)	Materialismo Dialético
5	FERREIRA (2012)	Materialismo histórico-dialético
6	BRITO (2013)	Crítico-dialética
7	BARROS (2013)	Abordagem dialética
8	ROSA (2014)	Materialismo histórico-dialético
9	PEREIRA (2017)	Perspectiva dialética marxiana

Quadro 2 – Identificação/terminologia utilizada pelas autoras para nomear a vertente epistemológica.

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

É perceptível a variedade de terminologias utilizadas para delimitar em qual perspectiva a pesquisa foi desenvolvida. Contudo, a despeito da variedade terminológica utilizada, cabe frisar, de fato, que o que caracteriza uma pesquisa a partir do método dialético é a condição de que essas “revelam a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo e, ao mesmo tempo, estabelecem e apontam as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados” (BORGES; DALBERIO, 2007, p. 7). Salienta-se que, nesse contexto:

[...] o materialismo histórico dialético designa um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações. É uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual (ALVES, 2010, p.3).

Portanto, o ato de questionar pela ótica do materialismo dialético transforma-se na contestação das relações sociais existentes, aceitando o papel da matéria sobre a produção

dos fatos e a contradição inerente à organização social em classes. Logo, tão importantes quanto a delimitação da vertente epistemológica da pesquisa são as questões norteadoras traçadas, pois “para o espírito científico qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta, não pode ter conhecimento científico. Nada se dá, tudo se constrói” (JAPIASSÚ, 1999, p. 84 *apud* ARAGÃO, 2017, p. 09).

Nesse sentido, no quadro que segue são expostas as questões de pesquisa delimitadas pelas pesquisadoras. Entre as questões apresentadas, é possível perceber que a quantidade de perguntas varia em cada trabalho e não existe a diferenciação entre o que seria a questão central e questões específicas da pesquisa.

Autor(a)/Ano	Questões de pesquisa
<b>LEITE (2006)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental da rede municipal de ensino?</li> <li>• A perspectiva que tem sido adotada na inclusão escolar de pessoas com deficiência mental é a da inclusão total ou a da inclusão com a manutenção de modalidades de atendimento em educação especial?</li> </ul>
<b>CHAHINI (2006)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] questionando-se quais os principais desafios a serem superados para que pessoas com necessidades educacionais especiais tenham acesso, permanência e atendimento especializado nas instituições de ensino superior de São Luís/MA.</li> </ul>
<b>MELO (2008)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que concepção de Educação Inclusiva é predominante na SEMED?</li> <li>• Que compreensão de aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual é predominante na escola?</li> <li>• De que forma a sala de recursos é contemplada no Projeto Político-Pedagógico e como se efetiva a sua utilização no contexto escolar? [...]</li> </ul>
<b>MARTINS (2012)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A adesão da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ao REUNI favoreceu ou não o acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior observadas as taxas de ingresso desses alunos?</li> </ul>
<b>FERREIRA (2012)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como estão sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na UFMA?</li> </ul>
<b>BRITO (2013)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como está se efetivando a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino médio?</li> </ul>
<b>BARROS (2013)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular de São Luís-MA?</li> </ul>
<b>ROSA (2014)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais fatores, sociais, educacionais e subjetivos interagem na inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho?</li> <li>• <u>Como a configuração do capitalismo contemporâneo, em seu processo de reestruturação produtiva, afetou as relações sociais de trabalho e a vida do trabalhador com deficiência?</u></li> <li>• Quais são as concepções de deficiência de professores de alunos com deficiência intelectual do CEEE Helena Antipoff?</li> </ul>
<b>PEREIRA (2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não explicitada no trabalho.</li> </ul>

Quadro 3 – Questões de pesquisa.

Fonte: Produzido pelas autoras (Grifo das autoras, 2021).

Das dissertações analisadas, apenas Rosa (2014), explicitou em seus questionamentos características de um estudo na perspectiva do Materialismo Histórico-

Dialético, quando traz as questões “*Quais fatores, sociais, educacionais e subjetivos interagem na inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho?*” e “*Como a configuração do capitalismo contemporâneo, em seu processo de reestruturação produtiva, afetou as relações sociais de trabalho e a vida do trabalhador com deficiência?*” Pois, de acordo com Triviños (2012, p. 96), “no estudo de natureza dialética destacar-se-ão os aspectos históricos, as contradições, as causas etc.” que envolvem os fenômenos sociais.

É possível aferir que muitos pesquisadores elaboram suas questões de pesquisa a partir de seus conhecimentos sobre o objeto que pretendem estudar, levando em consideração seus objetivos, muitas vezes desconsiderando a relação que a construção de suas questões, bem como do percurso metodológico, tem com a dimensão filosófica do seu trabalho. Como consequência desses fatos, as questões da pesquisa, formuladas e apresentadas, acabam por contemplar outros elementos, não expressando, de forma clara, a abordagem epistemológica adotada pelo autor.

Outro aspecto analisado são os objetivos da pesquisa. Esses são elementos essenciais na pesquisa científica. São eles que apontam os caminhos e a finalidade da investigação. Nesse sentido, “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar” (MARCONI & LAKATOS, 2002, p.24). Por isso, no quadro abaixo estão listados os objetivos das dissertações selecionadas.

Autor(a)/Ano	Objetivo da pesquisa
<b>LEITE (2006)</b>	“[...] Analisar como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental na rede municipal de ensino [...]” (p. 14).
<b>CHAHINI (2006)</b>	“[...] Analisar os principais desafios a serem superados para que os alunos com deficiência visual, auditiva e física tenham acesso, permanência e atendimento especializado nas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA (IES-MA), de acordo com a legislação federal vigente” (p. 20).
<b>MELO (2008)</b>	“[...] análise e investigação do processo educacional dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, matriculados(as) no ensino regular da rede pública municipal de São Luís, que recebem apoio pedagógico para acessibilidade curricular nas salas de recursos” (p. 29).
<b>MARTINS (2012)</b>	“Analisar se a adesão da UFMA ao REUNI favoreceu ou não o acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior observadas as taxas de ingresso desses alunos” (s/p).
<b>FERREIRA (2012)</b>	“[...] analisar como estão sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)” (p. 20).
<b>BRITO (2013)</b>	“[...] compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência tendo como foco o projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Liceu Maranhense” (p. 15).
<b>BARROS (2013)</b>	“[...] analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular de São Luís-MA” (p. 35).

<b>ROSA (2014)</b>	“[...] <u>analisar os fatores sociais, econômicos, educacionais e subjetivos do processo de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho</u> ” (p. 17).
<b>PEREIRA (2017)</b>	“[...] investigar o processo de inclusão de discentes com deficiência na Ufma em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social” (p. 19).

Quadro 4 – Objetivo da pesquisa.

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

Os nove objetivos expressos e analisados demonstram que somente Rosa (2014) apresenta em seu objetivo geral evidências da vertente epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético. Nessa corrente filosófica existem “dimensões como: sociedade, formação sócio-econômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção de homem, a personalidade, progresso social etc.” (TRIVIÑOS, 2012, p. 52).

Apesar dos demais objetivos serem claros e concisos, eles não revelam em sua escrita as dimensões supracitadas. Isso demonstra que, apesar da identificação da vertente epistemológica, pelos autores, no corpo do trabalho, os elementos metodológicos encontram-se, muitas vezes, desconexos. Essa constatação sinaliza a necessidade de “intensificar a formação filosófica e epistemológica do pesquisador como elemento fundamental para a crítica metodológica que se deve exercer ante as diversas abordagens existentes no campo da pesquisa em educação” (GAMBOA, 1996, p. 47).

No que diz respeito ao tipo de pesquisa identificado em cada uma das dissertações analisadas, o quadro abaixo apresenta uma multiplicidade de determinações entre as pesquisas ou numa mesma produção. Para Leite (2006), Melo (2008), Brito (2013), Barros (2013) e Rosa (2004), a primeira classificação dada para o “tipo de pesquisa” foi a partir da abordagem, ou seja, delimitaram o tipo de pesquisa a partir da natureza dos dados. É na abordagem qualitativa em que se localizam os estudos de enfoque materialista, já que “as posições qualitativas se baseiam especialmente na fenomenologia e no marxismo” (TRIVIÑOS, 2012, p. 117).

<b>Nº</b>	<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>
1	LEITE (2006)	Pesquisa qualitativa (descritiva, documental, bibliográfica e de campo)
2	CHAHINI (2006)	Pesquisa exploratória, descritiva e teórico-prática
3	MELO (2008)	Pesquisa qualitativa
4	MARTINS (2012)	Exploratória, descritiva, bibliográfica e documental
5	FERREIRA (2012)	Pesquisa bibliográfica e documental
6	BRITO (2013)	Pesquisa qualitativa
7	BARROS (2013)	Pesquisa qualitativa, documental, de campo e Estudo de caso.
8	ROSA (2014)	Pesquisa qualitativa (Estudo de caso)

9	PEREIRA (2017)	Pesquisa exploratória e descritiva.
---	----------------	-------------------------------------

Quadro 5- Tipo de pesquisa utilizada segundo as autoras das dissertações.

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

A variedade de classificações é uma realidade comum no meio científico. Gonsalves (2001) explana em sua obra que os tipos de pesquisas podem ser classificados a partir de critérios variados como: os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, fontes de informação e, por fim, natureza dos dados. A descrição predominante do tipo de pesquisa ocorre a partir dos procedimentos de coleta de dados.

Destarte, Melo (2008) e Barros (2013) classificaram sua pesquisa a partir da natureza dos dados; enquanto Ferreira (2012) e Barros (2013) utilizaram os critérios baseados nos tipos de procedimentos de coleta de dados e as fontes da pesquisa; Rosa (2014) delimitou seu estudo a partir da natureza dos dados e dos procedimentos de coleta dos mesmos; Chahini (2006) e Pereira (2017) elegeram os objetivos da pesquisa como elemento de classificação e; por fim, Leite (2006) e Martins (2012) especificaram o tipo de pesquisa adotado com um número maior de critérios de classificação, já que essa foi feita a partir dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos de coleta dos dados e de acordo com as fontes de informação.

A escolha do tipo de pesquisa está intimamente relacionada às técnicas de coleta e análise dos dados e, conseqüentemente, ao enfoque epistemológico adotado pelo pesquisador.

Quando recuperamos [...] o enfoque epistemológico, remetemos a opção e a discussão sobre as alternativas da pesquisa não à escolha de algumas técnicas ou métodos, mas aos enfoques epistemológicos que, como um todo maior, articulam outros elementos constitutivos por meio da construção de uma lógica interna (a própria lógica da pesquisa) necessária para preservar o rigor e o significado do processo científico. A articulação desses elementos depende de cada enfoque epistemológico. Em cada enfoque as técnicas são articuladas de forma diferente. Isto é, as técnicas são utilizadas com intensidade e peso diferenciados. Os instrumentos de coleta, tratamento e organização de dados são, ou não, destacados de acordo com cada enfoque (GAMBOA, 1995, p. 89, grifo nosso).

Como já mencionado, pressupostos metodológicos são indissociáveis dos epistemológicos. Para que a pesquisa científica seja coerente, é preciso observar qual concepção filosófica é adotada pelo pesquisador e como essa influência na construção e concretização das etapas da pesquisa. O quadro 7, logo abaixo, revela a diversidade de técnicas de coleta e análise de dados utilizados em cada trabalho.

<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Técnicas de coleta de dados</b>	<b>Técnica de análise de dados</b>
<b>LEITE (2006)</b>	Análise documental e entrevistas estruturadas.	Método Dialético
<b>CHAHINI (2006)</b>	Análise documental e Entrevista semiestruturada	Análise crítico-dialética e Análise de conteúdo
<b>MELO (2008)</b>	Análise documental, observação não participante, entrevistas semiestruturadas	Análise documental / Histórico Cultural / Dialética
<b>MARTINS (2012)</b>	Análise documental	Método Dialético
<b>FERREIRA (2012)</b>	Análise documental	Análise documental e quanti-qualitativa
<b>BRITO (2013)</b>	Entrevista semiestruturada e questionários fechados	Análise de conteúdo e Crítico-dialética
<b>BARROS (2013)</b>	Análise documental e entrevista semiestruturada	Análise documental e Análise de conteúdo.
<b>ROSA (2014)</b>	Bibliográfica, análise documental, observação não participante, grupo focal e entrevistas individuais	Materialismo histórico-dialético
<b>PEREIRA (2017)</b>	Entrevista semiestruturada, observação não participante e questionário	-

Quadro 7 – Técnicas de coleta e análise de dados.

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

O quadro 7 permite constatar a predominância de técnicas de coleta de dados a partir de documentos e do uso de entrevista semiestruturada. Apesar de sete dos nove trabalhos utilizarem documentos como fonte de dados, apenas Melo (2008), Ferreira (2012) e Barros (2013) citaram o uso da análise documental. Somente Rosa (2014) sinaliza o uso da pesquisa bibliográfica, entretanto “Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica” (GIL, 2010, p. 29). Acredita-se que por esse motivo as demais autoras não mencionaram essa técnica de coleta de dados, pois o levantamento bibliográfico é inerente ao trabalho de investigação do pesquisador.

Apenas Ferreira (2012) caracterizou sua análise dos dados como quanti-qualitativa. Apesar de, num primeiro momento, parecer incoerente com o método materialista, Triviños (2012, p. 132) reforça que: “A pesquisa de origem materialista dialética, que desconhece a dicotomia qualitativa-quantitativa, pode apoiar-se na estatística para determinar a representatividade da amostragem”.

Pereira (2017), apesar de utilizar inúmeras técnicas de coleta de dados, foi a única autora a não especificar qual ou quais técnicas de análise de dados usou em sua pesquisa. Por fim, seis dos nove trabalhos identificaram sua análise de dados dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético, como Leite (2006), Chahini (2006), Melo (2008), Brito (2013) e Rosa (2014). Contudo, destaca-se que:

Analisar a partir de uma metodologia materialista histórica passa sempre pela primazia destas relações entre homem e natureza, e suas mediações, tendo em vista que é a partir do modo de produção material da sociedade, que todo o entorno será constituído (PACÍFICO, 2019, p. 229).

Identificar uma pesquisa científica à luz do Materialismo Histórico-Dialético está para além do uso de autores, citações ou mesmo terminologias referentes a esse enfoque. O pesquisador deve adotar uma postura crítica-dialética e considerar verdadeiramente as dimensões que envolvem tal vertente epistemológica. Assumir a não neutralidade de sua pesquisa e, conseqüentemente, das relações dialéticas que perpassam o objeto investigado.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo permitiu perceber que o Grupo de Pesquisa em Educação Especial do PPGE/UFMA representa um espaço importante de produção de conhecimento no campo da Educação Especial. Porém, as dissertações produzidas à luz do Materialismo Histórico-Dialético ainda representam um percentual pequeno (28%) do total de produções do grupo.

Foi possível constatar uma variedade de terminologias utilizadas para identificar o enfoque epistêmico adotado na pesquisa, o que pode revelar tanto uma multiplicidade de interpretações ou autores de fundamentação e/ou a falta de esclarecimento sobre a concepção sinalizada.

Percebeu-se, também, que a maior parte das pesquisas é classificada, por seus autores, a partir dos procedimentos de coleta de dados e que nem todos os trabalhos apresentaram a questão norteadora em formato de pergunta, como ocorre em grande parte das pesquisas.

Notou-se, ainda, que uma parte dos elementos metodológicos analisados nas dissertações escolhidas não explicitam, na maioria dos casos, uma contextualização com as dimensões do Materialismo Histórico-Dialético, como a temporalidade, a historicidade, os conflitos e contradições relacionadas aos fenômenos estudados.

Desta feita, pôde-se aferir que faltou, em certa medida, para alguns pesquisadores um aprofundamento sobre os pressupostos epistemológicos adotados no Materialismo Histórico-Dialético e como esses se manifestam nos elementos metodológicos das suas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**. 9. ed., 2010.

ARAGÃO, José Wellington Marinho de. **Metodologia Científica**. [recurso eletrônico] - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017.

BARROS, A. B. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas.** 2013. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2013.

BLANCO, Maria Amélia Teixeira; ORLANDO, Rosimere Maria. **Pesquisa sobre educação especial na ANPED: uma análise epistemológica do GT 15 (2008-2012).** Revista Comunicações. Ano 22, n. 1, p. 197-209, jan./jun. Piracicaba. 2015

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación.** v.43 n. 5. Madrid. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1645Borges.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRITO, S. M. A. P. **A inclusão de alunos com deficiência na escola pública de Ensino Médio: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense.** 2013. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2013.

CHAHINI, T. H. C. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA.** 2006. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2006.

ESTEBAN, Maria da Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010. (Cap. 3).

FERREIRA, N. M.C. **Educação inclusiva no ensino superior: análise das políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.** 2012. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Tendências epistemológicas\*: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 60-83.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 84-110.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Dissertação de Mestrado. (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas). Campinas, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

LEITE, Z. H. M. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no Ensino Fundamental: entre o possível e o desejável.** 2006. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2006.

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. (2002). **Técnicas de pesquisa**: planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas.

MARTINS, V. S. B. **O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior**: questões para reflexão. 2012. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2012.

MELO, H. A. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2008.

PACÍFICO, Marsiel. **Materialismo histórico-dialético**: gênese e sentidos do método. Argumentos. Revista de Filosofia. Ano 11, n. 21, jan./jun. Fortaleza. 2019. Disponível em: <http://docplayer.com.br/166027648-Materialismo-historico-dialetico-genese-e-sentidos-do-metodo.html>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PEREIRA, J. O. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior**: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA. 2017. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2017.

ROSA, F. G. S. **Educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho**: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff. 2014. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2014.

SANTOS, Heleodório Honorato dos. **Manual prático para elaboração de projetos, monografias, dissertações e teses na área de saúde**. João Pessoa: UFPB: Editora Universitária, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. – 21. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

# CAPÍTULO 8

## A ARTE DE ENSINAR. UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E, A ATUAL SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS

*Data de aceite: 01/11/2021*

**Luciene Guisoni**

<http://lattes.cnpq.br/6286024189158840>

**RESUMO:** Na atual conjuntura que estamos vivendo, na área da educação, conjuntura esta, de retrocesso, esta análise-síntese vem mostrar as diferenças pela qual passou a Arte de ensinar e aprender. Refletindo, também, nos compromissos dos educadores e educandos para o saber sistematizado, com qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Escola, Professor, Aluno, Democracia.

### THE ART OF TEACHING. AN OVERVIEW OF THE HISTORY OF BRAZILIAN EDUCATION AND THE CURRENT EDUCATIONAL SITUATION IN THE COUNTRY

**ABSTRACT:** In the current conjuncture that we are living, in the area of education, this conjuncture, of regression, this synthesis-analysis shows the differences through which the Art of teaching and learning went through. Also reflecting on the commitments of educators and students to systematized knowledge, with quality.

**KEYWORDS:** Education, School, Teacher, Student, Democracy.

### INTRODUÇÃO

Em vista das mudanças, retrógradas, na

política educacional sancionadas pelo governo Michel Temer neste ano de 2017, esboçamos, neste artigo, alguns temas relacionados à área da educação, mormente à nossa análise crítica a tal fato evidenciamos opiniões, legítimas, de educadores universitários e, suas propostas para o processo de ensino-aprendizagem. Buscando a postura crítica da professora Dalila A. Oliveira que trás à baila questões relevantes quanto à forma, à didática do professor de História, em sala de aula, penso que a “Arte de Ensinar” perpassa, primeiro, pela vontade, como um dom. Analisando a idade, mínima, para que o candidato(a) se inscrevesse em um curso de licenciatura, destaco que este quesito deveria ser revisto, pois a maturidade, a experiência de vida realçam o “sabor” do aprendizado teórico-metodológico para aqueles que pleiteiam uma vaga, como professor(a) nas escolas públicas, e por que não, particulares. Diante da tragédia imposta pelo governo Michel Temer para a área educacional, no Brasil e, diante das realidades vividas na Universidade e no estágio em História na escola pública da cidade de Anápolis, busquei, também, evidenciar o papel do professor frente aos desafios atuais no âmbito das políticas educacionais, pois sem uma segurança que garanta o espaço, de direito, ao militante capacitado, da educação, será utópico uma melhoria no ensino, nos prédios das escolas públicas, na merenda escolar, na disciplina dos alunos, na gestão escolar e o que é, talvez, pior,

uma melhoria do nível intelectual dos candidatos para os cursos de licenciatura.

## JUSTIFICATIVA

A história nos revela que o processo de ensino-aprendizagem passou por várias modificações desde a Grécia de Sócrates. Formas de ensino foram sendo experienciadas e modificadas ao longo dos séculos até atingirmos uma diretriz mais segura que fosse capaz de fornecer ao aluno e professor bases mais sólida para esta dinâmica do ensinar e aprender. Tomemos como exemplo Sócrates, que ensinava na Ágora (mercado público, na Grécia clássica, frequentado por homens com experiências de viagens e que se utilizavam da retórica em seus discursos) onde o indivíduo possuía a força do discurso através do Logos (Verbo) sem a necessidade da *Íbis* (Força Bruta), ali os indivíduos faziam suas reivindicações, seus apontamentos. Como forma de estabelecermos parâmetros entre o ontem e o hoje, faremos uma breve “viagem” pela Grécia e Roma do período anterior a Cristo destacando o método da pedagogia clássica. Então; Tanto na Grécia como em Roma os tutores-escravos que ensinavam os filhos da nobreza eram chamados de Pedagogos, com certa “liberdade” para introduzir ao orientando os conhecimentos a cerca da retórica, gramática, filosofia, artes e literatura. O autor Manacorda nos diz que:

A introdução deste novo nível de instrução encontrou obstáculos e dificuldades: não se tratava mais de só aprender as letras do alfabeto para os fins práticos de um povo de cidadãos-soldados, mas de aprender a “gramática”. Inicialmente este termo grego significou apenas a arte de ler e escrever, como atesta Sêneca: “aquela primeira “literatura”, como a chamam os antigos, pela qual se ensina o bê-á-bá”. (Ad Luc, LXXXVIII. 27) (Manacorda. 2010 p.10

No que diz respeito à Escola Romana, Manacorda cita uma frase documental de Apuleio que explica o método de ensino desta escola de base grega.

A primeira taça, que é ministrada pelo mestre do bê-á-bá, livra do analfabetismo; a segunda, pelo gramático, fornece a instrução; a terceira, pelo reitor, dá as armas da eloquência. (Manacorda. 2010, p. 11).

E quanto ao aprendizado em literatura:

A literatura do cidadão romano deve ser de participação nos atos públicos ou de manifestação de suas funções privadas, como a de administrador ou a de educador, jamais poderia ser uma arte ou uma profissão exercida para viver: nesse caso, é uma profissão somente para escravos estrangeiros, que não tem direito a funções administrativas nos negócios públicos e privados. (Manacorda. 2010, p. 109).

Temos também, uma afirmação do filósofo Sêneca sobre a forma de ação do preceptor:

O gramático se ocupa com a perfeição do falar, e se ele quiser ir à frente, pode ocupar-se também das leituras de prosa e, querendo estender ao máximo o seu campo, incluir a poesia. (Manacorda. 2010, p. 111)

Foi na Grécia que o reconhecimento dos pedagogos se verificou; “Ao pedagogo, por cada criança, cinquenta denários mensais” (Manacorda. 2010 p.126). Através da análise da pesquisa historiográfica percebemos, um pouco, da trajetória do processo ensino-aprendizagem do período greco-romano clássico. Este pressuposto teórico nos encaminha para o entendimento da necessidade de nos vincularmos a uma postura ética frente à arte de ensinar algo, passar o conhecimento, e ao mesmo tempo, a uma postura ética em relação ao campo escolar, lugar do aprendizado das ciências, filosofias, artes e linguagens. Saltando para a década de 1980 do século XX d.C. , vamos perceber que os problemas da educação e das escolas passaram por uma reformulação, aja visto que o modelo seguido pelos americanos pós modernos são os mesmos dos europeus que por sua vez seguiram o modelo de pedagogia, política, economia e das relações jurídicas dos romanos helenizados. Com o Estado brasileiro militarizado, a educação nas escolas passou a ser controlada e manipulada. Os movimentos sociais na década da deposição do presidente João Goulart (1960) foram importantes, como, também, durante a ditadura militar (1964 a 1985), pois mobilizou os governos a conferir aos cidadãos alguns de seus direitos, iniciando com a anistia aos presos políticos, entre eles, Paulo Freire que foi um grande pensador e articulador das novas bases educacionais para o jovem as crianças e os adultos do País. Durante o governo liberal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) algumas conquistas foram significativas para o setor educacional como a Lei de Diretrizes e Bases. Entre os noventa e dois artigos da Lei, a primeira sessão contempla alunos, professores e escolas, que são:

#### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º-A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;

XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - Consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Chegando ao presente ano, 2017 do século XXI, podemos perceber um retrocesso na agenda político-educacional e econômica do atual governo, na figura do presidente da República Democrática do Brasil, Michel Temer. De acordo com a professora Dalila Andrade de Oliveira e do filósofo Mário Sérgio Cortella as perspectivas para a educação pública do País, ensino básico, fundamental, médio e superior, não são boas. A professora Dalila argumenta que a agenda do presidente Temer elege as seguintes metas retroativas para a educação:

1 Privatização da Educação.

2 Terceirização dos professores, com destaque e liberdade de ação para o “Notório Saber”.

3 Desprofissionalização do setor educacional.

4 Naturalização da dinâmica do mercado; “Laissez- faire”.

5 Cortes severos nos recursos destinados às políticas sociais, entre estes está o corte para as pesquisas do CNPQ e CAPS, para os cursos de graduação e pós-graduação.

6 Retorno do Telecurso de 2º grau nos municípios com apenas uma escola de ensino médio.

O Brasil é o 10º País em IDH do mundo, com uma grande população analfabeta concentrada nas regiões Norte e Nordeste. Esta agenda do atual presidente legitimará o Neoliberalismo Norte Americano e o velho paradigma de dependência da sociedade brasileira com a Europa e E.U.A. Toda esta conjuntura política, econômica e social nos remete à forma educacional jesuítica dos tempos do Brasil-Colônia. O filósofo Mário Sérgio Cortella em entrevista ao programa EPC da CATVE, no estúdio da Faculdade Educacional Assis Gurgacs (Instituição privada) do Estado do Paraná, declara que os jovens da atualidade não estão sendo preparados, nas escolas e instituições de ensino superior, para tomarem decisões críticas e profissionais no intuito de transformarem positivamente a situação social, política e econômica do seu País. Como um rasgo de esperança os cidadãos brasileiros devem resgatar os movimentos sociais na luta pelos direitos descritos na LDB. Destacamos aqui o pensamento, atual, do filósofo Marxista István Mészáros (1930):

Tudo está subordinado ao capital, inclusive a educação. Somente uma nova perspectiva de educação e atuação na educação poderá romper com esse círculo vicioso e manipulador do capital. (Mészáros. 2005, p. 30)

Poderemos terminar este artigo com o marketing pelo movimento da Conferência Nacional e Popular da Educação marcada para o mês de abril de 2018, quando poderemos

engrossar as fileiras deste protesto em busca de uma educação igualitária e de qualidade para todos os cidadãos do Brasil.

## REFERÊNCIAS

1. Manacorda, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*/ Mario Alighiero Manacorda: tradução de Gaetano Lo Monaco: revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella- 13. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.
2. Cortella, Mario Sergio Cortella. Entrevista gravada no estúdio da Fundação Educacional Assis Gurgacs no dia 27/10/2016, com o tema: Educação e Reforma do Ensino Médio. Mario Sergio Cortella, filósofo e educador da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://goo.gl/dxMsyb>. Duração: 23mn10s. Formato: vídeo.
3. Oliveira, Dalila Andrade de Oliveira, professora da Universidade Federal de Minas Gerais em palestra proferida no auditório de Ciências Humanas da Universidade Federal de Goiás no dia 28/8/2017 às 09hs30mn com duração de 1h30mn.
4. Mezzaros, István Mészáros / *A Educação Para Além do Capital*/ István Mészáros: tradução de Isa Tavares: 2. ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

## A DOCÊNCIA NA EAD BRASILEIRA: TENSÕES E DESAFIOS

Data de aceite: 01/11/2021

**Elaine dos Reis Soeira**

IFAL

**Henrique Nou Schneider**

UFS

**RESUMO:** Este artigo discute a problemática da docência na EaD, apresentando um panorama das pesquisas desenvolvidas no Brasil entre 2012 e 2017, evidenciando tensões e desafios inerentes ao tema. A discussão insere-se no escopo de uma tese desenvolvida num Programa de Pós-Graduação em Educação, que pretendeu compreender a docência na EaD à luz da democracia ciber-cultural. Para a construção deste artigo, realizou-se uma busca sistemática na BDTD e no portal oasisbr, gerenciados pelo IBICT. Os resumos das teses e dissertações foram sistematizados e analisados com o apoio do software Iramuteq. Dessa análise emergiram os temas: docência e tutoria; precarização e profissionalização do trabalho docente. Procedeu-se também o levantamento bibliográfico para fundamentação sobre os temas. Conclui-se que, apesar da quantidade de trabalhos sobre docência na EaD, ainda há questões a serem respondidas a cerca dos impactos na redução do trabalho docente, bem como na sua precarização e desprofissionalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência na educação a distância; precarização do trabalho docente; tutoria.

### THE TEACHING IN BRAZILIAN DISTANCE LEARNING: TENSIONS AND CHALLENGES

**ABSTRACT:** This article discusses the issue of teaching in distance education, presenting an overview of the research carried out in Brazil between 2012 and 2017, showing tensions and challenges inherent to the theme. The discussion falls within the scope of a thesis developed in a Postgraduate Program in Education, which aimed to understand teaching in distance education in the light of cyber-cultural democracy. For the construction of this article, a systematic search was carried out on BDTD and on the oasisbr portal, managed by IBICT. The abstracts of theses and dissertations were systematized and analyzed with the support of the Iramuteq software. The following themes emerged from this analysis: teaching and tutoring; precariousness and professionalization of teaching work. A bibliographic survey was also carried out to substantiate the themes. It is concluded that, despite the amount of work on teaching in distance education, there are still questions to be answered about the impacts on the reduction of teaching work, as well as on its precariousness and de-professionalization.

**KEYWORDS:** Teaching in distance education; precarious teaching work; mentoring.

### INTRODUÇÃO

A docência na EaD tem figurado em diversas pesquisas desenvolvidas em cursos de pós-graduação, conforme pode ser observado nos resultados obtidos através das buscas

realizadas em repositórios digitais que reúnem teses e dissertações defendidas no Brasil, a exemplo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), gerenciada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Ao pesquisar a expressão “docência na educação a distância” na biblioteca supracitada retorna a indicação de 228 trabalhos acadêmicos defendidos até o ano de 2017, sendo que 200 (duzentas) dessas produções (118 dissertações e 82 teses) foram defendidas entre 2008 e 2017<sup>1</sup>.

Supõe-se que a ampliação das investigações que contemplam a educação a distância esteja relacionado à ampliação e à regulamentação da oferta da educação a distância através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, e do Decreto Nº 5.622<sup>2</sup>, de 19 de dezembro de 2005, assim como, à implantação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, englobando as instituições públicas de ensino superior.

De acordo com os dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicados no Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2008 (2009), entre 2002 e 2008 houve um crescimento exponencial da quantidade de Instituições de Educação Superior (IES) autorizadas a ofertarem cursos a distância. Em 2002, existiam apenas 25 (vinte e cinco) instituições autorizadas; em 2008, esse quantitativo chegou a 115 (cento e quinze) instituições. A ampliação mais significativa ocorreu entre os anos de 2006 e 2008, possivelmente devido à publicação dos dois dispositivos legais supracitados, os quais viabilizaram condições para a oferta da EaD, especialmente na esfera pública, uma vez que as instituições passaram a contar com um financiamento específico para implantação e implementação de cursos nessa modalidade de ensino. Registre-se o fato de que a capilaridade da EaD pelo território nacional ganhou corpo na última década, passando de 145 (cento e quarenta e cinco) instituições credenciadas (MEC, 2009) para atuais 590 (quinhentas e noventa) instituições credenciadas (e-MEC<sup>3</sup>, 2019).

Além disso, com a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas desenvolvidas na EaD, foram surgindo demandas específicas no campo da docência para dar suporte ao processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se evidenciaram situações conflituosas em relação ao trabalho pedagógico, especialmente no que se refere à subdivisão da docência entre profissionais com denominações, atribuições, remuneração e reconhecimento social diferenciados.

Mill (2018) problematiza a docência no âmbito da educação a distância, a qual ele denomina como docência virtual. Ela abrange, normalmente, os docentes-formadores e os docentes-tutores presenciais, é tanto positiva, quanto, do ponto de vista pedagógico e didático, mobiliza uma rede colaborativa em função da qualidade do processo de ensino-

1 As pesquisas levaram em consideração o ano de 2017, devido à época em que a busca sistemática de produções acadêmicas para a construção do estado da arte da tese foi elaborada.

2 Revogado pelo Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

3 O sistema e-MEC é uma base de dados oficial que reúne informações sobre cursos e instituições de educação superior credenciados no Brasil.

aprendizagem, quanto negativa, quando, do ponto de vista trabalhista/profissional, traz à tona a questão da fragmentação do trabalho, da divisão técnica e do fazer docente.

O problema anunciado por Mill (2018), joga luz sobre o ponto de ancoragem da pesquisa em tela: a fragmentação do trabalho docente na EaD e as implicações para o reconhecimento social e a identidade profissional dos docentes-tutores, uma vez que desempenham atividades correlatas à docência, são frequentemente destituídos dessa identificação, reforçando uma precarização do trabalho docente, já enfraquecido pelo quesito remuneração – o qual não será aprofundado aqui, mas está inserido nesse contexto, e também pela não legitimação profissional.

A fim de demonstrar como esta problemática está latente nas pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil, entre 2012 e 2017, foram definidas 08 (oito) palavras-chave, que circunscrevem a especificidade do objeto de estudo, para a busca sistemática no portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto – **oasisbr**, gerenciado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). No geral, foram encontradas 27 (vinte e sete) produções, sendo: 19 (dezenove) dissertações, 10 (dez) teses e 02 (dois) artigos, após a análise prévia dos resumos fez-se o descarte das produções que, embora tenham sido retornadas na pesquisa, não apresentam estudos relacionados à docência na educação a distância, objeto de interesse para a elaboração do presente texto.

Aplicando-se as palavras-chave na busca sistemática, obteve-se o seguinte resultado: atividade docente de tutores na EaD/educação a distância (06 produções); docência na EaD/educação a distância (15 produções); docência de tutores na EaD/educação a distância (05 produções); identidade docente de tutores na EaD/educação a distância (02 produções); identidade profissional docente na EaD/educação a distância (02 produções); identidade profissional docente de tutores na EaD/educação a distância (01 produção); precarização da docência na EaD/educação a distância (12 produções); profissionalização docente na EaD/educação a distância (03 produções).

A análise dos resumos das produções acadêmicas que atenderam aos mecanismos de busca, excluindo-se aqueles que não discutiam em profundidade as categorias conceituais especificadas, evidenciou uma preocupação dos autores com questões de natureza didático-pedagógica e formativas na modalidade a distância: a organização do trabalho pedagógico, vinculação profissional dos professores que atuam como tutores, a definição e os limites da docência, a formação docente, a atuação profissional, a identidade profissional.

Na figura 1 encontra-se representada uma análise de similitude obtida a partir do processamento dos resumos das produções<sup>4</sup>, submetidos ao software Iramuteq. Nela

---

4 Os resumos selecionados para comporem a amostra, conforme os critérios especificados, foram provenientes dos trabalhos de Anjos (2012), Araújo (2014), Arruda (2016), Brito (2014), Calixto (2012), Comparin, (2013), Costa (2015), França (2015), Grützmann (2013), Moraes (2016), F. Oliveira (2014), L. Oliveira (2014), T. Oliveira (2014), Parreira Júnior (2013), A. Silva (2012), K. B. Silva (2013), K. F. Silva (2014), S. A. Silva et al. (2012), S. F. Silva (2015), Soeira (2013) e Tomaz (2012).



na qualidade da educação básica, em um futuro breve, a considerar que os professores em formação atuarão nesse nível de ensino. Convém destacar que os trabalhos não se prestam apenas à crítica ao sistema UAB; eles apontam possíveis encaminhamentos para equacionar os problemas levantados, a fim de contribuir e enriquecer o trabalho já desenvolvido nas instituições, levando em consideração um movimento global pela valorização da carreira docente, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Este artigo encontra-se organizado em duas seções, além da introdução. A primeira seção discute a docência na educação a distância, destacando as especificidades dessa modalidade de ensino, problematizando a atividade de tutoria nesse contexto. Na segunda seção é discutida a questão da precarização e a profissionalização do trabalho docente na EaD, evidenciada pela fragmentação da docência em diferentes papéis, sem a articulação necessária para fortalecer o trabalho docente nesta modalidade de ensino. A última seção apresenta algumas considerações sobre a docência na EaD, considerando o referencial apresentado no texto, indicando os desafios e as tensões que precisam ser superados na busca de uma educação a distância com mais qualidade não apenas do ponto de vista da aprendizagem estudantil, mas também considerando a consolidação do exercício da docência na perspectiva da profissionalização.

## **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Como debatido na seção anterior, a docência na EaD é um tema recorrente nas pesquisas realizadas no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, destacando as competências e os saberes docentes requeridos para o trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino, bem como a tensão estabelecida a partir da subdivisão da atividade docente em diversas funções.

Debater sobre a docência no contexto da educação a distância remete à reflexão, ainda não completamente superada, de que essa modalidade não pode ser sustentada por uma singela ideia de transposição do modelo presencial de ensino para um modelo a distância. Sobretudo quando se conta com a infraestrutura das TDIC e todas as possibilidades que elas podem agregar ao processo formativo dos estudantes, promovendo espaços colaborativos e autorais para a construção do conhecimento. Abrir mão dessa potencialidade é admitir a centralidade de uma pedagogia instrucionista em detrimento de uma pedagogia interacionista, construcionista e conectivista. Ao entendemos não ser esse o cenário desejável para subsidiar aprendizagens efetivas, recuperamos M. Silva (2015) quando este afirma que “a docência atenta ao espírito do tempo tem a seu favor expressão livre e plural da autoria, compartilhamento, conectividade, colaboração, autonomia, diversidade, dialógica e democracia.” (p. 57).

A docência estruturada a partir dos princípios destacados por M. Silva (2015) circunscreve-se numa dimensão de interatividade, na qual os estudantes ascendem ao

patamar de autores e construtores de conhecimento – e, no caso da EaD, fortemente amparado pelas TDIC – e os professores consolidam-se como mediadores das aprendizagens e, por ser detentor de uma fração do conhecimento historicamente acumulado numa determinada área, pode apresentar rotas de aprendizagem respeitando as individualidades dos aprendizes. Em outras palavras: “isso supõe disponibilizar a expressão multissensorial numa arquitetura labiríntica que não impõe uma linha privilegiada, ainda que esteja bem claro o compromisso com o projeto de aprendizagem.” (M. SILVA, 2015, p. 64)

Conceber a docência a partir desse referencial é abandonar a pedagogia da transmissão, fundamentada na transmissão por parte do professor e na recepção e reprodução por parte dos estudantes. Para que isso seja concretizado, Santos et al. (2019) afirmam que é necessário que o professor compreenda dois aspectos: a aprendizagem efetiva requer colaboração; a interatividade deve ser fomentada para promover a colaboração entre os pares.

Concordamos com as ponderações dos autores supracitados e acrescentamos que, adotar a interatividade como princípio basilar da docência, estes precisam estar incluídos numa compreensão mais ampla de docência, não apenas na práxis dos professores. Outrossim, também precisam perpassar a concepção instituição sobre o processo pedagógico, de outra forma as concepções veiculadas na instituição e aquelas presentes nas práticas de cada professor podem entrar em conflito – por vezes serem contraditórias, trazendo consequências para a formação dos estudantes.

Acreditamos ser imperativo que a docência na EaD deve levar em conta o protagonismo, a autoria e autonomia dos discentes, engendrando novos saberes e tecendo conhecimentos, porque, assim, “uma nova rede de relação se constitui, e é nessa relação que dinâmicas e processos são articulados nos *espaçostempos* de formação” (SANTOS et al., 2018, p. 42)

### **Docência virtual**

A docência virtual pode ser compreendida como o “ofício de mestre no contexto da educação a distância (EaD) mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)” (MILL, 2018, p. 181). Isto é, o exercício da profissão docente, em contextos de ensino-aprendizagem mediados pelas TDIC, no qual podem ser inscritas não apenas aquelas práticas próprias do *e-learning*, como também aquelas típicas do *b-learning* que fazem uso dessas tecnologias como suporte ao processo pedagógico, a exemplo dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Segundo Mill (2018), a docência virtual é efetuada por um coletivo de trabalho, num processo de colaboração e compartilhamento do fazer pedagógico, independente do modelo de educação a distância adotado. Contudo, esta definição está atrelada a 3 condições: 1. Normalmente é realizada pelo docente-autor, pelo docente-formador, pelo docente-tutor a distância e pelo docente-tutor presencial, havendo uma expectativa em

relação à tomada de decisões pedagógicas por esses profissionais; 2. a docência virtual engloba aqueles profissionais que interagem com os estudantes no AVA, portanto, em alguns modelos pedagógicos o docente-autor e o docente-tutor presencial não exercem a docência virtual; 3. a docência virtual pressupõe a realização de atividades virtualmente, com o suporte da internet.

A docência virtual tem uma natureza de trabalho coletivo, entretanto costuma ser uma estratégia pedagógica pouco preferida pelos gestores, por ampliar os custos dos cursos, para efetivar os alinhamentos necessários. Apesar disso, essa perspectiva de trabalho coletivo apresenta-se como essencial para o acompanhamento dos estudantes e, mesmo diante dos custos operacionais, deveria ser a mais privilegiada nas propostas pedagógicas das instituições devido ao retorno qualitativo na aprendizagem discente e, também, na aprendizagem organizacional, gerando mais expertise institucional.

Lapa e Mill (2018) discutem uma especificidade da docência virtual: o trabalho docente virtual. Os autores afirmam que este trata-se de um conceito polêmico, que já vem sendo estudado há algumas décadas, mas sem um consenso consolidado. Possivelmente, a ebulição em torno dessas questões permaneça como uma constante nos debates no âmbito da EaD, de maneira mais calorosa ou arrefecida, porque essa modalidade de ensino surgiu como uma derivação da educação presencial – a qual já possuía um arcabouço didático-pedagógico construído – que foi incorporado a ela. No entanto, são nítidas, especialmente com a incorporação das TDIC, as diferenças procedimentais e estruturais entre as duas modalidades de ensino.

Para Belloni (2003), a segmentação e a racionalização do trabalho docente na EaD é necessário, considerando o grande número de estudantes que são atendidos. Cada uma das ações direcionadas aos profissionais, em grande parte, são correlatas ao ensino presencial e desempenhadas por um único professor. Assim, a divisão do trabalho na EaD, pode ou não evoluir para um modelo mais flexível, descentralizado, menos segmentado e especializado, ainda assim, é necessário compreender que houve “a transformação do professor de uma entidade individual em uma unidade coletiva” (BELLONI, 2003, p. 81).

A transformação mencionada pela autora, no entanto, não significa dizer que não devam existir preocupações de ordem pedagógica, porque ainda que algumas tarefas sejam essencialmente técnicas, há um impacto na formação dos estudantes, requerendo um trabalho coletivo de forma integrada. (BELLONI, 2003). Certamente, um dos grandes desafios para a docência: trabalhar colaborativamente.

Mill e Veloso (2018) acrescentam ao debate sobre a docência virtual, o conceito de polidocência. Para eles, trata-se de uma

[...] categoria de análise da docência na educação a distância (EaD), que geralmente é coletiva e partilhada, com o trabalho pedagógico realizados por distintos profissionais, de maneira colaborativa e fragmentada. Assim, a polidocência não é a docência em si, mas uma forma de compreendê-la. Trata-se, desse modo, de uma perspectiva para analisar a condição docente

no contexto da EaD e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). [...] o termo não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas àqueles cujos profissionais, com formação e função diversas, responsabilizam-se pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD, que tem muitas particularidades em relação a outras atividades humanas.” (p. 506)

Considerando a análise de Mill e Veloso (2018), é preciso aprofundar o estudo e o entendimento sobre a docência na EaD tanto como atividade didática atividade pedagógica cotidiana, ou seja, como ofício de mestre, e como categoria profissional, levando em conta o profissionalismo, a profissionalização e a situação trabalhista dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Afinal, o ensino objeto de trabalho docente não pode ser compreendido como “uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17). Além disso, o compreensão sobre a polidocência e a seu uso como balizadora da atividade profissional docente pode contribuir com a superação da sua fragmentação paradoxal, rumo à construção de uma desejável colaboração entre os trabalhadores, que, com seus saberes distribuídos podem constituir uma unidade, com qualidade, para o processo pedagógico na EaD.

## **Tutoria na EaD**

Insiste-se no debate sobre a docência, especialmente, no que tange à atividade desenvolvida pelos profissionais que atuam como tutores pelo fato deles serem o principal vínculo dos estudantes com a instituição e a reverberação das suas ações pode ser decisiva para o sucesso e permanência dos estudantes no curso (C. OLIVEIRA et al., 2008).

Ao definirem o perfil do professor na educação a distância, Schneider et al. (2013), asseveram que:

A intenção do tutor nos cursos a distância é promover qualidade na educação por meio do suporte ao aluno, ocupando, desse modo, um espaço indispensável nessa modalidade. A tutoria não significa apenas dar atenção, também é realizar uma orientação acerca da aprendizagem do aluno de forma organizada e planejada. (p. 160)

Apesar disso, entretanto, em muitos casos, eles são alijados do trabalho coletivo inerente à docência virtual, sendo vinculados apenas à função de guia, curador, protetor, amparador e cuidador de alguém situado numa condição de fraqueza, desamparo e fragilidade. Etimologicamente, a tutoria tem esse significado, o qual, historicamente era resguardado de certo prestígio, já que quem exercia tal função possuía uma responsabilidade imensurável na vida dos seus tutelados.

Considerando as problematizações apresentadas por Ferreira e Lôbo (2005), de fato, o significado de tutoria, na sua gênese, teve sentido em gerações anteriores da EaD, considerando que o tutor guiava o processo de aprendizagem dos estudantes, tutelando-o nas diversas etapas vivenciadas. Conforme as autoras,

Por volta da década de 60, a EAD utilizava material impresso e/ou mídias de massa (basicamente o rádio e a televisão) e desta forma o tutor tinha como

tarifa assegurar o cumprimento dos objetivos do curso cuidando para que os alunos recebessem os recursos necessários à sua auto-aprendizagem. Vale ressaltar que esta perspectiva de EAD era baseada na teoria de aprendizagem behaviorista e que por este motivo a ênfase estava nos recursos e não no professor. (FERREIRA; LÔBO, 2005, p. 2625)

Nesse movimento de redirecionar a ênfase para o processo ensino-aprendizagem – em vez de priorizar os recursos educacionais – perdem espaço a tradicional figura do tutor e do estudante, já que ambos passam a serem entendidos como sujeitos-atores na construção do conhecimento colaborativamente. Pode-se afirmar, com base nessa lógica que a EaD, mediada pelas tecnologias digitais, reclama a redefinição de papéis, competências e saberes, fazendo com que esta modalidade de ensino na conjuntura atual de forma alguma deve apoiar-se na migração e/ou disponibilização dos materiais outrora impressos para os meios digitais. Assim, é necessário o (re)planejamento pedagógico abarque a concepção de inovação disruptiva, pois a mudança que se apresenta é paradigmática e epistemológica, a não ser que o objetivo institucional seja oferecer *simili modo* o que já ofertam.

Emerenciano et al. (2001) também assinalam a necessidade de (re)contextualizar o conceito de tutoria no escopo da EaD, para que seja possível superar a concepção de tutor como guia e cuidador, concepção importante naquele momento histórico, mas inadequado para a situação atual. Os profissionais que se ocupam da tutoria precisam ser vistos como agentes de uma ação pedagógica que, pelo seu caráter político-pedagógico, fomentam um conjunto de saberes próprios ao educador, numa relação de colaboração e compartilhamento com os estudantes e os professores formadores, evidenciando uma relação tríplice, na qual todos os elos precisam estar fortalecidos e desempenhando seus papéis de forma adequada.

Bernal (2008), Arredondo et al. (2009) e Quiróz (2011) compartilham concepções semelhantes aos autores supracitados, pois, a atividade docente desempenhada pelos tutores também se organizaria em diferentes conjuntos de ações, que vão desde os aspectos técnicos até aos pedagógicos e à interação social, nos diferentes momentos dos cursos.

A tutoria estaria, então, calcada em dois pilares: aspectos técnico-científicos e habilidade de incentivar os estudantes a encontrarem respostas e a construir conhecimento individual e colaborativamente. Este último ponto relaciona-se exatamente com a prática da mediação da aprendizagem, corroborado por Oliveira et al. (2008), a qual contribui para a interação e integração dos estudantes com a proposta pedagógica do curso.

Pagano (2007) apresenta uma síntese relevante para tratar sobre a questão da tutoria nessa modalidade de ensino, destacando, especialmente, as especificidades do trabalho dos tutores a distância. A autora faz um detalhamento que inclui do conceito de tutoria à especificação de características, competências e atribuições próprias desta

atividade docente, a partir de três dimensões: didática, técnica e psicoafetiva.

Na dimensão didática, estão englobados os saberes conceituais que possibilitam aos tutores selecionarem conteúdos, atividades e propondo sequências didáticas mais adequadas de acordo com os ritmos e estilos de aprendizagens dos estudantes.

Na dimensão técnica – saberes procedimentais – evidencia-se a transmissão clara e precisa dos objetivos e dos processos peculiares do ensino-aprendizagem a distância, demonstrando conhecimento e convicção dos benefícios dessa modalidade de ensino, como forma de assegurar a confiança dos estudantes. Além disso, abarca o incentivo à comunicação e à integração entre os estudantes – bases para a colaboração – e o conhecimento das características do grupo, subsidiando as intervenções necessárias.

Por fim, a dimensão psicoafetiva contempla os saberes atitudinais, concretizando-se das seguintes formas: mediação do sentimento de competência dos estudantes; demonstração de empatia para com os estudantes, minimizando os impactos da distância física, que poderia configurar um aspecto negativo da EaD; comunicação sistemática com os estudantes a partir dos meios disponibilizados pela instituição.

As categorias utilizadas pelos autores supracitados, a fim de especificar a natureza da ação e da atuação dos tutores, independentemente das denominações, evidenciam a complexidade dos saberes demandados pelos tutores durante a atividade que desempenham, ou seja, seria simplório e reducionista pensar a sua atuação apenas como um elo entre a instituição e os estudantes e/ou como um guia para os estudantes.

Outro ponto nevrálgico vinculado à tutoria na EaD é a denominação atribuída aos profissionais que desempenham essa função, pois marca não apenas a distinção em relação à atividade dos professores responsáveis pela elaboração do conteúdo e pela ministração das aulas das disciplinas, se não uma concepção político-pedagógica centrada na fragmentação do fazer pedagógico e na precarização do trabalho docente nessa modalidade de ensino.

Conforme Schneider et al. (2013), discutem a questão da nomenclatura ao mesmo tempo em que sinalizam a forma que acreditam ser a mais adequada, ressaltando uma abordagem político-pedagógica com viés colaborativo, assim, propõem que o tutor seja compreendido como um “[...] docente que participa do processo, dá orientações e estabelece um contato mais direto com o aluno durante todo o curso”. (p. 160)

As autoras ainda acrescentam que

[...] o tutor deve ser um agente motivador e orientador, além de saber acompanhar, avaliar e ter conhecimento sobre os conteúdos. Com isso, desempenha um papel importante para colaborar no processo de ensino e aprendizagem, principalmente com o permanente feedback para garantir a aprendizagem do aluno a distância. (SCHNEIDER et. al., 2013, p. 161)

A quantidade de atribuições, perfis e categorias ligadas à atividade dos tutores, evidencia a complexidade desse conceito e da sua aplicação no contexto educacional,

favorecendo a fragilização do processo pedagógico e do fazer docente na educação a distância. Nessa problemática, inserem-se as maiores tensões e desafios que, cotidianamente, se vivificam nos bastidores da EaD: a precarização e a desprofissionalização docente. Temas estes, abordados na seção subsequente.

## **PRECARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Apesar do grande volume de estudos e pesquisas, concluídos e em andamento, sobre a docência na EaD, ocupando-se particularmente em analisar a atividade dos tutores, a definição de objetos de estudos envolvendo essa temática parece permanecer latente. A complexidade das relações intrínsecas às concepções de tutoria que circulam nas instituições e da representação social ancorada e objetivada nas práticas pedagógicas, ainda dizem respeito à docência como uma atividade exclusiva dos professores que preparam e ministram as disciplinas, estando os tutores postos numa espécie de limbo profissional, pois, ao mesmo tempo em que lhes são atribuídas tarefas concernentes ao fazer docente, lhes é negado o direito ao reconhecimento na categoria profissional docente.

Os estudos de M. Silva (2012) e Lapa e Pretto (2010) discutem essa problemática com bastante pertinência, apontando que a divisão da atividade docente em diferentes papéis (professores autores, professores formadores, tutores presenciais, tutores a distância), sem uma intenção clara de envolver a todos, sistematicamente, no processo de construção e de realização dos cursos e das disciplinas, vem por efetivar um processo de esfacelamento da docência, caracterizado pela redução, pela intensificação da precarização e pela desprofissionalização do trabalho docente.

A abreviação da atividade dos desenvolvida pelos tutores ao acompanhamento e ao assessoramento aos estudantes, ou seja, “desobrigando-os da mediação docente”, agregada à sua eliminação do processo pedagógico e docente mais amplo, impondo-lhes a condição de “não docência”, uma vez que não têm consentimento institucional para “ministrarem” conteúdos para os estudantes. (SOEIRA, 2013).

Corroborando a problemática acima, os trabalhos de L. Oliveira (2014), Grützmann (2010), Brito (2014), Comparin (2013) e A. Silva (2012), contemplam a discussão sobre a precarização do trabalho docente na EaD, evidenciando o não reconhecimento da tutoria como atividade docente, o que compromete a sua identidade profissional e, conseqüentemente, o seu comprometimento quanto à formação dos estudantes, já que muitos tutores se identificam e se definem na especificidade do acompanhamento ao estudante, não se sentindo seguramente responsável pela mediação da aprendizagem, tão somente para tirar dúvidas, quando os estudantes os procuram.

Nesse sentido, entende-se que a criação de situações de aprendizagem, no transcurso de um fórum, por exemplo, fica ofuscado pela verificação da participação dos estudantes, ou, de forma mais pontual, respondendo alguma dúvida ou retificando/ratificando alguma

colocação, em vez de converter aquele espaço em um locus de interação, colaboração, autoria, autonomia, debate, consensos e dissensos. Salienta-se, todavia, que na maioria dos casos, os tutores estão cumprindo exatamente aquilo que lhes foi definido, ao mesmo tempo, emergem alguns profissionais que, imbuídos de uma outra concepção de docência, transgredem e constroem suas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

No contexto apresentado e discutido pelos autores, estão também circunscritas as questões relativas à vinculação empregatícia (existência, tipo), à remuneração (salário nominal/salário real, regularidade no recebimento), à carga horária e à formação, as quais tanto dizem respeito à precarização quanto à profissionalização do trabalho docente na educação a distância.

Analisando o tema em discussão, Veloso e Mill (2018) destacam pontos que contribuem para o mesmo, evidenciando como os direitos trabalhistas num modelo pós-fordista de gestão educacional são, não tão sutilmente, sendo sequestrados e/ou sonogados dos profissionais

Dentre os aspectos negativos cita-se o trabalho em tempo parcial, a fragilidade (ou inexistência) dos vínculos empregatícios, a flexibilização, a terceirização etc. São estas, pois, algumas das características que perpassam as relações do trabalho contemporâneo. Acreditamos que a docência na EaD, na medida em que se mostra assentada nas tendências da contemporaneidade, apresenta-se envolta em problemáticas que decorrem da reestruturação produtiva. Por conseguinte, os docentes que atuam em cursos a distância se encontram sujeitos às perversidades do modo de produção capitalista que, via de regra, almeja a maximização dos resultados sem preocupações com as condições trabalhistas.

A tese apresentada por Veloso e Mill (2018) apóia-se na possível relação entre flexibilização e fragilização dos direitos dos trabalhadores, ou seja, quanto mais a vinculação dos profissionais, independente da função que ocupam em relação ao trabalho docente na EaD, tende à flexibilização, maior torna-se o risco deles terem seus direitos fragilizados. Essa é uma questão geral relativa à contratação dos profissionais, contudo, na esfera pública, cujas contratações de professores e tutores ocorrem conforme as normas do sistema UAB, o vínculo é temporário, com percepção de bolsas (com valores defasados) e sujeitos às regulamentações de cada instituição, cujos normativos podem mais emperrar do que otimizar o desenvolvimento das atividades, inclusive às de atendimento aos estudantes no AVA.

Também debatendo a precarização do trabalho na EaD, Abreu (2018), traz como resultados da sua investigação, o fato de que os tutores não se identificam como docentes, porque muitas das atribuições que exercem não se relacionam com a profissão docente, sugerindo uma visão reducionista do trabalho pedagógico. Isto é, aquela visão abordada na seção anterior que enfatiza a condição de “não docência”. Além disso, menciona aspectos que realçam a tensão no campo da docência, nesta modalidade de ensino.

Imbricado ao processo de precarização, nota-se o avanço da proletarização técnica

do trabalho docente, implicando na perda do controle sobre os modos de execução do seu trabalho. Anteriormente a esse fenômeno, os professores já haviam vivenciado a proletarização ideológica, na qual os profissionais são desapossados das deliberações concernentes aos fins do seu trabalho (CARVALHO, 2009). Ou seja, no contexto da EaD os professores vêm perdendo o espaço privilegiado que detinham sobre o fazer pedagógico, pois as instituições – e no caso das universidades públicas – os modos de fazer estão prescritos por outrem. Em vez de decidir sobre um uso de uma determinada metodologia ou de um determinado recurso em função da aprendizagem dos estudantes, a escolha é feita por razões de adequação e/ou viabilidade tecnológica, por exemplo. Assim, o profissionalismo que deveria ser um mecanismo de controle docente sobre a sua profissão, torna-se um elemento para, em algumas circunstâncias, acirrar a disputa técnica de quem é ou não profissional docente, como nota-se nos casos em que os profissionais que atuam como professores e tutores, na educação a distância, constroem suas argumentações para afirmar quem é ou não docente.

## **ENTRE TENSÕES E DESAFIOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Diante do exposto no presente texto, puderam ser identificados elementos relevantes para caracterizar, discutir e refletir sobre a singularidade da docência na educação a distância. Se, na época do seu surgimento essa modalidade de ensino – nascida de uma necessidade de atendimento a um público carente de formação, mas com dificuldade, sobretudo, de locomoção para poder estudar – mesmo não possuindo uma pedagogia própria, foi imperativo inovar e construir formas instrucionais que permitissem a aprendizagem a distância, pela sua diferença em relação ao ensino presencial. Hoje, passado mais de um século das primeiras experiências, contando com as potencialidades exponenciais das TDIC, acentua-se a importância de conceber uma docência que concilie os ideais tecnológicos e pedagógicos com uma docência aberta, autoral, colaborativa, profissional.

Apesar dos diversos estudos, como apontado na introdução deste texto, trata-se de um campo empírico fértil, com questões pulsantes à espera de estudos que possam aproximar-nos da compreensão do fenômeno da docência na EaD, buscando a excelência tanto na formação dos estudantes quanto no exercício da docência.

As tensões envolvendo as concepções de docência, as concepções de tutoria, a profissionalização, a precarização e a proletarização do trabalho docente, intensificam-se à medida em que observamos o avanço do capitalismo e a explosão da oferta de cursos a distância em diversas instituições. A EaD, tal qual é apresentada, com destaque para as peças publicitárias veiculadas na TV e na mídia impressa, configura-se como uma panaceia da educação superior. Pouca diferença há entre escolher o “combo” num cardápio de restaurante fast food e a escolha de um curso de graduação, que se adequa à sua falta de

tempo, a custos módicos, e que oferece “todo material necessário” num *tablet*.

Concomitante às tensões, vêm à tona os desafios a superar. São muitos desafios e igualmente complexos para serem superados a curto prazo. Conforta-nos saber que outros tantos estão imbuídos em colocar o debate em pauta e aceitar os enfrentamentos necessários e tão peculiares ao fazer docente. A educação é político-pedagógica, o fazer docente também, o é! Ao nosso ver, precisamos recobrar o fôlego e não esmorecer frente aos movimentos contrários – fortes, é verdade – sobretudo os que se estruturam pela ideologia do capital. Sigamos pesquisando, estudando, debatendo, resistindo, criando linhas de fuga!

## REFERÊNCIAS

ANJOS, M. H. dos. **Desafios do processo de autoria em EAD aos professores do projeto TICs/ IFSul**. Pelotas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, 2012.

ARAÚJO, C. H. dos S. **Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online**. Goiânia. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

ARREDONDO, S. C.; GONZÁLEZ, J. A. T.; GONZÁLEZ, L. P. **Tutoría em la enseñanza, la universidad y la empresa** – formación e práctica. Madrid: Pearson Educación, 2009.

ARRUDA, D. E. P. **Docência on-line: ser professor em cursos de turismo a distância**. Uberlândia. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BERNAL, E. G. Formação do tutor para a Educação a Distância: fundamentos epistemológicos. **EccoS revista científica**, São Paulo, vol. 10, n. 001, p. 55-88, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=1350>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRITO, N. D. **Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância: uma análise da percepção dos professores da UAB-UFSCar**. São Carlos. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

CALIXTO, A. C. **Docência universitária online: dimensões didáticas da prática pedagógica**. Uberlândia. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

CARVALHO, A. dos S. C. **Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente**. Campo Grande. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, 2009.

COMPARIN, E. do R. A. **Concepções e tendências do trabalho docente na educação a distância**. Curitiba. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, 2013.

COSTA, R. L. da **Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente no modelo da rede e-Tec Brasil na rede federal**. Goiânia. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

BRASIL. Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 09 jun. 2006. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 25 mai. 2017. Seção 1, p. 3.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. vol.3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

EMERENCIANO, M. S. J.; SOUSA, C. A. L.; FREITAS, L. G. (2001). Ser presença como Educador, Professor e Tutor. **Colabor@** - Revista Digital da CVA – Ricesu, Curitiba, vol. 1, n. 1, p. 4-11, ago., 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16369562-Ser-presenca-como-educador-professor-e-tutor.html>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FERREIRA, S. L.; LÔBO, V. I. T. De tutor a professor on line: que sujeito é esse? **Anais do XI Workshop de Informática na Escola – WIE**. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, p. 2621-2629, 2005. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/840>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FRANÇA, G. de. **Formação de professores tutores para a docência online: a UFJF em perspectiva**. Juiz de Fora. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

ABREU, T. P. de. Formação, identidade e precarização na ead: o professor tutor em foco. **Anais do IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. São Paulo, UNESP, 2018. Disponível em: <https://sigveve.ead.unesp.br/index.php/submission/downloadFileProceedings/2126>. Acesso em: 21 abr. 2020.

GRÜTZMANN, T. P. **Os Saberes Docentes na Tutoria em Educação a Distância**. Pelotas. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pelotas, 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2008 (Dados Preliminares)**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf). Acesso em: 21 abr. 2020.

LAPA, A.; MILL, D. Trabalho docente virtual. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papirus, 2018, p. 646-651.

LAPA, A.; PRETTO, N. de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov., 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/55669/1/1792-7441-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papirus, 2018, p. 25-42.

MILL, D. Docência virtual. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papirus, 2018, p. 181-185.

Ministério de Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MORAES, D. de F. G. **A educação a distância e a formação docente**. Uberlândia. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

OLIVEIRA, C. L. A. P.; LIMA, J. G. O.; MERCADO, L. P. L. Tutoria online no Programa de Formação Continuada de professores em Mídias na Educação. In: MERCADO, L. (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 183-227.

OLIVEIRA, F. P. M. de. **O tutor nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil: características da tutoria e aspectos da profissionalização**. São Paulo. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

OLIVEIRA, L. C. de. **Tutoria, prática docente e condições de trabalho: um olhar sobre a atividade do tutor no Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

OLIVEIRA, T. C. A. de. **Educação a distância e formação de professores: impactos na escola de educação básica**. João Pessoa. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, 2014.

PAGANO, C. M. Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**. Cataluña, v. 4, n. 2, p. 1-11, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521718>. Acesso em: 21 abr. 2020

PARREIRA JÚNIOR, W. M. **Docência universitária em disciplinas a distância em cursos presenciais: um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas**. Uberlândia. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

QUIRÓZ, J. S. **Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)**. Barcelona: Editorial UOC, 2011.

SANTOS, E. O. dos; RIBEIRO, M. R. F.; SANTOS, R. dos. A educação on-line como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 18, n. 56, p. 36-60, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/23549/22646>. Acesso em 21abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.DS02>

SANTOS, E.; SILVA, M.; D'ÁVILA, C. Sala de aula interativa: contribuições à superação da pedagogia da transmissão. **Anais do Congresso Pedagogia 2019**, Havana, Cuba, 2019.

SCHNEIDER, D.; SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências dos atores da educação a distância: professor, tutor e aluno. In: BEHAR, P. A. (Org.) **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 152-173.

SILVA, A. K. L. da. **Atividade do professor na educação a distância: interações com o gênero profissional docente**. Natal. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SILVA, K. B. de O. e. **Docência na educação a distância**: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em espanhol. Florianópolis. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.

SILVA, K. F. **Desenvolvimento profissional docente na EAD**: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância. Uberaba. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2014.

SILVA, M. Educação a distância (EAD) e educação on-line (EOL) nas reuniões do GT16 da ANPED (2000-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 93-116, set./dez., 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24273>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, ed. 3, p. 36-51, jan./ jun., 2010. Disponível em: [http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao\\_3/3-educar\\_na\\_cibercultura-desafios\\_formacao\\_de\\_professores\\_para\\_docencia\\_em\\_cursos\\_online-marco\\_silva.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf)

SILVA, M. Interação e interatividade: sugestões para docência na cibercultura. In PORTO, C. et al. (Orgs.) **Pesquisa e mobilidade na cibercultura**: itinerâncias docentes. Salvador: Edufba, 2015, p. 43-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19293/1/Pesquisa%20e%20mobilidade%20repositorio.pdf>. Acesso em: 21 abr. 20.

SILVA, S. A. da. et al. Educação à distância e precarização do trabalho docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 4, p. 225-231, dez., 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23164>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SILVA, S. da F. **Licenciatura em Matemática na modalidade a distância do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**: entre o pensado e o realizado. Uberlândia. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

SOEIRA, E. R. **Mediação da aprendizagem colaborativa na EaD**: percepções de tutores a distância. São Cristóvão. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, 2013.

TOMAZ, M. H. **Significados da tutoria em EAD**: desvelando a compreensão de tutores presenciais do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC. Florianópolis. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Precarização do trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 111-131, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20005> DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-524620182320005>

# CAPÍTULO 10

## ESQUEMA DE UN MODELO DE MUERTE Y TABAQUISMO EN LAS CREENCIAS DE FUMADORES Y NO FUMADORES Y SU RELACION CON LA ESCOLARIDAD

*Data de aceite: 01/11/2021*

**Juan Crisostomo Martínez Berriozábal**

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,  
UNAM

**José de Jesús Silva Bautista**

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,  
UNAM

**Leonel Romero Uribe**

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,  
UNAM

**Rodolfo Hipólito Corona Miranda**

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,  
UNAM

**Fausto Tomás Pinelo Ávila**

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,  
UNAM

**Nallely Venazir Herrera Escobar**

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,  
UNAM

**RESUMEN:** Creer es una constante universal, ordinariamente se relacionaba la creencia con la religión, sin embargo, la creencia se revela como condición ontológica del ser humano. Desde la Psicología social el presente trabajo propone un estudio sobre la relación entre creencias hacia la muerte y creencias hacia el tabaquismo presentes en fumadores y no fumadores, esto con el fin de conocer si existe coexistencia o independencia entre creencias hacia estos fenómenos. Se seleccionó una muestra no probabilística y por

cuota de 813 personas fumadoras y no fumadoras, a quienes se les aplicó una escala tipo Likert de cinco puntos constituida por 52 reactivos. El tipo de investigación fue correlacional, de campo, transversal e intergrupos, con un diseño ex post facto. El análisis de los resultados se llevó a cabo a través del programa SPSS versión 22. La pregunta de investigación, fue ¿Cuáles son las creencias que tienen fumadores y no fumadores sobre el fenómeno de la muerte y sobre la conducta tabáquica y si existe relación entre éstas y la variable escolaridad? Los resultados en general prueban las hipótesis, y muestran que las creencias que tienen fumadores y no fumadores sobre el fenómeno del tabaquismo se centran en la búsqueda de sensaciones, motivos sociales/interpersonales y reducción de tensión. En este sentido, las creencias que tienen sobre el tabaquismo son de psicológico. Y las creencias que tienen sobre la muerte son de tipo natural-material, psicológicas, religiosas y morales; enfatizando en las creencias hacia la vida después de la muerte y los avances científicos para postergarla. Finalmente, los resultados indican la existencia de una relación entre las creencias hacia la muerte y las creencias hacia el tabaquismo, es decir, que lo que se crea sobre la muerte se relacionara con la conducta tabáquica de quienes la practiquen o no.

**PALABRAS CLAVE:** Creencias, TAP y TAR, Intenciones, Escolaridad.

## THE OUTLINE OF A MODEL OF DEATH AND SMOKING ADDICTION ON THE BELIEFS OF SMOKERS AND NON-SMOKERS AND THEIR RELATIONSHIP WITH EDUCATIONAL LEVEL

**ABSTRACT:** Belief is a universal constant, ordinarily belief was related to religion, however, belief is revealed as an ontological condition of the human being. From the Social Psychology the present work proposes a study on the relationship between beliefs towards death and beliefs towards smoking present in smokers and non-smokers, this in order to know if there is coexistence or independence between beliefs towards these phenomena. A non-probabilistic sample was selected and by quota of 813 smokers and non-smokers, to whom a five-point Likert scale consisting of 52 reagents was applied. The type of research was correlational, field, cross-sectional and intergroup, with an ex post facto design. The analysis of the results was carried out through the SPSS version 22 program. The research question was What are the beliefs that smokers and non-smokers have about the phenomenon of death and about smoking behavior and if there is a relationship between these and the variable schooling? The results generally test the hypotheses, and show that the beliefs that smokers and non-smokers have about the phenomenon of smoking focus on sensation-seeking, social/interpersonal motives, and stress reduction. In this sense, the beliefs they have about smoking are psychological. And the beliefs they have about death are natural-material, psychological, religious and moral; emphasizing beliefs towards life after death and scientific advances to postpone it. Finally, the results indicate the existence of a relationship between beliefs towards death and beliefs towards smoking, that is, that what is created about death is related to the smoking behavior of those who practice it or not.

**KEYWORDS:** Beliefs, TAP and TAR, Intentions, Schooling.

El ser humano siempre se ha visto en la necesidad de crear su propio y particular proyecto de vida (Angarita & De Castro, 2002), proyecto en el cual, las creencias que se tengan sobre el fenómeno de la muerte juegan un papel fundamental, debido a que, éstas pueden ser un factor determinante en la formación y desarrollo, o bien, influir sobre otras creencias hacia fenómenos que afectan la calidad de vida del ser humano, de particular interés para este abordaje es el tema del tabaquismo, específicamente la conducta tabáquica. De acuerdo con Zinser (2014) el tabaquismo es la epidemia con mayor mortalidad y ésta aumentará en los próximos años, principalmente en los países en desarrollo. Para la Organización Mundial de la Salud [OMS], (2021) el tabaco mata hasta a la mitad de sus consumidores; mata cada año a más de 7 millones de personas, de las que más de 6 millones son consumidores del producto y alrededor de 890 000 son no fumadores expuestos al humo de tabaco ajeno y; casi el 80% de los más de mil millones de fumadores que hay en el mundo viven en países de ingresos bajos o medios. La toma de decisiones sobre fumar o no se ve influenciada por la existencia de un mayor número de negaciones sobre los efectos adversos relacionados con el consumo de tabaco; así como, el afirmar que no pueden ocurrir consecuencias adversas porque se percibe un autocontrol sobre el consumo; sin embargo, en ambos casos, se trata de creencias con un alto

potencial protector para evitar el consumo.

La comparación de las creencias con la variable escolaridad, de acuerdo con Craig (1999), las creencias hacia estos fenómenos resultan diferentes según la madurez psicológica del individuo y la influencia de los marcos de referencia tan variados tales como la cultura, el sexo, la edad o la escolaridad.

La magnitud de la tragedia humana y económica causada por el tabaco es enorme, pero se puede prevenir. Desde la Psicología Social se propuso el estudio de las creencias hacia la muerte como una de las variables que influye en la decisión de fumar o no fumar. Esto debido a que las creencias regulan las acciones y las relaciones del sujeto con el mundo (Olson & Zanna, 1993). Particularmente, las creencias que se tengan sobre la muerte se relacionan con las acciones morales de los seres humanos, por ello, conducen a plantear la idea de su valor como guías orientadoras del comportamiento humano. En este sentido, la toma de decisiones sobre fumar o no fumar se ve influenciada por la existencia de un mayor número de negaciones sobre los efectos adversos relacionados con el consumo de tabaco; así como, el afirmar que no pueden ocurrir consecuencias adversas porque se percibe un autocontrol sobre el propio consumo. Aunado a ello, otra de las variables que se asocia a las creencias que se tienen sobre el consumo del tabaco como hacia la muerte es la escolaridad. Se considera que una escolaridad alta provee a las personas de una serie de ideas racionales que les permite generar conocimientos objetivos que se adscriben a modelos empíricos sobre el proceso, implicaciones y consecuencias tanto del consumo del tabaco como del fenómeno de la muerte.

Para TABACO, OMS (2021), (Organización Mundial de la Salud), los productos de tabaco calentados (PTC), al igual que otros productos de tabaco, son intrínsecamente tóxicos y contienen sustancias cancerígenas. Deberían tratarse, por tanto, como cualquier otro producto de tabaco por lo que respecta a la normativa que los regula. Los PTC generan aerosoles que contienen nicotina y otras sustancias tóxicas al calentar el tabaco o activar un dispositivo que lo contiene. Algunos de estos productos son: *iQOS*, *Ploom*, *glo* y los vaporizadores *PAX*. A través de un dispositivo, el consumidor inhala el aerosol por succión o aspiración. Estos aerosoles, que suelen ser aromatizados, contienen nicotina —una sustancia muy adictiva— y otras sustancias no contenidas en el tabaco. En los últimos años los PTC se han promocionado como productos «de riesgo reducido» o que ayudan a dejar de fumar. Sin embargo, los PTC exponen a los consumidores a emisiones tóxicas, muchas de las cuales provocan cáncer, y actualmente no se dispone de suficientes datos para concluir que sean menos perjudiciales que los cigarrillos convencionales. Tampoco se dispone de suficientes datos en estos momentos sobre los efectos de las emisiones de estos productos en los fumadores pasivos, pese a que contienen sustancias químicas perjudiciales y potencialmente perjudiciales.<sup>1</sup>

Cigarrillos electrónicos. Los sistemas electrónicos de administración de nicotina (SEAN) y los sistemas electrónicos sin nicotina (SESN), denominados normalmente

cigarrillos electrónicos, son dispositivos que, al calentar una solución, generan un aerosol que es inhalado por el usuario. Pueden contener o no nicotina. Los principales ingredientes de la solución, por volumen, son el propilenglicol, con o sin glicerina, y los aromatizantes. Los cigarrillos electrónicos no contienen tabaco, pero son perjudiciales para la salud y no son seguros. Con todo, es demasiado pronto para ofrecer una respuesta clara sobre los efectos a largo plazo de su uso o la exposición a ellos.<sup>2</sup>

Los cigarrillos electrónicos son especialmente peligrosos para los niños y los adolescentes. La nicotina es un producto muy adictivo y el cerebro de los jóvenes siguen desarrollándose hasta mediada la veintena. Los cuales aumentan el riesgo de cardiopatías y afecciones pulmonares. Su uso también conlleva riesgos considerables para las mujeres embarazadas, ya que puede perjudicar el crecimiento del feto. La publicidad, comercialización y promoción de dichos cigarrillos ha aumentado rápidamente por canales que dependen en gran medida de internet y las redes sociales. Resulta preocupante que la comercialización de estos productos incluya información falsa o engañosa sobre supuestos beneficios para la salud y su eficacia para ayudar a dejar de fumar, y que vaya dirigida a la población joven (en particular, con el uso de aromatizantes).

Los cuales no deberían promocionarse como ayuda contra el tabaquismo hasta que se disponga de datos científicos adecuados y la comunidad de salud pública llegue a un acuerdo sobre la eficacia de estos productos en concreto. Cuando los SEAN/SESN no están prohibidos, la OMS recomienda que estén regulados de acuerdo con cuatro objetivos principales:<sup>3</sup>

- impedir que los no fumadores, los menores y los grupos vulnerables empiecen a utilizar SEAN/SESN;
- reducir al mínimo los riesgos que estos productos presentan para los usuarios y proteger a las personas que no los utilizan de la exposición a sus emisiones;
- prohibir los mensajes sobre las supuestas virtudes sanitarias infundadas de los SEAN/SESN; y
- garantizar que los intereses comerciales y otros intereses creados relacionados con los SEAN/SESN, incluidos los de la industria tabacalera, no merman las actividades de lucha antitabáquica. (4,5)

El ser humano siempre se ha visto en la necesidad de crear su propio y particular proyecto de vida (Angarita & De Castro, 2002), proyecto en el cual, las creencias que se tengan sobre el fenómeno de la muerte juegan un papel fundamental, debido a que, éstas pueden ser un factor determinante en la formación y desarrollo, o bien, influir sobre otras creencias hacia fenómenos que afectan la calidad de vida del ser humano, de particular interés para este abordaje es el tema del tabaquismo específicamente la conducta tabáquica. De acuerdo con la OMS, (2018) Organización Mundial de la Salud, el tabaco mata hasta a la mitad de sus consumidores; mata cada año a más de 7 millones de personas, de las

que más de 6 millones son consumidores del producto y alrededor de 890 000 son no fumadores expuestos al humo de tabaco ajeno y; casi el 80% de los más de mil millones de fumadores que hay en el mundo viven en países de ingresos bajos o medios. La toma de decisiones sobre fumar o no se ve influenciada por la existencia de un mayor número de negaciones sobre los efectos adversos relacionados con el consumo de tabaco; así como, el afirmar que no pueden ocurrir consecuencias adversas porque se percibe un autocontrol sobre el consumo; sin embargo, en ambos casos, se trata de creencias con un alto potencial protector para evitar el consumo.

Si se mantiene la tendencia actual, en 2030 el tabaco matará a más de 8 millones de personas al año, y el 80% de esas muertes prematuras se registrarán en los países de ingresos bajos y medios. Si no se adoptan medidas urgentes, el tabaco podría matar a lo largo del siglo XXI a mil millones de personas, o más. Uno de los intentos que hace frente al problema del tabaquismo es a través del estudio creencias. A partir de ahí y hasta la fecha lo importante es la predicción y explicación de las conductas por medio de las creencias. Teorías más recientes, como la Teoría de Acción Razonada TAR (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen & Fishbein 1980 y 2005) y la Teoría de la Acción Planeada TAP (Ajzen, 1991 y 2005; Ajzen & Albarracín, 2007; han tratado de explicar este fenómeno De acuerdo con Fishbein y Ajzen (1975 y 2010) las creencias se refieren a los juicios de una persona en términos de probabilidad subjetiva sobre algún aspecto discriminable de su mundo. La Asociación Médica Mundial (2018) señala que, desde un punto de vista clínico y filosófico, la muerte no tiene que ver con la preservación o no de células aisladas, sino con la desaparición de las características inherentes al ser humano. Como negación de la vida, la muerte es algo que directamente impacta, es lo que cada ser humano toma en consideración por la simple razón que representa el final de su existencia. A diferencia de los otros seres vivos, el ser humano está provisto del saber de su fin irremediable y, al mismo tiempo, se resiste a este acontecimiento (Hernández, 2006; Málishev, 2003).

Otras investigaciones afines son las realizadas por el psicólogo Leuba (1921; 1914 /1933, como se citó en, Nature, 2005); el estudio de Larson y Witham (1998) y el trabajo de Zuckerman, Silberman y Hall (2013).

Las creencias hacia estos fenómenos no se han estudiado de manera aislada, sino también se han asociado a otros temas de impacto social como el aborto, la homosexualidad, el suicidio, el tabaquismo, etc. Con interés específico en el tema de tabaquismo, Morales-Manrique, Bueno-Cañigral, Aleixandre-Benavent y Valderrama-Zurián (2011); García-García, Vázquez-Galindo, Hayashida y Dos Santos (2014); Ariza y Nebot (2002); Calleja y Aguilar (2008) se dedicaron al estudio de las creencias asociadas a la negación de los efectos adversos relacionados con el consumo del tabaco, destacaron que los motivos principales para su consumo se pueden categorizar en tres dimensiones: búsqueda de sensaciones; motivos sociales/interpersonales; y reducción de tensión. Asimismo, señalan que en cuanto a las creencias que se perciben respecto al consumo de tabaco, los

conceptos de pros y contras se definen a través de la Teoría de Creencias de Salud de Becker (1974). Para estos autores un importante factor personal son las creencias tabaco-salud/enfermedad que tiene una persona para realizar o no esa conducta, por ello, resulta de suma importancia conocer cuáles creencias están significativamente asociadas al consumo y no consumo de tabaco pues esto permitirá conocer aquellas creencias que son relevantes de reforzarse o desmitificar; tanto para prevenir el consumo de tabaco o reducirlo, así como para modificar las creencias hacia el mismo.

En estos ejemplos anteriores, se muestra claramente como a las creencias se les puede ver como un substrato conceptual que juega un papel importante en el pensamiento y acción de cada sujeto. Éstas le permiten manejarse en el mundo; forman la base de la vida, el terreno sobre que acontece; en ellas se vive, se mueve y se es (Ortega & Gasset, 1968; Pepitone, 1991). Por ello, a partir de estas líneas de trabajo, surge la principal interrogante de esta investigación ¿Cuáles son las creencias que tienen fumadores y no fumadores sobre el fenómeno de la muerte y sobre la conducta tabáquica y si existe relación entre éstas y la variable escolaridad?

#### • **OBJETIVO**

La investigación tuvo como objetivo principal conocer las creencias que tienen fumadores y no fumadores sobre el fenómeno de la muerte y sobre la conducta tabáquica, y con ello poder conocer si existe relación no sólo entre ellas sino también entre éstas y la variable escolaridad principalmente.

#### • **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las creencias que tienen fumadores y no fumadores sobre el fenómeno de la muerte y sobre la conducta tabáquica y si existe relación entre éstas y la variable escolaridad?

### **HIPÓTESIS GENERAL**

Las creencias que tienen fumadores y no fumadores sobre el fenómeno de la muerte son de tipo material, psicológicas y/o religiosas, mientras que las creencias que tienen sobre la conducta tabáquica son de tipo psicológico y existe relación con la escolaridad.

#### **Hipótesis Particulares:**

- 1) Existe relación significativa entre los diferentes tipos de creencias del instrumento.
- 2) Existe relación significativa entre los diferentes tipos de factores de creencias del instrumento y las variables referentes a religiosidad y tabaquismo.
- 3) Existe relación significativa entre las creencias que tienen fumadores y no fumadores sobre el fenómeno de la muerte.

- 4) Las creencias que tienen fumadores y no fumadores hacia la conducta tabáquica son de tipo psicológico.
- 5) Existe diferencia estadísticamente significativa entre las creencias que tienen fumadores y no fumadores respecto al fenómeno de la muerte y sobre la conducta tabáquica.
- 6) Existe diferencia estadísticamente significativa entre las creencias que tienen fumadores y no fumadores con respecto a las variables sociodemográficas.
- 7) Existe relación estadísticamente significativa entre las creencias que tienen fumadores y no fumadores sobre el fenómeno de la muerte, sobre la conducta tabáquica y la variable escolaridad.

## MÉTODO

### Variables:

- Variables: VD: Creencias sobre dios, la ciencia, el fenómeno de la muerte y hacia la conducta tabáquica. (Salvo en el caso de los análisis de regresión donde se utilizarán como VI).
- VI Grado de Tabaquismo y en dos años, Fumadores, no fumadores. Variables sociodemográficas: Sexo, Edad, Escolaridad, Edo. Civil y Religión, Grado de Religión y en dos años.
- Definición conceptual: De creencias; probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo (Fishbein y Ajzen, 1975).
- Definición operacional: todas las variables fueron medidas por medio de la suma de respuestas de los sujetos en el instrumento utilizado.
- **DISEÑO:** Multivariado, intragrupo y Ex-post- Facto.
- **TIPO DE INVESTIGACIÓN:** De Campo, Transversal y explicativa.
- **PARTICIPANTES.** *Selección de la población:* Participaron estudiantes del nivel básico, medio y superior pertenecientes a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. *Selección de la muestra:* No probabilística intencional y por cuota Finalmente quedaron **813** estudiantes, de niveles; básico, medio superior y superior.

**INSTRUMENTO.** Se construyó un instrumento con tipo de respuesta escala Likert de 5 puntos. Distribuido en categorías de estudio acerca de las creencias: sobre el fenómeno de la muerte, dios, efectos del tabaco, ciencia, vida. religiosidad y la conducta tabáquica, con un número de 52 reactivos organizados azarosamente.

**TIPOS DE ANÁLISIS:** descriptivos, de confiabilidad Alpha de Cronbach, validez Análisis Factorial, Correlación de Pearson, Análisis Inferenciales, Prueba t de Student,

Varianza (ANOVAS) y regresión lineal múltiple.

## ANALISIS DE RESULTADOS

Variables sociodemográficas mujeres 60.3 % y hombres 39.7%, con edades de 15 a 40 años; con un 85.7 % de solteros y casados 14.3%; con escolaridades básica, media superior y superior; cuyas religiones son mayormente católicos 58.9 %, cristiana 9.3 y otra 31.7; donde aceptan ser fumadores 33.7 %.

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	490	60.3
	Hombre	323	39.7
	Total	813	100.0
Edad	15 a 20 años	190	23.4
	21 a 26 años	273	33.6
	27 a 32 años	175	21.5
	33 a 40 años	175	21.5
	Total	813	100.0
Estado Civil	Soltero (a)	697	85.7
	Casado (a)	116	14.3
	Total	813	100.0
Escolaridad	Básica	198	24.4
	Media Superior	270	33.2
	Superior	345	42.4
	Total	813	100.0
Religión	Católica	479	58.9
	Cristiana	76	9.3
	Otra	258	31.7
	Total	813	100.0

Tabla 1 Variables sociodemográficas.

**Validación y fiabilidad del Instrumento**, (escala). Mediante frecuencias, y

procedimiento eliminación del elemento, además de correlación. También se obtuvo una confiabilidad de .88 con 33 elementos en cuanto a la validez se obtuvieron 4 factores con alfas adecuadas para cada una de ellos y una explicación de la varianza inicial que fue de 54.80 a 48.77. Nombre de factores 1 Dios y la muerte; 2 Efectos positivos del tabaco; 3 La ciencia salvara de la muerte; 4 Después de la muerte otra vida.

					Total
Varianza Explicada	22.194	13.981	7.823	4.789	48.77
ALFA DE CRONBACH	.91	.86	.79	.70	.888
<b>Factores o Subescalas</b>	<b>F1 Dios y Muerte</b>	<b>F2 Creen posi psico Taba</b>	<b>F3 Ciencia y Muerte</b>	<b>F4 Otra Vida</b>	
Número de Reactivos	10	12	3	3	28

TABLA 2 Resumen del Análisis Factorial con su Varianza Explicada, Alfa de Cronbach, Factores o Subescalas y no de reactivos.

Las correlaciones significativas entre los diferentes factores de creencias probaron **la primera hipótesis**, la relación entre las creencias hacia la muerte y tabaquismo, además las correlaciones son significativas entre todos los factores lo cual habla de una buena integración de la escala a partir de ellos. **Prueba Hipótesis 2**, en las **CORRELACIONES DE FACTORES** con; **RELIGIOSIDAD Y TABAQUISMO**. Se encuentra que en cierta medida las correlaciones positivas se dan entre F1 Dios y muerte con religiosidad F2 Creen posi taba con tabaquismo, F3 Ciencia y muerte, con religión y tabaquismo y por último F4 otra vida con religión.

	F1 Dios y la Muerte	F2 Creen posi psico	F3 Ciencia y Muerte	F4 Otra Vida	1. Mi grado de religiosidad es	2. Considero que mi religiosidad en los próximos dos años	3. Mi grado de tabaquismo es	4. Considero que mi conducta tabáquica en los próximos dos años
F1 Dios y la Muerte	1	.201**	.119**	.664**	.482**	-.464**	-.147**	.057
F2Creen posi psico		1	.350**	.153**	-.032	-.002	.264**	-.268**
F3Ciencia y Muerte			1	.182**	-.040	.070*	.090*	-.101**
F4Otra Vida				1	.318**	-.296**	-.063	.015
1. Mi gradoR					1	-.431**	-.004	.048
2. ConsideroR						1	.148**	-.065
3. Mi gradoT							1	-.395**

4 ConsideroT								1
--------------	--	--	--	--	--	--	--	---

La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*\*

La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). \*

TABLA 3 CORRELACIONES DE FACTORES; RELIGIOSIDAD Y TABAQUISMO.

Nombre	Definición	Media	Desviación Estándar
F1 Dios y la Muerte	Es el momento en que el ser humano reconoce la grandeza de Dios obtiene la vida eterna, la vida eterna es un estado de comunión con Dios; Dios quien da la virtud de la inmortalidad al ser humano; será quien resucite a los hombres al final de los tiempos; para alcanzar la vida eterna es necesario obedecer los preceptos de Dios; tiene el poder de resucitar a las personas que han muerto; la muerte significa el inicio de la vida en el cielo; el alma y el cuerpo de los muertos serán reunidos otra vez en su perfecta forma al final de los tiempos; además se considera que el ser humano está conformado por cuerpo y alma y que lo único que queda de las personas al morir es su alma.	2.6965	.91415
F2 Creer en el psico	Se considera que el cigarro es placentero; genera confianza en sí mismo; trae beneficios emocionales; relajo a a quién lo fuma; ayuda a sentirse menos ansioso; da seguridad; genera inspiración en la vida laboral; es un placer de todos los sentidos; parece más sociable; hace a un hombre parecer más masculino; sirve para controlar el peso y te distraes.	2.4699	.75053
F3 Ciencia y Muerte	Los estudios científicos sobre el envejecimiento ayudarán a salvar al ser humano de la muerte, además La modificación genética es un recurso para la lucha contra la muerte se considera que la tecnología de la clonación es un recurso práctico en la lucha contra la muerte; que los avances de la ciencia serán una solución para salvar a la humanidad del fenómeno de la muerte; en un futuro la humanidad sabrá prolongar la vida por el tiempo que desee; la congelación del cuerpo es una herramienta que posterga la muerte indefinidamente y que a través de los avances científicos el ser humano busca la inmortalidad.	2.7570	.76699
F4 Otra Vida	Es posible que una persona que ha muerto resucite en otro mundo además se considera que la muerte es el paso a otra vida y se cree que la existencia plena del ser humano comienza después de la muerte.	2.7392	.95524

TABLA 4 Factores Definición.

#### Correlaciones entre factores

Se puede apreciar en la tabla 5 siguiente, como en el factor F2 Creer en el psico hacia el tabaco fue creado a partir tanto de las respuestas de los fumadores como de los no fumadores **prueba Hipótesis 4)** Las creencias que tienen fumadores y no fumadores hacia la conducta tabáquica son de tipo psicológico

	F1 Dios y la Muerte	F2 Creen posi psico	F3 Ciencia y Muerte	F4 Otra Vida
F1 Dios y la Muerte	1			
F2 Creen posi psico	.201**	1		
F3 Ciencia y Muerte	.119**	.350**	1	
F4 Otra Vida	.664**	.153**	.182**	1

La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*\*

TABLA 5 Correlaciones entre factores.

## Análisis Inferencial

Prueba t, por sexo las diferencias significativas se dan a partir del factor 2 los hombres están más en acuerdo de los f2 efectos positivos del tabaco cuyas media es 2.60 y las mujeres 2.37 menor acuerdo ; factor 3 ciencia y muerte igualmente los hombres tenderían al acuerdo media 2.87 con las alternativas de la ciencia hacia la muerte que las mujeres media 2.67, más en desacuerdo. **Prueba Hipótesis 3)**

Existe relación significativa entre las creencias que tienen fumadores y no fumadores sobre el fenómeno de la muerte. (ver tabla 6, siguiente).

	Sexo	N	Media	Valor de T	Significancia
F2 Creen posi psico	Mujer	490	2.3786	-4.318	.000
	Hombre	323	2.6084	-4.306	
F3 Ciencia y Muerte	Mujer	490	2.6781	-3.637	.000
	Hombre	323	2.8766	-3.597	

Tabla 6 Prueba T por Sexo Estadísticas de grupo.

Prueba t, por fumador (si, no), los que dicen no fumar están más de acuerdo con el factor 1 dictados de dios hacia la muerte media 2.75, que los que dicen si fumar media 2.57. F2 creencias positivas hacia el tabaco más de acuerdo los fumadores media 2.89 que los no fumadores media 2.25. **Prueba Hipótesis 5)** Existe diferencia estadísticamente significativa entre las creencias que tienen fumadores y no fumadores respecto al fenómeno de la muerte y sobre la conducta tabáquica. (Ver tabla 7, siguiente).

	Fumador	N	Media	Valor de T	Significancia
F1 Dios y la Muerte	Si	274	2.5788	-2.628	.009
	No	539	2.7563	-2.563	
F2 Creen posi psico taba	Si	274	2.8926	12.498	.000
	No	539	2.2549	12.557	

Tabla 7 Prueba T Fumador Si No Estadísticas de grupo.

Prueba t por estado civil **prueba hipótesis 6 diferencias a partir de las creencias y variables sociodemográficas, en este caso estado civil**; los casados estarían más de acuerdo con f1 los dictados de dios hacia la muerte; f2 creencias positivas hacia el tabaco; y con f4 otra vida a diferencia de los solteros. (Ver tabla 8, siguiente).

	Estado Civil	N	Media	Valor de T	Significancia
F1 Dios y la Muerte	Soltero (a)	697	2.6298	-5.176	.000
	Casado (a)	116	3.0970		
F2 Creen posi psico	Soltero (a)	697	2.4436	-2.456	.014
	Casado (a)	116	2.6279		
F4 Otra Vida	Soltero (a)	697	2.7121	-1.989	.047
	Casado (a)	116	2.9023		

Tabla 8 Prueba T Por Estado Civil Estadísticas de grupo.

### ANOVAS

De escolaridad prueba **de hipótesis 7, relación entre creencias y escolaridad** los que tienen una mayor creencia en F1 Dios y la muerte son los de educación básica media 2.80; seguido de media superior 2.79 y por último los de educación superior, 2,55 es decir a mayor escolaridad menor acuerdo con designios de f3 dios y la muerte.

F4 Otra vida, aquí los que muestran mayor acuerdo son los de educación media superior con 2.84 seguidos por educación básica 2.78 y por último los de educación superior, 2.62. Estos manifiestan un menor acuerdo hacia las creencias de otra vida. (Ver tabla 9, siguiente).

		N	Media	F	Sig.
F1 Dios y la Muerte	Básica*	198	2.8035	7.259	.001
	Media Superior*	270	2.7985		
	Superior*	345	2.5553		
	Total	813	2.6965		
F4 Otra Vida	Básica	198	2.7845	4.270	.014
	Media Superior*	270	2.8469		
	Superior*	345	2.6290		
	Total	813	2.7392		

Tabla 9 ANOVA DE ESCOLARIDAD.

ANOVA de religión prueba **de hipótesis 6, relación entre creencias y religión** F1 Dios y la muerte los que muestran mayor acuerdo son los cristianos media 3.25; seguidos de católicos 2.89 y por último otros 2,16.

F2 Creer posi psico, nuevamente son los cristianos los que tienden más al acuerdo media 2.67; seguidos por otros 2.49, y por último los católicos.

F4 Otra vida, los cristianos otra vez los que manifiestan mayor acuerdo media de 3.09 seguido de los católicos 2.86 y por último otros 2.39. (Ver tabla 10, siguiente).

		N	Media	F	Significancia
F1 Dios y la Muerte	Católica *	479	2.8954	82.970	.000
	Cristiana*	76	3.2500		
	Otra*	258	2.1641		
	Total	813	2.6965		
F2 Creer posi psico	Católica*	479	2.4228	3.853	.022
	Cristiana*	76	2.6700		
	Otra	258	2.4984		
	Total	813	2.4699		
F4 Otra Vida	Católica*	479	2.8685	28.330	.000
	Cristiana*	76	3.0965		
	Otra*	258	2.3941		
	Total	813	2.7392		

TABLA 10 ANOVA DE RELIGION.

F1 Dios y la muerte, prueba **de hipótesis 6, relación entre creencias y edad** los más grandes 33 a 40 años son los que manifiestan mayor acuerdo media; 3.02; seguidos por los más jóvenes de edad de 15 a 20; 2.76; a continuación, los de 27 a 32 media; 2.60 los que menos creen los de 21 a 26 años con media de 2.49. (Ver tabla 11, siguiente).

		N	Media	F	Desv. Error
F1 Dios y la Muerte	15 a 20 años	190	2.7671	13.741	.000
	21 a 26 años	273	2.4948		
	27 a 32 años	175	2.6024		
	33 a 40 años	175	3.0286		
	Total	813	2.6965		

TABLA 11 ANOVA DE EDAD.

## Regresiones de mayor a menor importancia

**Prueba Hipótesis 2**, relación de tabaquismo con factores. **Prueba también Hipótesis 3** relación de muerte y conducta tabáquica, **R<sup>2</sup>. 377**. En términos de importancia de la explicación de mayor a menor. VD fumador; VI factores 1 grado de tabaquismo, 2 conducta tabáquica en dos años, F2 Creencias positivas hacia el tabaco y F3 y religión

grado, dos años. Grado de tabaquismo en dos años. Este grupo de variables es el que predice en mayor medida el tabaquismo R cuadrada .377. Mayores detalles en la tabla correspondiente, aunque llama la atención que el grado de religiosidad tenga que ver con el tabaquismo. (Ver tabla 12, siguiente).

Regresión R C .377 Coeficientes						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
		B	Desv. Error	Beta	T	
1	(Constante)	1.541	.109		14.156	.000
VI	1. Mi grado de tabaquismo es	-.069	.010	-.212	-6.682	.000
	2. Considero que mi conducta tabaquica en los proximos dos años	.147	.014	.321	10.408	.000
	F1 Dios y la Muerte	.017	.022	.033	.771	NS
	F2 Creen posi psico Tabaquismo	-.186	.020	-.295	-9.117	.000
	F3 Ciencia y Muerte	.056	.019	.091	2.992	.003
	F4 Otra Vida	8.727E-5	.019	.000	.005	NS
	1.Mi grado de religiosidad es	.044	.014	.105	3.106	.002
	2. Considero que mi religiosidad en los próximos dos años	-.009	.019	-.015	-.460	NS

a. Variable dependiente: Fumador

TABLA 12 REGRESION VD FUMADOR.

**Prueba Hipótesis 2** relación de factores F1, F2 y religiosidad. VD Religiosidad, VI los factores F1 dios y la muerte y F2 las creencias positivas hacia el tabaco intervienen en su religiosidad. R<sup>2</sup>. cuadrada .253. (Ver tabla 13, siguiente).

R c .253 Coeficientes <sup>a</sup>						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
		B	Desv. Error	Beta	t	
VI	(Constante)	1.725	.169		10.195	.000
	F1 Dios y la Muerte	.624	.051	.504	12.259	.000
	F2 Creen posi psico	-.171	.050	-.113	-3.440	.001
	F3 Ciencia y Muerte	-.093	.048	-.063	-1.917	.056
	F4 Otra Vida	.015	.049	.013	.305	.760

a. Variable dependiente: 1. Mi grado de religiosidad es

TABLA 13 VI FACTORES VD GRADO DE RELIGIOSIDAD.

**Hipótesis 2**, relación tabaquismo y factores, VD Grado de Tabaquismo, VI Factores, F1 Dios y la Muerte y F2 las creencias positivas hacia el tabaco.  $R^2$  cuadrada .113. (Ver tabla 14, siguiente).

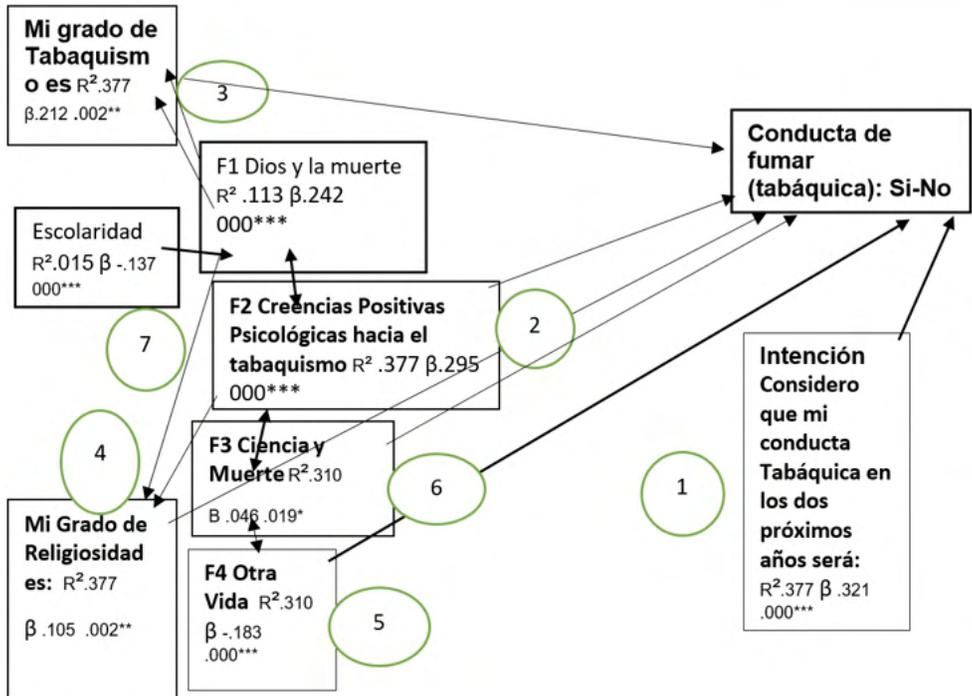
R c .113 Coeficientes <sup>a</sup>						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Desv. Error	Beta		
	(Constante)	1.748	.236		7.398	.000
	F1 Dios y la Muerte	-.384	.071	-.242	-5.403	.000
	F2 Creen posi psico	.589	.069	.304	8.473	.000

a. Variable dependiente: 1. Mi grado de tabaquismo es

TABLA 14 VI FACTORES VD MI GRADO DE TABAQUISMO ES.

Con base sobre todo de los análisis anteriores de Regresión se creó el siguiente MODELO TEORICO, Figura 1 siguiente.

Se tomaron las variables más importantes para explicar el tabaquismo. Como se puede ver la variable que más explica es la 1.- La variable Intención; seguida de, 2.- F2 Creencias Positivas Psicológicas hacia el tabaquismo; continua 3.- Grado de Tabaquismo; despues, 4.- Grado de religiosidad; 5.- Otra vida 6.-Ciencia y muerte; y por último 7.- Escolaridad; grado de religiosidad sugiere una mayor investigación.



Beta = β ejemplo .41...etc.

Significancia: =.01; \* = .001; \*\*\* = .000

Fig. 1. Propuesta de Modelo de Creencias Hacia la Vida y Muerte con Tabaquismo (MCVIYMUTABA).

## Discusión

En el Modelo Integrador (Fishbein, 2000) del armazón teórico actual, la presión social total experimentada es con respecto a una conducta dada. Es un supuesto que esta percepción incorpora e integra los deseos y las acciones de importantes individuos referentes (que bien pudieran ser los amigos) y grupos. En cuanto al tabaquismo Calleja (2009) señala primero a los amigos y después a la familia en mujeres de secundaria, mientras Baeza (2014) indica a los maestros que son apreciados como amigos, a nivel bachillerato. Los resultados muestran que las personas con una Escolaridad Superior a diferencia de los que tienen escolaridad Básica, no creen en la existencia de una vida después de la muerte y consideran que fumar causa daños a la economía de quien lo consume y genera muchos problemas de salud. Los análisis realizados muestran que las creencias que tienen fumadores y no fumadores sobre el fenómeno del tabaquismo se centran en la búsqueda de sensaciones, motivos sociales, interpersonales y reducción de tensión.

Según los siguientes autores, existen diferencias significativas entre fumadores y no fumadores, (Puschel, Thompson, Coronado, Solange, Montero, et al., 2006; Valdes, et al.,

2006; Kim, Yu, Chen, Kim, Brinnall, & Vance, 2000; Chalmers, Seguire & Brown, 2002, Eiser, Gammage & Morgan, 1989). Se aprecia que en general los fumadores ven aspectos positivos en el fumar mientras los no fumadores ven los aspectos negativos en la conducta tabáquica.

Relación creencias, intención, en este análisis se puede apreciar como nuevamente las creencias de efectos son las más fuertes predictoras, después de las intenciones. Según (Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen 1985, 1998, 2005; Fishbein & Ajzen, 2010), las creencias predicen las actitudes y estas finalmente están ligadas a las conductas, en este caso de fumar.

La presión social percibida explicaría más esta conducta (French & Ravèns, 1959; Bandura, 1997). En este mismo sentido sería la norma subjetiva. También abordada en ambas teorías la de acción razonada y la conducta planeada (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen, 1991), el término norma *subjetiva* se refiere a una prescripción conductual específica o proscricción atribuidas a un agente social generalizado. Es la percepción de la persona de que otros agentes importantes prescriben, desean, o esperan la actuación o inexecución de una conducta específica. Se usa el término norma *subjetiva* porque esta percepción puede o no puede reflejar realmente lo que otros sujetos importantes más piensan de lo que debe hacerse.

Según Fishbein y Ajzen (2010), Los procesos que describen previamente como es que las personas llegan a sus intenciones, esto sólo representa un acercamiento «razonado» a la explicación y predicción de conducta social en el sentido que se adjudica que las intenciones conductuales de personas siguen de una forma razonable, consistente y a menudo de manera automática a sus creencias sobre cómo realizar una conducta. Esto no significa tomar a las personas para que siempre sean lógicas o racionales. Es más, la formación de normas percibidas, percepciones de control y las intenciones que se producen no tienen que involucrar mucha deliberación, pero pueden seguir espontáneamente y automáticamente de la fundamentación cognoscitiva subyacente de las creencias. Como una regla general, las personas probablemente se comprometen en la deliberación cuidadosa cuando ellos se confrontan con una nueva situación o cuando ellos confrontan una decisión importante. Bajo estas condiciones ellos pueden evaluar bien las consecuencias probables de las opciones conductuales, imaginan que otras personas querrían que ellos lo hicieran o que otras personas importantes lo harían y considerarían los factores que puedan hacerlo fácil o difícil para que puedan realizar la conducta en cuestión. Esta información elaborada muy probablemente es cuando se confrontan con las personas para realizar una conducta familiar o cuando ellos toman unas decisiones conductuales.

En este sentido, las creencias que tienen la muestra estudiada, sobre el tabaquismo son de tipo psicológico. Y las creencias que tienen sobre la muerte son de tipo natural-material, psicológicas, religiosas y morales; enfatizando en las creencias hacia la vida después de la muerte y los avances científicos para postergarla. Finalmente, los resultados

indican la existencia de una correlación entre las creencias hacia la muerte y las creencias hacia el tabaquismo, es decir, que lo que se crea sobre la muerte se relacionara con la conducta de quienes practiquen o no el fumar.

En cuanto a la premisa de que las personas con altos estudios académicos tienden a hacer frente a las incertidumbres de la vida sobre una base racional-crítico-empírica (Gervais & Norenzayan, 2012; Zuckerman, Silberman & Hall 2013) a diferencia de quienes no los tienen.

Los resultados obtenidos fueron: Que las personas con una escolaridad Superior a diferencia de los que tienen escolaridad Básica, no creen en la existencia de una vida después de la muerte y consideran que fumar causa daños a la economía de quien lo consume y genera muchos problemas de salud.

## CONCLUSIONES

- Se obtuvieron mediciones adecuadas para la confiabilidad .88 y en cuanto al análisis factorial una explicación de la varianza de 48.77. Además. Las correlaciones significativas entre los factores demostraron que hay una alta relación entre ellos lo que indica una adecuada integración de la totalidad de las creencias en el instrumento y prueba la; **HIPÓTESIS 1** relación de todos los factores de creencias
- Los factores demostraron relaciones entre las creencias de muerte, religiosidad y tabaquismo hipótesis 2 e hipótesis 3.
- Los factores demostraron relaciones entre las creencias y religiosidad hipótesis 2
- Análisis inferencial prueba T Prueba t, **por sexo**, los hombres están más en acuerdo de los f2 efectos positivos del tabaco; factor 3 ciencia y muerte igualmente los hombres tenderían al acuerdo con las alternativas de la ciencia hacia la muerte más que las mujeres. **Prueba Hipótesis 3)**. Relación entre creencias y muerte; Prueba también **Hipótesis 5** Relación entre creencias y variables sociodemográficas
- Prueba t, **por fumador (si, no)**, los que dicen no fumar están más de acuerdo con el factor 1 dictados de dios hacia la muerte, que los que dicen si fumar. F2 creencias positivas hacia el tabaco más de acuerdo los fumadores. **Prueba Hipótesis 5)** Existe diferencia estadísticamente significativa entre las creencias que tienen fumadores y no fumadores respecto al fenómeno de la muerte y sobre la conducta tabáquica.
- Prueba t por **estado civil** prueba **hipótesis 6 diferencias a partir de las creencias y variables sociodemográficas, en este caso estado civil**; los casados estarían más de acuerdo con f1 los dictados de dios hacia la muerte; f2 creencias positivas hacia el tabaco; y con f4 otra vida a diferencia de los solteros.

ANOVAS de escolaridad prueba **de hipótesis 7, relación entre creencias y escolaridad** los que tienen una mayor creencia en F1 Dios y la muerte son los de educación básica media; seguido de media superior y por último los de educación superior, es decir a mayor escolaridad menor acuerdo con designios de f2 dios hacia la muerte.

F4 Otra vida, aquí los que muestran mayor acuerdo son los de educación media superior con; seguidos por educación básica y por último los de educación superior, Estos manifiestan un menor acuerdo hacia las creencias en otra vida.

**F1 Dios y la muerte con edad**, prueba **de hipótesis 6, relación entre creencias y edad**; los más grandes 33 a 40 años son los que manifiestan mayor acuerdo media; ; seguidos por los más jóvenes de edad de 15 a 20; a continuación los de 27 a 32 media; los que menos creen son los de 21 a 26 años.

En los análisis de Regresión. Se tomaron las variables más importantes para explicar el tabaquismo. Como se puede ver por medio de los resultados; la variable que más explica es la 1.- Intención; seguida; 2.- F2 Creencias Positivas Psicológicas hacia el tabaquismo; continua 3.- Grado de Tabaquismo; sigue, 4.- Grado de religiosidad; 5.- Otra vida; 6.-Ciencia y muerte; y por último; 7.- Escolaridad; grado de religiosidad sugiere una mayor investigación.

## REFERENCIAS

Angarita, C. y De Castro, A. (2002). Cara a Cara con la Muerte: Buscando el Sentido. *Psicología desde el Caribe*, 9: 1-19.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg, Germany: Springer.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Ajzen, I. (1998). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey Press.

Ajzen, I. (2005). *Attitude, personality and behavior*. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Ajzen, I. (2011). The theory of planned behavior: Reactions and reflections, *Psychology & Health*, 26:9, 1113-1127, DOI: 10.1080/08870446.613995.

Ajzen, I. & Albarracín, D. (2007). Predicting and changing behavior: A reasoned action approach. En Ajzen, I., Albarracín, D. & Hornick, R. (Edit.) *.Prediction and change of health behavior: Applying the reasoned action approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B.T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.). *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ariza, C. & Nebot, M. (2002). Predictores de la iniciación al consumo de tabaco en escolares de enseñanza secundaria de Barcelona y Lleida. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (3), 227-238.

Asociación Médica Mundial (2018). *Declaración de Sídney de la Asociación Médica Mundial sobre la certificación de la muerte y la recuperación de órganos*. Recuperado de: <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-sidney-de-la-amm-sobre-la-certificacion-de-la-muerte-y-la-recuperacion-de-organos/>

Baeza, V. (2014). *Creencias sobre el tabaquismo en adolescentes del CCH Oriente*. Tesis de licenciatura en psicología. UNAM FES Zaragoza. México.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Becker, H, Drachman, H & Kirscht, P (1974). A new approach to explaining sick-role behavior in low-income populations. *American Journal of Public Health*, 64, 205-216.

Calleja, N. & Aguilar, J. (2008). Por qué fuman los adolescentes: un modelo estructural de la intención de fumar. *Adicciones: Revista de Sociodrogalcohol*, 20 (4), 387-394.

Calleja, N. (2009). *Prevención de tabaquismo en mujeres adolescentes*. Tesis de doctorado en psicología. UNAM. Facultad de psicología. México.

Chalmers, K., Seguire, M. & Brown, J. (2002). Tobacco use and baccalaureate nursing students: A study of their attitudes, beliefs and personal behaviours. *Journal of Advanced Nursing*, 40, 17–24.

Craig J. (1999) *Human Development*, eight edition by, Published by Pearson Education Inc., publishing as PRENTICE HALL INC., Copyright.

Consejo Mexicano Contra el Tabaquismo. (2011). Fuente Parametría: Encuesta Nacional en vivienda/ 1,500 casos/ Error (+/-) 2.5%/ Del 29 de julio al 3 de agosto de 2010.

Eiser, J., Eiser, H., Gammage, P. & Morgan, M. (1989) Health locus of control and health beliefs in relation to adolescent smoking. *British Journal of Addiction*, 84, 1059 1065.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fishbein, M. (2000). The Role of Theory in HIV Prevention. *AIDS Care*, 12, 273-278. <https://doi.org/10.1080/09540120050042918>

Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior. The Reasoned Action Approach*. Psychology Press. New York.

French, P. & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. (pp. 150-167). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gervais, W. & Norenzayan A. (2012). Analytic Thinking Promotes Religious *Disbelief*. *Science*, 336, 493- 496.

Hernández, F. (2006). El significado de la muerte. *Revista Digital Universitaria*, 7 (8), 1-7.

Kim, K., Yu, E., Chen, E., Kim, J., Brintnall, R., & Vance, S. (2000). Smoking behavior, knowledge, and beliefs among Korean Americans. *Cancer Practice*, 8, 223-230.

Larson, E & Witham, L. (1998). Leading scientists still reject *God*. *Nature*, 394 (6691), 313.

Málishev, M. (2003). El Sentido de la Muerte. *Ciencia Ergo Sum*, 10 (1), 51-58.

Morales-Manrique, C; Bueno-Cañigral, F; Aleixandre-Benavent, R. y Valderrama-Zurián, J. (2011). Motivos y creencias asociados al consumo de tabaco en jóvenes escolarizados de la ciudad de Valencia. *Revista Adicción y Ciencia*, 1 (2), 1-12.

TABACO WHO (2021) [https:// www. who.int/es/ news-room/fact-sheets/detail/ tobacco](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/tobacco).

(1) Global Burden of Disease [database]. Washington, DC: Institute of Health Metrics; 2019 ([https:// extranet.who.int/ ncdsmicrodata/index.php /catalog/ 270 IHME](https://extranet.who.int/ncdsmicrodata/index.php/catalog/270/IHME), accessed 17 July 2021).

(2) iQOS: evidence of pyrolysis and release of a toxicant from plastic.

(3) Huang J, Kornfield R, Szczypka G, Emery S. (2014). A cross-sectional examination of marketing of electronic cigarettes on Twitter. *Tobacco Control*. 2014; 23 (suppl 3): iii26-iii30

(4) Sistemas electrónicos de administración de nicotina y sistemas similares sin nicotina (SEAN/SESN) [en línea]. Decisión de la OMS, Conferencia de las Partes en el Convenio Marco de la OMS para el Control del Tabaco, sexta reunión, FCTC/COP/6(9), 2014. (5) Sistemas electrónicos de administración de nicotina y sistemas similares sin nicotina (SEAN/SESN) [en línea]. Decisión de la OMS, Conferencia de las Partes en el Convenio Marco de la OMS para el Control del Tabaco, sexta reunión, FCTC/ COP/7(9), 2016.

Nature Editorial. (2005). Dealing with design. *Nature*, 434:1053.

Olson, M. & Zanna, P. (1993) Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.

OMS (2018) Organización Mundial de la Salud. *Tabaco. Datos y cifras*. Recuperado de [https://news. un.org/es/story/2018/05/1434871](https://news.un.org/es/story/2018/05/1434871)

OMS (2021), Organización de las Naciones Unidas. *El tabaco causa 3 millones de muertes al año por enfermedades cardiovasculares*. Recuperado de: [https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14221:world-no-tobacco-day-2018&Itemid=41976&lang=es](https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=14221:world-no-tobacco-day-2018&Itemid=41976&lang=es)

Ortega y Gasset, J. (1968). *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.

Pepitone, A. (1991). El mundo de las creencias: un análisis psicosocial. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7 (1), 61-79.

Puschel, K., Thompson, B., Coronado, G., Solange, M., Díaz, D., González, L., Valencia, G., Iñiguez, S., & Montero, J. (2006). Tabaquismo en Atención Primaria: Perfil de fumadoras consultantes, creencias y actitudes de los equipos de salud y oportunidades de intervención. *Rev. Méd. Chile*; 134: 726-734

Valdés, R., Thrasher, J., Sánchez, M., Lazcano, E., Reynales, M., Meneses, F. y Hernández, M. (2006). Los retos del Convenio Marco para el Control del Tabaco en México: Un diagnóstico a partir de la Encuesta sobre Tabaquismo en Jóvenes. *Salud Pública de México*, 48 (Supl. 1), S5-S16.

Villoro, L. (1996). (9ª. Ed.). México: Siglo XXI.

Zinser, J. (2014). Tabaquismo. *Ciencia*, 65 (1), 40- 49.

Zuckerman, M; Silberman, J. & Hall, J. (2013). The Relation Between Intelligence and Religiosity: A Meta-Analysis and Some Proposed Explanations. *Personality and Social Psychology Review*, 20 (10), 1-30.

## O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

*Data de aceite: 01/11/2021*

*Data de submissão: 26/09/2021*

### **Vanusa Daniel da Silva**

Universidade Regional do Cariri (URCA)  
Crato – Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/9322999160272568>

### **Cícera Cosmo de Souza**

Universidade Regional do Cariri (URCA)  
Crato – Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/6832161880419917>

### **Maria Nailê Cândido Feitoza de Lima**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
Juazeiro do Norte - Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/1154360491084314>

**RESUMO:** As mudanças advindas do avanço tecnológico trouxeram novas formas de conviver, ensinar e aprender a partir dos novos espaços de aprendizagem que surgiram, principalmente, nos últimos dez anos. Frente a essas mudanças o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar aumentou, sobretudo, após a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia (COVID-19). Nessa perspectiva, a proposta deste estudo visa apresentar uma discussão sobre os desafios do ensino remoto na Educação Básica na concepção do coordenador pedagógico. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso exploratório. A coleta de dados ocorreu mediante a entrevista individual, observação não participante e análise do Projeto Político

Pedagógico da escola. Com base nos resultados alcançados, constatamos que os desafios para garantir a aprendizagem dos alunos na Educação Básica aumentaram consideravelmente no ensino remoto. Isso porque que a tentativa de manter os alunos em contato com a rotina da escola por meio das atividades não presenciais e atividades impressas não foi suficiente para assegurar o avanço esperado na aprendizagem. No entanto, reconhecemos que o distanciamento total da escola poderia causar danos maiores na formação dos educandos. Observamos ainda que, apesar desse cenário desafiador, houve um esforço coletivo entre o núcleo gestor e os professores na busca de estratégias para amenizar os impactos no desempenho escolar dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica. Ensino Remoto. Coordenador Pedagógico.

### **REMOTE TEACHING IN BASIC EDUCATION ON EXPECTATION OF PEDAGOGICAL COORDINATOR**

**ABSTRACT:** The changes arising from the technological advance brought new ways of living, teaching and learning from new spaces of learning emerged, mainly, in last ten years. In the face of these changes, the use of the digital technologies in the school environment has increased, especially after the suspension of classroom classes due to the pandemic (COVID-19). From this perspective, the purpose of this study is to present a discussion about the challenges of remote teaching in Basic Education in the conception of the pedagogical coordinator.

From a methodological point of view, it is a qualitative research of the exploratory case study type. Data collection took place through individual interviews, non-participant observation and analysis of the school's Pedagogical Political Project. Based on the results achieved, we found that the challenges to ensure student learning in Basic Education increased considerably in remote education. This is because the tries to keep students in contact with the school's routine through non-presential activities and printed activities was not enough to ensure the expected advancement in learning. However, we recognize that the total distance from the school could cause greater damage to the students learning. We also observed that, despite this challenging environment, there was a collective effort between the school managers and teachers in the search for strategies to mitigate the impacts on students' school performance. **KEYWORDS:** Basic Education. Remote teaching. Pedagogical Coordinator.

## 1 | INTRODUÇÃO

Com as novas reconfigurações do ensino, as aulas presenciais ocuparam os espaços virtuais e os sujeitos envolvidos no processo educativo (gestores, coordenadores, professores e a comunidade escolar) foram conduzidos a utilizar com mais frequência às tecnologias educacionais. A esse respeito Costa e Lopes (2016) ressalta que quando se fala das novas tecnologias e a educação escolar é importante entender que estamos falando da relação que se estabelece entre professores, alunos, comunidade e as ferramentas digitais para uso pedagógico em sala de aula.

No entanto, sabemos serem muitos os desafios encontrados para execução do ensino remoto na Educação Básica, pois, é preciso considerar “o fortalecimento do vínculo com os alunos, maior aproximação entre escola e família, empatia com o trabalho dos professores e participação efetiva dos pais”. (CEARÁ, 2020, p. 3).

Sendo assim, a proposta deste estudo tem o objetivo apresentar uma discussão sobre os desafios e perspectivas do ensino remoto na Educação Básica na perspectiva do coordenador pedagógico. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso exploratório.

Em relação à estrutura deste trabalho, foi organizado em quatro momentos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro momento foi realizada uma breve explanação dos modelos de ensino mediado pelas tecnologias educacionais, ou seja, o ensino remoto e o ensino híbrido. No segundo momento, foram apresentados alguns apontamentos acerca da função do coordenador pedagógico ao longo da história. Na terceira parte fizemos a exposição dos procedimentos metodológicos e, por fim, enfatizamos a discussão dos desafios e perspectivas do ensino remoto na educação básica a partir do olhar do coordenador pedagógico.

## 2 | O ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

No cenário atual as tecnologias educacionais foram utilizadas com mais frequência

após a suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia causada pelo novo coronavírus. Na tentativa de amenizar o impacto na aprendizagem dos estudantes com ausência da escola, vários estados e municípios emitiram decretos orientando as instituições de ensino a reorganizarem o calendário escolar e propor atividades não presenciais, de modo a evitar a perda do vínculo com a escola, conforme o Parecer CNE/CP n.º 05 de 28 de abril de 2020.

Frente a essa realidade o Ensino Remoto foi justificado mediante a necessidade de considerar propostas que não aumentem a desigualdade social. Como alternativa a diminuição dessas desigualdades, foi sugerida a utilização das tecnologias digitais para auxiliar o trabalho nas redes de ensino (BRASIL, 2020).

O ensino remoto é entendido como um modelo de educação temporária desenvolvida por intermédio das tecnologias de informação e comunicação. Arruda (2020) utiliza o termo Educação Remota Emergencial para relacionar seu surgimento a situações de crises, a exemplo da pandemia (COVID-19).

O autor ainda alerta para a necessidade de diferenciar o Ensino Remoto da Educação a Distância (EaD), pois, enquanto este se desenvolve através do envio de atividades, videoaulas e realização de *lives* através de plataformas digitais, aquela envolve o planejamento sistematizado do currículo, a presença de profissionais e equipamentos específicos para atender os estudantes, entre outros (ARRUDA, 2020).

Por ser de caráter emergencial, o ensino remoto apresenta algumas características, tais como: readaptação do ensino presencial, manutenção do vínculo com a rotina da escola, pelos alunos, através do envio de atividades, permanência de encontros síncronos e assíncronos, “todos” aprendem em diferentes espaços e tempos.

As atividades pedagógicas não presenciais incluem a gravação de videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros (CEARÁ, 2020).

A ideia de que podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços e tempo (MORAN, 2015), contribuiu para o surgimento de outro modelo de ensino no qual há o compartilhamento dos espaços presenciais e virtuais, o ensino híbrido, definido por Christensen, Horn e Staker 2013, p.7) como

um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Nessa mistura entre salas de aula presenciais e virtuais, aprendizagem coletiva e individual, houve a flexibilização do currículo no intuito de integrar os tempos e espaços para inserção de metodologias que valorizem o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem. O ensino por meio de metodologias ativas buscam motivar e envolver os alunos nas atividades que desperte a curiosidade com a resolução de problemas, desafios,

jogos e projetos inovadores tornando a aprendizagem significativa.

Apesar das contribuições que as tecnologias trazem para o avanço da sociedade é preciso reconhecer que no Brasil, ainda existe uma quantidade significativa de crianças e jovens que não dispõem de acesso à internet para realização das atividades em domicílio, nesse sentido para não excluir da educação remota as famílias que não dispõem de recursos mínimos (internet, celular) as orientações dos novos decretos foi a elaboração de material didático impresso com orientações pedagógicas destinadas às famílias para poderem orientar os filhos na rotina de atividades não presenciais em casa.

Em suma, o ensino remoto e o ensino híbrido são modelos mais recentes, diferentes da Educação a Distância. Esses padrões de ensino são frutos das mudanças que ocorrem na sociedade e buscam atender as demandas que surgem em cada momento histórico.

### **3 I ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Ao longo da história o papel do coordenador pedagógico nas instituições de ensino vem passando por mudanças, pois, em cada momento histórico as transformações sociais, políticas e econômicas modificam as relações de trabalho na sociedade. Se outrora o coordenador era visto com fiscalizador do ensino e possuidor de um perfil autoritário, no contexto atual seu papel é de uma agente “articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino” (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 2013, p. 95).

Por volta dos anos de 1960 a 1990 a função do coordenador era restrita a oferecer suporte técnico e aconselhamento (orientação educacional) aos professores nas instituições de ensino sem que houvesse a necessidade de uma qualificação específica. Entretanto, essa realidade mudou após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no Art. 64, que passou a exigir a formação em nível superior para os profissionais que ocuparão cargos de gestão.

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, [s.p.] ).

Dentre as várias atribuições do coordenador pedagógico a formação em serviço dos professores destaca-se como a mais relevante. De acordo com Oliveira e Guimarães (2013, p. 95) para que o coordenador desenvolva a formação em serviço dos docentes é imprescindível a oferta de uma “[...] formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual”.

Com base nesse entendimento nos questionamos como o coordenador poderá

oferecer a formação continuada aos professores se lhe falta a formação direcionada para este fim? A ineficiência ou a ausência de uma formação de qualidade contribui para indefinição do seu campo de atuação, bem como para falta de clareza sobre o seu papel, lavando-o a repassar a imagem de

“bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos (LIMA; SANTOS, 2007, p.79)

Substituir professores, aplicar provas, realizar trabalhos burocráticos, atender pais e alunos, propor e acompanhar projetos educativos são algumas das inúmeras atribuições que lhe são dadas. Atribuições estas, que o afasta cada vez mais da sua função principal que segundo Franco (2008, p.120-121) “[...] é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”.

Certamente foram atribuições postas ao longo da história que, possivelmente, pela falta de qualificação, são exercidas pela maioria sem questionamentos, o que colabora para responsabilizá-lo pelo sucesso ou insucesso da escola nos resultados obtidos nas avaliações externas. Embora, saibamos que o sucesso e o insucesso escolar é fruto de um trabalho coletivo desenvolvido por todos os sujeitos que fazem parte do ambiente educativo. Por esse motivo

“os coordenadores percebem-se muito aflitos, exaustos, angustiados, pois, trabalham muito (em média, segundo seus relatos, doze horas por dia) e não percebem mudanças significativas na estrutura da escola que possam corresponder como produtos de seu trabalho” (FRANCO, 2008, p.123).

Além da sobrecarga de trabalho e do desgaste emocional, Oliveira e Guimarães (2013, p. 95) acrescentam algumas das dificuldades que o coordenador pedagógico enfrenta para construir sua identidade profissional e definir um campo de atuação, quais sejam:

o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar a deficiência na formação pedagógica, a rotina de trabalho burocratizada, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos.

É preciso reconhecer que a práxis educativa é complexa, logo não é possível aos profissionais da educação, no contexto atual, exercer sua função limitada as dimensões tecnicistas e tradicionais, pois, a realidade é permeada de conflitos e contradições, como também de perspectivas. Desse modo, Lima e Santos (2007, p.78) alertam para a necessidade um novo olhar para o trabalho do coordenador pedagógico, no sentido de oferecer condições para a construção de uma prática pedagógica consistente, considerando o desenvolvimento das competências destacadas a seguir:

- É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer.
- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo.
- Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem.
- Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos.
- Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

Todavia ressaltamos que a construção de uma prática pedagógica consistente só é possível, à medida que for oferecido a formação teórica necessária no sentido de qualificá-lo com conhecimentos históricos e filosóficos, para além das perspectivas pragmáticas e tecnicistas, posto que “a transformação das práticas só poderá ocorrer a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente”. (FRANCO, 2008, p.126). Nesse sentido, compreendemos que o estudo da teoria oferece os elementos que subsidiarão a compreensão da realidade e suas contradições, como também os mecanismos para sua superação.

## 4 | METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso exploratório. Para Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas qualitativas são relevantes, pois, valorizam o ambiente natural da pesquisa, (escolas), os processos investigativos e os aspectos descritivos que acrescentam na compreensão da realidade.

De acordo com Yin (2001, p. 32), o estudo de caso é “um estudo empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Nesse sentido, esse tipo de investigação valoriza a realidade a qual o fenômeno se desenvolve, bem como possibilita ao pesquisador recolher os dados a partir de múltiplas fontes.

Sendo assim a coleta de dados ocorreu no início de janeiro e seguiu até o final de abril, período correspondente ao encerramento do primeiro bimestre do ano letivo. Os instrumentos utilizados foram a entrevista individual, a observação não participante e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola.

A opção pela entrevista individual teve como objetivo compreender como o ensino remoto tem se desenvolvido do ponto de vista do coordenador pedagógico enquanto profissional da Educação Básica. As perguntas formuladas durante a entrevista foram as seguintes: quais instrumentos são utilizados para realizar o acompanhamento pedagógico

dos professores? Como acontece o diálogo com a comunidade escolar? Quais estratégias foram usadas para atender aos alunos que não possuem acesso à internet? Como tem ocorrido a formação continuada do coordenador pedagógico para atuar no ensino remoto?

Entre os meses de janeiro e fevereiro realizaram-se as observações não participantes da rotina de trabalho do coordenador pedagógico e a análise do PPP a cada duas visitas semanais nos turnos matutino e vespertino. Nos meses seguintes concluímos com a entrevista individual e a análise dos dados.

## **5 | ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Este trabalho foi realizado no contexto socioeconômico do município de Farias Brito uma cidade localizada na Região Metropolitana do Cariri no interior do Ceará. Apresenta uma análise reflexiva do ensino remoto na Educação Básica, atentando-se para os desafios e perspectivas encontrados na execução do trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano da escola no cenário atual.

Na referida instituição, o ano letivo de 2021 iniciou com a organização de uma agenda de trabalho pela equipe pedagógica com o propósito de delimitar os encaminhamentos para o acompanhamento do ensino remoto, o engajamento das famílias e o gerenciamento das demandas da escola.

Nas observações iniciais acompanhadas da análise do PPP foi possível perceber que o primeiro desafio encontrado nos primeiros dias de trabalho foi na atualização das matrículas dos alunos para o início do ano letivo. Devido às restrições impostas pela pandemia, muitas famílias ficaram impossibilitadas de se deslocar até a escola para efetuar a matrícula dos filhos. Frente a essa realidade, iniciou-se no município a campanha Busca Ativa Escolar<sup>1</sup> e a partir de um planejamento estratégico, foi possível localizar os alunos em suas residências e trazê-lo de volta a escola.

Nesse processo, foram localizados os alunos que não possuem acesso à internet. A estratégia utilizada para atender a este público foi a entrega de atividades impressas em domicílio. Na tabela 1 apresentamos à quantidade total de alunos que receberam atividades e que não têm acesso à internet.

---

<sup>1</sup> A Busca Ativa Escolar é uma plataforma gratuita desenvolvida pelo UNICEF em parceria com UNDIME, CONGEMAS e CONASEMS com o objetivo de apoiar os estados e municípios na identificação das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que estão fora da escola, ajudando-os a voltar às salas de aula, permanecer e aprender.

<b>Turma</b>	<b>Quantidade de alunos matriculados</b>	<b>Quantidade de atividades impressas</b>
Creche	16	-
Pré-escola A	10	-
Pré-escola B	22	03
1.º ano	19	04
2.º ano	19	04
3.º ano	19	07
4.º ano	24	06
5.º ano	24	05
6.º ano	19	07
7.º ano	24	08
8.º ano	35	15
9.º ano	09	08
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>67</b>

Tabela 1 – Quantidade de alunos que receberam atividades impressas por turma.

Fonte: produzido pelas autoras.

Como podemos observar, dos 258 alunos matriculados, 67 foram contemplados com atividades impressas, sendo que, 03 possuem acesso à internet, restando apenas 64 do total de aluno que receberam atividades, conforme apresentado na tabela seguinte:

<b>Perfil dos alunos com acesso à internet</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Quantidade de alunos com acesso à internet e com interação assíncrona.	194
Quantidade de alunos com acesso à internet e com interação assíncrona.	194
Quantidade de alunos com acesso à internet e com interação apenas por aplicativos.	194
Quantidade de alunos com acesso à internet e com atividades impressas.	03
Quantidade de alunos sem acesso à internet com material impresso, mas não realizam devolutivas.	0
Quantidade de alunos sem acesso à internet, mas acompanham com atividades impressas.	64
Quantidade de alunos sem acesso à internet e não acompanhados pela escola no momento.	0

Tabela 2 – Perfil dos alunos matriculados na escola com acesso à internet.

Fonte: produzido pelas autoras.

Conforme as informações expostas na tabela acima, observamos ainda que na escola há uma quantidade significativa de alunos que possuem acesso à internet totalizando 194. Além disso, todos os alunos que não dispõem de acesso à internet estão sendo acompanhados por meio de atividades impressas, pois, quando as devolutivas não são feitas na escola é realizado a entrega e o recolhimento em domicílio.

Em relação aos alunos que receberam atividades impressas mesmo com acesso à internet, segundo o coordenador pedagógico, foi para atender as famílias nas quais existe apenas um aparelho celular para dividir com até de três filhos na resolução das atividades ou quando o filho não consegue acompanhar as atividades no grupo, por apresentar mais dificuldade de aprendizagem.

Com o agravamento das desigualdades sociais durante o ensino remoto, percebemos que as famílias de baixa renda, em sua maioria, além de não possuir acesso à internet, não dispõem de recursos mínimos (celular e computador) para acompanhar as aulas. Essa realidade foi percebida nos resultados da pesquisa realizada por Oliveira<sup>2</sup> et al. (2020) sobre os impactos do isolamento social no trabalho docente na Educação Básica.

Os dados confirmam que, um a cada três estudantes não possui acesso aos recursos tecnológicos básicos para realização das atividades domiciliares.

No momento da entrevista, o coordenador pedagógico ainda afirmou que as principais ferramentas digitais utilizadas para manter o vínculo dos alunos com a rotina da escola foram o *WhatsApp* e o *Google Meet*.

No *WhatsApp* foram criados grupos para cada turma, ou seja, da creche a partir dos 2 (dois) anos até o 9.º ano do ensino fundamental I. Logo em seguida foram inseridos os pais e/ou responsáveis, alunos, professores e gestores. Neles, são enviadas as atividades, videoaulas gravadas pelos professores e vídeos complementares localizados no *Youtube*. Já o *Google Meet*, é mais utilizado para introduzir conteúdos, tirar dúvidas e realizar correções das atividades. As devolutivas eram realizadas durante a aula no turno matutino e vespertino, porém, quem não podia devolver no horário estabelecido devolvia no dia seguinte.

Em relação ao acompanhamento pedagógico das aulas remotas, foi enfatizado que ocorreu através do preenchimento do diário *on-line* pelos professores, onde são registrados os conteúdos, frequência, atividades enviadas e as devolutivas dos alunos.

Na fala do coordenado pedagógico, ficou explícito que a escola foi desafiada a manter o vínculo afetivo com as famílias por intermédio das tecnologias digitais. As estratégias utilizadas se restringiram a realização de ligações e chamadas de vídeos através do *WhatsApp*, e, quanto possível, encontros síncronos pelo *Google Meet*. Outro desafio pontuado nesse processo foi nas dificuldades encontradas pelos alunos, nas devolutivas

---

2 A pesquisa foi realizada no mês de junho de 2020 por iniciativa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) e coordenada pela Professora Dra. Dalila Andrade Oliveira. O estudo apresenta os impactos do isolamento social no trabalho docente na Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil durante a pandemia.

das atividades e na ausência das famílias no acompanhamento dos filhos que, por sua vez, demonstraram-se estar desmotivados para aprender.

Essas dificuldades podem estar relacionadas a fatores como a desigualdade social e a ausência de instrução pela maioria das famílias. É preciso reconhecer que, os impactos da pandemia foram maiores nas famílias de baixa renda, as quais na sua maioria encontram-se “assoberbadas com a preocupação pela sobrevivência (milhares não têm nem a alimentação básica, já que a merenda escolar era a garantia do sustento de suas crianças)” (ABALF, 2020, p. 2).

Com o impacto na aprendizagem dos alunos, manter os índices educacionais e propor ideias inovadoras para melhorar o rendimento escolar, sobretudo, dos discentes sem acesso à internet, tornou-se ainda mais desafiador se considerarmos as lacunas formativas do coordenador pedagógico. Nas palavras de Franco (2008) coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil, pois, as decisões que conduzem o ensino e a aprendizagem não são neutras, ao contrário, envolve posicionamentos políticos, pedagógicos e pessoais que precisam estar claros e alinhados aos objetivos da escola.

É nesse sentido que Oliveira e Guimarães (2013, p. 97) reforçam a necessidade de ofertar cursos de formação continuada que “ajudarão o coordenador a entender e orientar seus professores de forma satisfatória, aproveitando a experiência anterior e efetuando uma nova prática a partir dos conhecimentos adquiridos”. Desse modo, uma formação de qualidade é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, crítico e reflexivo, que valorize a participação, a escuta e o debate com a finalidade de formar sujeitos críticos e conscientes de sua realidade social.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve o objetivo de apresentar uma discussão sobre os desafios do ensino remoto na Educação Básica na perspectiva do coordenador pedagógico. Para tanto, apresentamos alguns questionamentos os quais foram parcialmente respondidos, mas que ainda estão longe de serem superadas, pois, as discussões apresentadas aqui poderão ser retomadas em estudos futuros.

Nota-se que os desafios para garantir a aprendizagem dos alunos na Educação Básica aumentaram consideravelmente no ensino remoto, visto que a tentativa de manter os discentes em contato com a rotina escolar por meio das atividades não presenciais e atividades impressas não foi suficiente para assegurar o avanço no aprendizado dos educandos. Contudo, reconhecemos que o distanciamento total da escola poderia causar danos maiores na formação dos estudantes.

Notamos ainda que, apesar desse cenário desafiador houve um esforço coletivo entre o núcleo gestor e os professores na busca de estratégias para amenizar os impactos no desempenho escolar dos estudantes.

Embora a função do coordenador tenha passado por mudanças ao longo da história, muito ainda precisa ser feito para construção de sua identidade em um campo específico de atuação, visto que são muitas as suas atribuições, sobrecarregando-lhe no ambiente de trabalho. Por isso, verificou-se a ausência de encontros formativos com os professores e de uma formação específica para o coordenador exercer seu trabalho no ensino remoto.

Por fim, ressaltamos a necessidade de se pensar em propostas de cursos de formação continuada para o coordenador pedagógico, tendo em vista as lacunas formativas advindas da sua formação inicial e as inúmeras demandas que precisa dar conta no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ABALf - Associação Brasileira de Alfabetização. **Posicionamento da abalf sobre a reposição de aulas remotas na educação básica**. Florianópolis: ABALf, 2020. [2 f.]. Disponível em: <<https://www.abalf.org.br/posicionamentos>>. Acesso em: 18 de abr. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em 12 de abr. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em 21 de abr. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.º 0205/2020**. Orienta as instituições de ensino que ofertam Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Superior, que compõem o Sistema de Ensino do Estado do Ceará, a darem continuidade às atividades letivas por meio remoto até 31 de dezembro de 2020 [...]. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2020. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2020/07/24/cee-orienta-instituicoes-de-ensino-cearenses-sobre-continuidade-das-atividades-letivas-de-forma-remota-em-2020>>. Acesso em: 21 de abr. 2021.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. **Clayton Christensen Institute** [s. l.], p. 1- 43, 2013. Disponível em: <[https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2021.

COSTA, D. M.; LOPES, J. R. "Quem Forma se Forma e Reforma ao Formar": Uma discussão sobre as TICs na Formação de Professores. In: VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. F. V. (Org.). **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. cap. 6, p. 157-194.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere Et Educare**: Revista de Educação, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/pro-reitoria/prograd/index>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. cap. 1, p. 27-45. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1841>>. Acesso em 18 de abr. 2021.

OLIVEIRA, D. A. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. 2020. 24 p. Relatório Técnico ( Relatório de Pesquisa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente) – GESTRADO, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/>>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

OLIVEIRA, J. S. GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, [ Rio Verde], Ano I, Edição I, Jan. de 2013, p. 95-103. Disponível em: <<https://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>>. Acesso em 18 de abr. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# CAPÍTULO 12

## EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESPERTAR PARA VERSOS E RIMAS

*Data de aceite: 01/11/2021*

**Maria Franciane da Silva Oliveira**

Pós-graduanda em “Lato Sensu” Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Educa Ação

**Gicele Monteiro dos Santos**

Mestre em Letras pela UFOPA

**RESUMO:** Este artigo consiste em apresentar um estudo teórico e reflexivo sobre a importância da literatura, a partir de seus gêneros poéticos, para a construção dos processos de ensino e aprendizagem da criança na educação infantil, no sentido de incentivar a promoção de ações docentes que contemplem práticas de leitura de obras literárias constituídas de versos e rimas. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas que se sustentam teoricamente em importantes autores que tratam da temática em questão, como: Antonio Cândido (1995), Bordini (1991), Coelho (2000), Pilati (2017), Pinheiro (2002), Sorrenti (2007), Villardi (1999), dentre outros. Ao final da pesquisa, os resultados nos permitiram confirmar a indiscutível contribuição da literatura para a formação leitora dos alunos, tendo em vista que possibilita a realização de práticas docentes mais dinâmicas e eficientes, que permitem a eles expressar-se com liberdade, espontaneidade, afetividade, fantasia e criticidade. Para tanto, a escola precisa tratar a leitura literária como promotora não só da formação leitora do aluno, mas sobretudo de sua consciência crítica e cidadã.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil; Ensino e aprendizagem; Literatura; Versos e rimas; Formação leitora.

### EARLY CHILDHOOD EDUCATION -AWAKENING TO VERSES AND RHYMES

**ABSTRACT:** This paper presents a theoretical and reflective study on the importance of literature, from its poetic genres, for the construction of teaching and learning processes of children in early childhood education, in order to encourage the promotion of teaching actions that contemplate reading practices of literary works composed of verses and rhymes. To this end, we carried out bibliographic research that is theoretically supported by important authors who deal with the theme in question, such as: Antonio Cândido (1995), Bordini (1991), Coelho (2000), Pilati (2017), Pinheiro (2002), Sorrenti (2007), Villardi (1999), among others. At the end of the research, the results allowed us to confirm the indisputable contribution of literature to students' reading education, considering that it enables more dynamic and efficient teaching practices, which allow them to express themselves with freedom, spontaneity, affectivity, fantasy, and criticality. To this end, the school needs to treat literary reading as a promoter not only of students' reading education, but above all of their critical and civic consciousness.

**KEYWORDS:** Early childhood education; Teaching and learning; Literature; Verses and rhymes; Reader training.

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao considerarmos a escola como lugar privilegiado para a participação social de seus alunos, entendemos que a construção desses valores é possibilitada pela linguagem em suas variadas formas, em especial pela leitura que se constitui como mecanismo para desvelar um universo real ou ficcional ao indivíduo. Nesse sentido, entendemos que a literatura se constitui um importante exercício de liberdade que se expressa através da linguagem com vistas a responder a demandas subjetivas, proporcionando, ao mesmo tempo, satisfação pessoal e conhecimentos culturais diversos ao leitor.

No entanto, lamentavelmente ainda nos deparamos com práticas de ensino destituídas de estratégias de leitura que contemplem o texto literário, notadamente o gênero poema. Por isso é importante chamar a atenção dos educadores para o valor didático deste gênero como ferramenta metodológica para o desenvolvimento da oralidade da criança, através dos jogos de sonoridade, musicalidade, ritmos e rimas que constituem o poema, o que torna a leitura mais prazerosa, agradável e funcional.

O educador precisa compreender a importância de promover um trabalho de iniciação leitora, em sala de aula, a partir de atividades que contemplem textos literários com versos e rimas, no sentido de explorar não só a linguagem da criança, mas também o desenvolvimento de seu imaginário e de seu posicionamento crítico frente às temáticas sociais que emergem dos textos lidos.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a contribuição de certas obras constituídas de gêneros literários que apresentam rimas em seus versos, para serem exploradas pelos docentes nas estratégias de leitura na educação infantil. Dentre os autores que mais se destacam, podemos mencionar Cecília Meireles, Florbela Espanca, Vinícius de Moraes, Ana Maria Machado, Carlos Drummond de Andrade e outros.

Diante dessas prerrogativas que norteiam os processos de ensino e aprendizagem na educação infantil, este estudo, de caráter teórico e reflexivo, tem como foco principal discutir a importância da literatura, a partir de seus gêneros poéticos, para a construção da formação leitora da criança, no sentido de incentivar a promoção de ações docentes que contemplem práticas de leitura de obras literárias constituídas de versos e rimas.

Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas que se sustentam teoricamente em importantes autores que tratam da temática em questão, como: Antonio Cândido (1995), Bordini (1991), Coelho (2000), Pilati (2017), Pinheiro (2002), Sorrenti (2007), Villardi (1999), dentre outros.

## 2 | UM CONCEITO DE POESIA

A palavra poesia tem origem do termo latim *pōesis*, que significa a manifestação da beleza ou do sentimento estético, cujo conteúdo semântico estrutura-se na tessitura composicional em forma de verso e prosa que, a partir de um único significante, permite uma

pluralidade de significados durante a interação do leitor com o texto, visto que “interpretar um poema (...) é uma questão de deslindar (investigar, esmiuçar), a partir das indicações do texto e de nossos conhecimentos (...)” (CULLER, 1999, p. 77).

A origem da poesia aponta para meados de 2.600 a. c, sendo que as primeiras manifestações poéticas são os textos estruturados em forma de canções religiosas como odes, hinos e elegias. Na antiguidade, a poesia teve um caráter ritual e comunitário para os povos sumérios, assírios, babilônios e judeus. A poesia destinada às crianças possui o mesmo potencial de expressão da poesia adulta.

Nessa perspectiva, referindo-se ao leitor infantil, Coelho (2000) faz a seguinte observação:

Poesia é palavra (...). Mas não é só palavra (...). Poesia é também imagem e som. As palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideias (...) através de imagens (símbolos, metáforas, alegorias) e de sonoridade (rimas, ritmos). É esse jogo de palavras o principal fator da atração que as crianças têm pela poesia, transformada em canto (as cantigas de ninar, cantigas de roda, lengalengas). Ou pela poesia ouvida ou lida em voz alta, que lhes provoque emoções, sensações, impressões, numa interação lúdica e gratificante. (COELHO, 2000, p. 222)

De acordo com a concepção da autora, o fascínio que a palavra exerce sobre o leitor tem início na fase infantil, em que a capacidade de reflexão ainda não está bem desenvolvida. Por isso, é exatamente nessa fase que a poesia consegue conquistar um espaço de caráter lúdico na formação leitora da criança, sobretudo através da sonoridade.

O jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta” nas crianças, atua sobre todos os sentidos, despertando um número de sensações: visuais (imagens plásticas, coloridas acromáticas, etc.); Auditivas (sonoridade, música, ruído); Gustativas (paladar); Olfativas (perfumes, cheiros); tácteis (maciez, aspereza, relevo textura); de pressão (sensações de peso e leveza; Termais (temperatura, calor ou frio); comportamento (dinâmicas, estáticas). É obvio que num poema, dificilmente todas essas sensações são provocadas ao mesmo tempo (...) pois cada um deles apresenta determinados tipos de transfiguração imagética, que tem seu modo peculiar de atuar no leitor ou ouvinte. (COELHO, 2000, p. 222).

Dessa forma, fica evidente que o olhar de descoberta da criança decorre da articulação das palavras na tessitura poética do texto. Essas prerrogativas se encontram presentes em obras como: “*Trocando Olhares*”, de Florbela Espanca; “*Olhar o poema – teoria e prática do letramento poético*”, de Débora Cristina Santos e Silva; “*Olhar de descoberta*”, de Lúcia Pimentel Góes, dentre outros.

Nessa mesma perspectiva, a teórica Maria da Glória Bordini chama a atenção para o discurso poético que se refere a múltiplos sentidos em um espaço mínimo possível. Para isso, o leitor infantil deve olhar com atenção a parte poética referida na organização das palavras, para que, a partir da interação de suas experiências intelectuais e afetivas prévias com os referentes literários do texto, consiga atribuir sentido ao que lê, como sugere abaixo:

A condenação dos sentidos operada pela palavra poética não procede, porém, apenas da imagética ou melopeia. Para poder entender porque o poema significa mais do que um conjunto de signos é preciso ir além do nível verbal, entrando no campo das representações. Todo discurso evoca não as coisas, mas seus conceitos. O discurso poético reveste esses conceitos de uma carne imaginariamente sensorial. (BORDINI, 1991, p. 32)

Assim, como forma de estimular na criança o olhar de descoberta e ativar suas emoções a partir das imagens sugeridas pela poesia, precisamos atentar para a adequação do texto infantil com o nível de desenvolvimento linguístico em que essa criança se encontra, para que ela possa ter experiências produtivas de leitura, oralidade, escrita e reflexão a partir do texto literário. Para isso, torna-se necessário que o educador promova atividades que contemplem poemas criativos, leves, atrativos e curtos, como este abaixo:

#### **A borboleta colorida**

Eu estava na janela,  
Uma borboleta menina  
Voava dançando  
Como uma bailarina

As asas brilhantes  
De toda cor  
Tão bela e elegante!  
Pousou em uma flor.

(VINÍCIUS DE MORAES, 1991)

Ao conduzir a criança ao universo lúdico através de poemas carregados de poesia, o educador tende a viabilizar o desenvolvimento das competências discursivas desses aprendizes, tendo em vista que a poesia desperta o imaginário do leitor, levando-o à expressão de desejos e sentimentos, por meio do jogo das palavras que constituem o texto utilizado em sala de aula para esse fim.

### **3 | AS FORMAS POÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A poesia infantil está ligada às manifestações populares, por resgatar a propriedade da poética popular, que apresenta fortemente em suas composições elementos importantes de musicalidade, sonoridade, ritmo, linguagem repetitiva e apelo à emoção.

As formas poéticas pertencem ao folclore que fazem parte do acervo da poesia infantil. Vejamos as mais conhecidas e seus significados:

- **Cantiga de ninar:** são formas poéticas cantadas, ou seja, a musicalidade do toque físico ou embalar.

- **Trava língua:** são poemas com jogo verbal de versos ou frases formadas por sílabas do mesmo som, difíceis de pronunciar.
- **Cantigas de rodas:** são poemas cantados que apresentam ritmos e andamentos enfáticos, além da concentração de movimento em padrões simétricos, que buscam potencializar a coordenação motora e motricidade ampla.
- **Parlendas:** apresentam uma função cognitiva, transmitem ensinamento e caráter informativo.
- **Adivinhas:** são textos que propõem a decifração de um enigma.
- **Lenga-lenga:** são poemas que criam representações sem sentidos apresentam forte comicidade pela associação de imagens e ideias inesperadas.
- **Quadrinhas:** são poemas de quatro versos que abordam a temática amorosa.

Todas as formas apresentadas podem ser adaptadas à educação infantil, cuja metodologia precisa ser adequada ao público alvo, no sentido de favorecer a relação do aluno com a poesia, de forma criativa, prazerosa e lúdica. É possível fazer uma junção das manifestações populares com a poesia infantil como estratégia de ensino e aprendizagem, considerando que o folclore sempre chama atenção das crianças, principalmente pelo despertar da imaginação, do faz de conta e do brincar.

#### 4 | AUTORES DA LITERATURA INFANTIL

São muitos os autores da literatura infantil brasileira que devem ser explorados em sala de aula, para promover a iniciação da formação leitora da criança. Dentre os quais, se destacam:

- Ana Maria Machado: escritora e jornalista. Foi a primeira autora de literatura infantil a fazer parte da Academia Brasileira de Letras, publicou seu primeiro livro infantil “Bento que Bento e o frade” (nome da brincadeira boca de forno), contudo sua obra mais conhecida é Menina Bonita do laço de fita, lançada em 1986.
- Mauricio de Sousa: é um dos mais famosos cartunistas do Brasil, membro da Academia de Letras, conhecido por ser criador da turma da Mônica, que são histórias em quadrinhos.
- Monteiro Lobato: é conhecido como o pai da literatura infantil no Brasil, sua obra mais famosa é o Sítio do Pica-Pau Amarelo.
- Ziraldo, Cartunista, desenhista, jornalista, cronista, chargista, pintor, dramaturgo brasileiro: o destaque da sua carreira é a criação do personagem menino maluquinho, lançado em 1980.

A contribuição das produções literárias desses autores é indiscutível para a formação leitora da criança, porque permitem a elas uma aprendizagem lúdica em torno da língua, tendo em vista que “(...) além da função comunicativa, a língua oferece às crianças

experiências nas quais brincar com as palavras é a função prioritária”. (OLIVEIRA, 2012, p. 213).

Daí a grande variedade de estratégias linguísticas para explorar nessa fase de desenvolvimento da criança, seja em jogos orais, texto poéticos musicais, parlendas, trava línguas, quadrinho, cantigas, entre outros.

## 5 | A POESIA NA SALA DE AULA

No sentido de promover a formação leitora dos indivíduos desde o início de sua escolarização, o trabalho com a leitura de textos literários tem sido discutido em vários segmentos educacionais, considerando que nas ações práticas de muitos professores, a poesia tem sido um dos gêneros mais distantes da sala de aula, dando lugar a cansativos exercícios de interpretação de gêneros eminentemente utilitários, sobre a realidade concreta do indivíduo, como ressalta Sorenti (2007):

Na sala de aula, o trabalho com a poesia geralmente ocupa um tempo restrito, porque há muitos assuntos a serem estudados. Mas é preciso aconselhar o aluno a não entregar a criação poética ao domínio da presa do sonho e da inconsciência faz-se necessário ressaltar sempre a importância do raciocínio e da atenção (SORENTI, 2007, p. 52).

Nesse sentido, o professor não deve prescindir do texto literário em suas estratégias de ensino e aprendizagem na educação infantil, sobretudo os textos revestidos de poesia, considerando que, segundo Huizinga (1971), a poesia reside no universo da criança; na região do sonho, do encantamento, do êxtase e do riso em que, muitas vezes, o que importa é o jogo de palavras ou, simplesmente, o som das próprias palavras.

Segundo Pilati (2017), a reflexão acerca da literatura deve ser como uma conversa respeitosa de amigos íntimos, como segue:

Não tenho dúvidas de que a literatura, a arte e a poesia podem dar contribuição decisiva à formação dos jovens, nos contextos escolares, especialmente aqueles das classes menos favorecidas social e economicamente. Por isso, precisamos levar às salas de aula o bem social (a poesia, a literatura e a arte) que infelizmente têm sido sonogado aos estudantes. (PILATI, 2017, p. 12)

Daí a grande necessidade de mudança de atitudes docentes no trato com os textos literários no espaço escolar, para que haja a efetiva mediação da leitura poética entre aluno e professor, sendo que este precisa assumir a responsabilidade de criar estratégias de ensino capazes de despertar no aluno a paixão por textos poéticos, assim como o interesse pelas temáticas discutidas, a partir dos textos e, conseqüentemente, o gosto pela leitura.

Do contrário, aluno e professor permanecerão na superficialidade do texto, deixando de apreciar os seus múltiplos significados e de relacioná-los com seu universo real. E, “ensinar a gostar de ler é exatamente isso: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão (porque para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade de interferência

da escola)” (VILLARDI, 1999, p. 37).

Segundo Aguiar (2001), a poesia infantil só estará plenamente realizada se for capaz de apresentar imagens, sons e ritmos que encantem o leitor infanto-juvenil e o façam interagir com o texto poético de forma lúdica. Além disso, a leitura deverá instigá-lo a descobrir novas formas de se relacionar com a realidade.

No entanto, para que essas prerrogativas se concretizem, é necessário que o professor goste de poesia, pois só assim ele realizará a mediação de leitura de forma bem sucedida. Para tanto, as estratégias de ensino devem partir de textos poéticos variados, que privilegiem a experiência sonora com a linguagem; estimulem a imaginação, a fantasia, a reflexão e o universo linguístico do pequeno leitor.

Para Cândido (1995), da mesma forma que não há equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, também não é possível haver equilíbrio social sem a literatura, tendo em vista que ela se constitui fator indispensável de humanização, dado o seu caráter de deleite e de reflexão, que coexistem na essência discursiva do texto poético.

## 5.1 Versos e rimas na Educação Infantil

Ao considerarmos a leitura com uma atividade complexa que mobiliza competências linguísticas e cognitivas, precisamos considerar também os processos de construção da consciência fonológica possibilitados pela leitura aos usuários da língua, desde o início de sua escolarização. Para tanto, entra em cena o poema infantil, com suas rimas e versos, dada à expressividade fonológica decorrente do jogo de palavras presentes nos versos e rimas.

Em termos conceituais, para Massaud Moisés (1982), versos são estruturas linguísticas que se realizam a partir da sucessão de sílabas ou fonemas formando unidade rítmica e melódica, correspondente ou não a uma linha do poema. Já a rima é uma “repetição de sons iguais ou semelhantes no final de dois ou mais versos, ou seja, a repercussão da vogal tônica na última palavra dos versos” (FERNANDES, 1985).

Esses recursos rítmicos permeiam a estrutura composicional e discursiva da poesia infantil que, além de contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica da criança, também incorpora em seus temas referentes culturais da realidade dessa criança, o que lhe permite, de maneira lúdica, vincular o conhecimento que já possui ao novo, apresentado pelo texto poético, ampliando suas referências e seu universo, já que todo texto é a materialização do interdiscurso, que traz em sua memória discursiva os referentes sociais, históricos, ideológicos, entre outros, de uma comunidade de leitores.

Para tanto, faz-se necessário que o contato com a poesia se realize de diversas formas na vida de uma criança, tanto na escola quanto no seu próprio lar, podendo estar presente nas canções, brincadeiras, parlendas, livros, dentre outros suportes.

A poesia como quaisquer outros textos, pode ocupar esse espaço, mas não só o texto poético oferece ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua

carga expressiva. Ou seja, todo bom texto traz para o leitor uma carga de informação e, ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla que envolve desde questões existenciais até o posicionamento do sujeito-leitor no seu grupo social. (MICHELETTI, 2000, p. 23)

Em face da importância da leitura literária para os processos de aprendizagem da criança, as estratégias apontadas acima constituem-se um produtivo e eficiente trabalho com a linguagem, porque possibilita às crianças compreenderem os usos linguísticos e suas finalidades, numa relação fundamental para a construção de sentido do texto que se lê.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados durante a pesquisa nos permitiram confirmar a indiscutível contribuição da literatura para a formação leitora dos alunos, tendo em vista que possibilita a realização de práticas docentes mais dinâmicas e eficientes, que permitem a eles expressar-se com liberdade, espontaneidade, afetividade, fantasia e criticidade.

Além disso, se faz necessário que o docente desenvolva práticas de ensino que privilegiem atividades prazerosas aliadas a atividades reflexivas, para que o aluno não se limite apenas ao deleite de uma poesia, mas também possa se posicionar criticamente diante da obra literária, como forma de aperfeiçoar suas competências intelectivas e estéticas frente aos textos literários.

Para isso, é preciso que a escola compreenda o trabalho com o texto literário não apenas como a aquisição de saberes sobre a literatura ou os textos literários, mas o compreenda como uma experiência de dar sentido ao mundo através de palavras que falam de palavras, transcendendo qualquer convenção de linguagem, tempo e espaço. Só assim, podemos vislumbrar a construção de uma comunidade de leitores, que não só tratarão a literatura no restrito ambiente escolar, mas também a utilizarão em seu contexto social.

Nesse sentido, fica evidente que a escola precisa tratar a leitura literária como promotora não só da formação leitora do aluno, mas sobretudo de sua consciência crítica e cidadã, na medida em que desenvolve práticas de leitura que possibilitem ao aluno articular os saberes revelados pelo autor com seus referentes internos enquanto leitor. Só assim, este aluno terá autonomia para construir o seu próprio discurso a partir do que o texto lhe oferece, nas perspectivas de fruição e/ou de reflexão.

## REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria, da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: Uma Introdução**. São Paulo: Beca, 1999.

FERNANDES, José Augusto. **Dicionário de rimas da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Record, 1985.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**; tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva/ Editora da USP, 1971.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez 2000.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

MORAES, Vinícius. **A Arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. 1ª ed. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na Sala de aula**. 2ª Ed. João Pessoa, Ideia 2002.

RISCO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: set. 2021

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya. 1999.

# CAPÍTULO 13

## (RE) DESENHANDO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E METODOLÓGICA PARA OS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 30/09/2021

### Vânia Gabriela Dias Graça

Centro de Investigação em Educação (CIEd),  
Instituto de Educação, Universidade do Minho  
Braga - Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-7000-7211>

### Maria Glória Parra Santos Solé

Centro de Investigação em Educação (CIEd),  
Instituto de Educação, Universidade do Minho  
Braga - Portugal  
<https://orcid.org/0000-0003-3383-5605>

### Maria Altina da Silva Ramos

Centro de Investigação em Educação (CIEd),  
Instituto de Educação, Universidade do Minho  
Braga - Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-5668-4304>

**RESUMO:** Pensar na aprendizagem histórica atualmente, requer a construção de novos ambientes de aprendizagem que rompam com os paradigmas tradicionalistas, de cariz memorístico e repetitivo, e que desenvolvam competências essenciais para o aluno e professor do século XXI. No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade em Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, apresentamos um projeto que surge da necessidade de uma renovação tecnológica e metodológica na forma como se ensina e se aprende história. Para tal, queremos compreender os contributos das tecnologias digitais, integradas

em metodologias de aprendizagem ativa, centradas no paradigma socio construtivista e operacionalizadas no modelo aula-oficina, para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, pensamento e consciência históricos de alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Utilizamos uma metodologia qualitativa em que se utilizou o estudo de caso múltiplo dado que queremos compreender duas realidades: uma turma de 4.º ano e outra de 6.º ano. A recolha de dados incluiu um inquérito por questionário e *focus group* aos alunos, entrevistas semiestruturadas aos professores das turmas, observação participante, os trabalhos produzidos pelos alunos e questionários de metacognição. Os dados qualitativos estão a ser analisados através das técnicas de análise da *Grounded Theory*, apoiado pelo software *NVivo*. Neste capítulo, apresentamos o desenho do ambiente de aprendizagem histórica subordinado ao tema “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota” desenvolvido na turma 4.º ano de escolaridade. As atividades foram mediadas pelas plataformas *Padlet* e *Google Forms* e operacionalizadas pelo modelo da aula-oficina. Os resultados preliminares permitem concluir que o ambiente de aprendizagem histórica aplicado potencia, por um lado, diversas competências históricas essenciais à aprendizagem histórica e digitais e, por outro, conduziu a uma maior motivação, concentração e interação dos alunos no seu processo de aprendizagem histórica, tornando-os elementos mais ativos, críticos e participativos no mesmo.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem histórica, inovação metodológica e tecnológica, 1.º e 2.º

## (RE) DESIGNING HISTORICAL LEARNING ENVIRONMENTS: A PROPOSAL FOR TECHNOLOGICAL AND METHODOLOGICAL INNOVATION FOR THE 1<sup>ST</sup> AND 2<sup>ND</sup> CYCLES OF BASIC EDUCATION

**ABSTRACT:** Thinking about historical learning today requires the construction of new learning environments that break with the traditional paradigms, memoristic and repetitive in nature, and that develop essential skills for the student and teacher of the 21<sup>st</sup> century. As part of our PhD in Educational Sciences, specializing in Educational Technology, at the University of Minho, we present a project that arises from the need for technological and methodological renewal in the way history is taught and learned. To this end, we want to understand the contributions of digital technologies, integrated in active learning methodologies, centered on the social constructivist paradigm and operationalized in the class-workshop model, to the development of historical learning, historical thought and consciousness of students of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycles of basic education. We used a qualitative methodology in which the multiple case study was used since we want to understand two realities: a 4th grade class and a 6th grade class. The data collection included a questionnaire and focus group survey to the students, semi-structured interviews to the class teachers, participant observation, the works produced by the students, and metacognition questionnaires. The qualitative data is being analyzed using *Grounded Theory* analysis techniques, supported by *NVivo* software. In this chapter, we present the design of the historical learning environment subordinated to the theme “The consolidation of national identity with the Battle of Aljubarrota” developed in the 4th grade class. The activities were mediated by the *Padlet* and *Google Forms* platforms and operationalized by the model of the class-workshop. The preliminary results allow us to conclude that the historical learning environment applied has enhanced, on the one hand, several historical competences essential to historical and digital learning and, on the other hand, has led to greater motivation, concentration and interaction of the students in their historical learning process, making them more active, critical and participatory elements in it.

**KEYWORDS:** historical learning, methodological and technological innovation, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycles of Basic Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Vivemos numa Era Digital em que as formas de aprender e ensinar História se transformaram. Requerem a construção de novos ambientes de aprendizagem histórica, sustentados na combinação de metodologias ativas e tecnologias digitais para que possam tornar o aluno mais ativo, participativo e crítico no seu processo de construção de conhecimento histórico. Importa, por isso, que o professor seja capaz de (re) desenhar ambientes de aprendizagem histórica em que os alunos tenham oportunidade de desenvolver a sua consciência histórica e crítica sobre o mundo que o rodeia (TRINDADE, 2014; RÜSEN, 2016).

Neste sentido, desenvolvemos um estudo, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade em Tecnologia Educativa, na Universidade do

Minho denominado “Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico” com o objetivo de analisar o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas no desenvolvimento da consciência histórica em alunos de 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

## 21 A ERA DIGITAL E O DESENHO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Um novo tempo se impõe na sociedade do século XXI, obrigando a grandes transformações nas formas de ensinar e aprender, emergindo a necessidade de uma renovação tecnológica e metodológica na forma como se ensina e se aprende história. Para tal, o professor terá de repensar a sua prática educativa e criar diferentes tipos de situações de aprendizagem, adotando um currículo que se conecta com as tecnologias digitais e que vá ao encontro da sociedade em rede que vivemos, o web currículo. O web-currículo potencia a criação de redes de relações locais e globais de fortalecimento para partilhar conhecimentos, pesquisas, inovações e transformações e tem sido uma opção importante para integração das tecnologias digitais no contexto escolar (Almeida et al., 2014).

Na linha de pensamento de Lévy (2000), Lion (2005) e Moran (2018), quando falamos da integração é necessário ampliar o conceito de espaço e tempo de ensino, dado que elas produziram transformações nos modos de conceber e estruturar a prática letiva. Jonassen (2007) denomina-as de ferramentas cognitivas, visto que as considera “aplicações informáticas que exigem que os alunos pensem de forma significativa de modo a usarem a aplicação para apresentar o que sabem” (p. 15), reforçando a ideia de que a utilização das tecnologias, enquanto ferramenta cognitiva inserida no quadro teórico da aprendizagem construtivista, contribui para a reforma do processo de ensino e aprendizagem. É nesta linha de pensamento que o estudo se enquadra, dado que pretendemos utilizar várias plataformas digitais enquanto ferramentas cognitivas para a aprendizagem histórica, porém neste artigo destacamos duas delas: a plataforma *Padlet*, que permite a construção de murais virtuais relativos à aprendizagem de História, possibilitando maior interação entre professor e aluno (Silva & Lima, 2018); e a plataforma *Youtube*, para visualização e partilha de vídeos sobre os conteúdos históricos (Quintanilha, 2017).

Estas plataformas digitais serão integradas em duas metodologias ativas: a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*) e a aprendizagem por pares (*Peer Instruction*), que utilizam estratégias de ensino centradas nos alunos e na sua participação ativa na construção de conhecimento de forma flexível e interligada e o professor um orientador e mediador dessa construção (Moran, 2018). A primeira, potencia uma aprendizagem ativa, social e indutiva, no qual o conteúdo é estudado em casa, antes da aula, e discutido em sala de aula

com os colegas (Bergmann & Sams, 2016). Já a segunda, o estudo do conteúdo poderá acontecer em casa ou na própria sala de aula antes do início da aula, e posteriormente, são colocadas questões individualmente ao aluno, com vista a compreensão e análise do conteúdo e não a memorização, que depois são discutidas com os pares em tempo de aula, e caso necessário, podem reformular a sua resposta (Mazur, 1997). Alinhado com estas duas metodologias ativas encontra-se o paradigma educativo socioconstrutivista, operacionalizado no modelo aula-oficina (Barca, 2004), que pretende tornar o aluno um pesquisador e adotar os procedimentos do historiador, em que é desafiado a analisar e explorar fontes históricas, acompanhadas de questões orientadoras, para construir o seu próprio conhecimento histórico e partilhá-lo com os colegas. Numa fase inicial, o professor faz o levantamento das concepções prévias que os alunos têm sobre o tema a ser trabalho. Mediante as ideias dos alunos, o professor prepara um conjunto de tarefas que perpassa necessariamente pela seleção de um conjunto de documentos e questões orientadoras que o aluno é desafiado a analisar, discutir e responder em grupo, sendo que posteriormente essa discussão e análise é ampliada à turma. No final, é aplicado um questionário de metacognição para que o aluno tome consciência do que aprendeu, do que gostaria de aprender e/ou precisa de aprender. Este trabalho com as fontes históricas permite que os alunos desenvolvam o pensamento histórico e a consciência histórica.

Segundo (Rüsen 2016), a consciência histórica é a capacidade de orientação temporal do indivíduo no seu tempo, tendo sempre como referência os três eixos temporais: passado, presente e futuro. Apresenta uma trílogia dos tipos de consciência histórica: a consciência histórica tradicional, em que a orientação temporal é assente nas tradições e moralidades; a consciência histórica exemplar em que o passado é visto como uma lição a ter em conta no presente e no futuro; e a consciência histórica ontogenética caracterizada por considerar a mudança um elemento que gera sentido ao passado. No entanto, o autor em 1993, na sua obra inicial, propunha a integração da consciência histórica crítica, mas mais tarde por a considerar o trampolim para todos os outros tipos de consciência retirou-a, considerando apenas os três tipos de consciência histórica. Para o desenvolvimento da consciência histórica é necessário que o aluno aprenda a pensar historicamente (Seixas e Morton, 2013; Gómez et al., 2014) através do desenvolvimento de conceitos metahistóricos, como mudança/permanência, empatia histórica, multiperspetiva em História, significância histórica, e outras. A face material da consciência histórica é a narrativa histórica, dado que ela reflete a forma como narramos o passado (Gago, 2019).

Acreditamos que este trabalho com as fontes históricas, quando combinado com tecnologias digitais integradas em ambientes de aprendizagem digitais mais inovadores, podem desenvolver o pensamento histórico e a consciência histórica conduzindo a uma aprendizagem histórica mais ativa, participativa e autónoma.

### 3 | METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação tem a seguinte questão de partida: *Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico?*

Foram traçados os seguintes objetivos de investigação:

- 1- Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) e a Aprendizagem por Pares (*Peer instruction*) assentes no paradigma construtivista e operacionalizadas no modelo de Aula-Oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos.
- 2- Compreender de que modo a utilização das plataformas *TED-ed*, *YouTube*, *Padlet* e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica.
- 3- Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas assentes no paradigma construtivista e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada.
- 4- Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Esta investigação enquadra-se na metodologia qualitativa dado que se trata de um conjunto de práticas interpretativas da realidade a investigar (COUTINHO, 2011). Por se querer investigar uma determinada realidade utilizamos o estudo de caso múltiplo (Yin, 1994). Centrar-se-á em dois casos, uma turma de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 4.º ano de escolaridade (9-10 anos) e uma outra de 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 6.º ano de escolaridade (11-12 anos). Também os professores das turmas serão participantes no estudo.

Para recolha dos dados, antes das sessões de intervenção utilizamos: **1) um inquérito por questionário aos alunos** (Ghiglione & Benjamim, 1997), para caracterização das duas realidades em estudo através do levantamento de conhecimentos do uso que estes fazem na escola e fora dela das tecnologias digitais; **2) um guião *focus group* aos alunos** (Barbour, 2009), para identificação de estratégias, metodologias ativas e tecnologias digitais mais utilizadas para o ensino e aprendizagem dos alunos na aula de História; **3) uma entrevista semiestruturada aos professores** (Amado, 2017), para identificação de metodologias e recursos digitais utilizados pelos professores nas suas práticas educativas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio, bem como para identificar estratégias adotadas para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Depois das sessões de intervenção do projeto recorremos a **um guião focus group** aos alunos com o intuito de analisar os efeitos das metodologias ativas e tecnologias digitais tiveram na aprendizagem dos alunos, nomeadamente para o desenvolvimento da consciência histórica; e a **uma entrevista semiestrutura aos professores** para recolher dados que permitam analisar e compreender o impacto do trabalho desenvolvido na aprendizagem dos alunos e em práticas futuras dos docentes.

Além dos mencionados, são utilizados, durante o trabalho de campo, a **observação participante** (Coutinho, 2011), com o propósito de observar e registar as conversas, ideias, atitudes dos alunos ao longo das práticas educativas, interagindo com os participantes; e ainda os **trabalhos produzidos pelos alunos** e **questionários de metacognição** dado que nos fornecem informações sobre a sua aprendizagem.

Para análise dos dados qualitativos, como o *focus group*, entrevistas semiestruturadas e observação participante, e outras recorremos às técnicas da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998), com apoio do *software NVivo*, dado que se pretende codificar e categorizar os dados recorrendo ao método de comparação sistemática que passa por três fases: **1) codificação aberta**: emergem os conceitos aos quais é atribuído um nome ou código; **2) codificação axial**: os conceitos são reorganizados em torno de eixos e definem-se relações entre as categorias; e **3) codificação seletiva**: é evidenciada a categoria com maior potencial para se relacionar com todas as outras, conduzindo à definição da categoria central.

Para os dados quantitativos será utilizada a estatística descritiva para descrever e resumir um conjunto de dados.

## 4 | DESENHO DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO

O trabalho de campo do projeto de investigação contempla o desenho de sessões de intervenção em duas turmas, uma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Estudo do Meio) e outra do 2.º Ciclo do Ensino Básico (História e Geografia de Portugal). As temáticas das sessões de intervenção encontram-se na tabela 1.

1.º Ciclo do Ensino Básico - 4.º ano	2.º Ciclo do Ensino Básico
1.ª atividade- "Peste Negra <i>versus</i> Covid-19 em Portugal"	1.ª atividade- "O Estado Novo"
2.ª atividade- "A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota"	2.ª atividade- "A Guerra Colonial"
3.ª atividade- "Os descobrimentos portugueses e a Era da Globalização"	3.ª atividade- "O 25 de Abril de 1974"
4.ª atividade- "Do Estado Novo ao 25 de Abril"	4.ª atividade- "O Pós 25 de Abril"

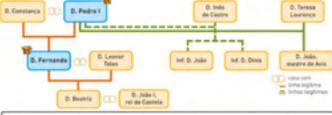
Tabela 1- Temáticas das sessões de intervenção da investigação.

Fonte: Autoria própria.

As atividades com os participantes do 4.º ano foram implementadas no ano letivo 2020-2021 e as sessões relativas ao 6.º ano de escolaridade serão implementadas no ano letivo 2021-2022.

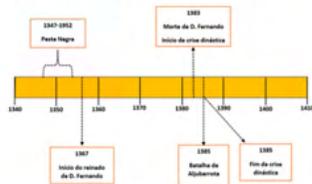
#### 4.1 Uma proposta didática para o 1.º ciclo do ensino básico

Neste capítulo, apresentamos a 2.ª atividade denominada “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”, implementada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Enquadra-se no conteúdo programático – Bloco 2: À Descoberta dos outros e das instituições - o Passado Nacional. Tem como aprendizagens essenciais conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais, através da utilização das tecnologias digitais, como *Google forms* e *Padlet*, integrada no modelo de aula-oficina. Foram desenvolvidos conceitos metahistóricos de evidência, temporalidade, causalidade, multiperspetiva e significância com vista o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos (Tabela 2).

Tarefas	Desenho do ambiente de aprendizagem
<p><b>Tarefa inicial</b></p> <p>Levantamento das ideias prévias</p>	<p><b>Questionamento aos alunos sobre a temática e pedimos para que gravassem as suas ideias no <i>padlet</i> da turma:</b></p> <p>O que é uma dinastia?; O que é uma crise dinástica?; O que é uma batalha?; O que é uma nação?; O que faz parte de uma nação?; Quando se fala de identidade nacional a que é que associas?. No final, ouvimos todas as ideias que os alunos gravaram.</p>
<p><b>1.ª Tarefa</b></p> <p>Contextualização: evidência, temporalidade e causalidade</p>	<p><b>1- Visualiza o seguinte vídeo até ao minuto 3:40 (doc. 1), observa a genealogia (doc. 2) e responde, em grupo, às questões no <i>Google forms</i>.</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div data-bbox="394 996 623 1211" style="text-align: center;">  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=uRPCy_m_DYU">https://www.youtube.com/watch?v=uRPCy_m_DYU</a></p> </div> <div data-bbox="647 1055 989 1201" style="text-align: center;">  <p>Doc. 2. Genealogia de D. Pedro I (candidatos ao trono em 1383).</p> </div> </div> <p>1.1- Segundo o documento 1, em que ano morre D. Fernando?</p>

- 1.2- Com base no documento 2, quem será o legítimo herdeiro ao trono?  
 1.3- A partir da análise do documento 2, com quem era casada D. Beatriz?  
 1.4- Que outros candidatos haviam ao trono?  
 1.5- Com base nos documentos 1 e 2, o que terá contribuído para a crise dinástica?

**2- Observa a linha de tempo (doc.3) e responde, em grupo, às questões no Google forms.**



Doc. 3. Linha de tempo de 1340-1410.

- 2.1- Quanto tempo durou a crise dinástica?  
 2.2- Em que data aconteceu a batalha de Aljubarrota?

**2.ª Tarefa**  
 Evidência e  
 Multiperspetiva

**1- Lê os seguintes documentos (doc. 4 e doc. 5) e responde às questões, em grupo, no Google forms.**

**Documento 4**  
 "[...] O rei de Portugal tinha mil e setecentas lanças, [...] e de besteiros oibrentos, e de homens de pé quatro mil, ao todo eram seis mil e quinhentos. [...] Os Castelhanos [...] não eram mais que cinco mil lanças, de ginetes eram dois mil, e besteiros oito mil, e de homens de pé quinze mil, que seriam ao todo pouco mais de trinta mil. [...] O rei de Castela olhando a batalha e vendo que o destino [...] era favorável aos portugueses, [...] tomou a decisão de partir antes que visse como se perdia a batalha [...]"  
 Fernão Lopes, Crónica de El Rei D. João, Vol. 4, Tomo 2 (texto adaptado).  
 \*Ginetes: lanças, soldados que combatem a pé com arco e flecha  
 \*beteiros: soldados medievais que usam a besta (arma com arco e flecha) quando caçavam.

**Documento 5**  
 Os peões e os lanceiros de Portugal eram muitos, e lançavam muitos dardos, flechas e pedras [...]. Segundo dizem, os peões de Portugal causaram danos, exceto aos cavaleiros de Castela, que se defenderam e lutaram [...]. E a batalha começou assim, a vanguarda de Portugal tivera grande vantagem, todos, com a ajuda dos peões que tinham em suas asas [unidades], lutaram apenas com a vanguarda de Castela: e as alas de Castela não lutaram, não conseguiram passar pelos vales na frente dele [...]. Visto que o rei D. João [de Castela] viu que os seus [soldados] foram derrotados, e que não havia outro remédio, ele deixou o campo e chegou naquela noite a Santarém.  
 Pero López de Ayala. (1793). *Crônicas de los reyes de Castilla: Don Pedro, Don Enrique II, Don Juan I, Don Enrique III* (texto adaptado).

\*Ginetes: peões, homens que combatem a pé  
 \*lanceiros: soldados que combatem com lança  
 \*peões: soldados que combatem a cavalo  
 \*vanguarda: linha da frente

- 1.1- Quem são os autores do documento 4 e 5?  
 1.2- A que acontecimento histórico se referem?  
 1.3- Como o autor do documento 4 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?  
 1.4- Como o autor do documento 5 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?  
 1.5- O autor do documento 4 tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação à forma como ocorreu a batalha? Justifica.  
 1.6- Como explica a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?

**3.ª Tarefa**  
 Explicação,  
 Significância e  
 Consciência  
 histórica

**1- Observa os documentos 5, 6 e 7 e responde às questões, em grupo, no Google forms.**

Doc. 5: Tática do quadrado.



Fonte: [imglib1.com](http://imglib1.com). A tática do quadrado. [www.imglib1.com](http://www.imglib1.com)

Doc. 6: Batalha de Aljubarrota.



Fonte: The Battle of Aljubarrota (Castile vs Portugal, 1385). (British Library, Royal 14 E IV f. 204 recto).

Doc. 7: Fachada principal do Mosteiro de Santa Maria da Batalha.



Fonte: [www.monasterio.santamariadabatalha.org](http://www.monasterio.santamariadabatalha.org)

	<p>1.1- A partir dos documentos 5 e 6, como se explica que tendo Portugal um exército mais pequeno que Castela tenha conseguido vencer a Batalha de Aljubarrota? Explica por palavras tuas como é que isso aconteceu.</p> <p>1.2- Porque é que este acontecimento (batalha) foi importante na história de Portugal?</p> <p>1.3- Segundo o documento 7, que monumento mandou construir D. João Mestre de Avis?</p> <p>1.4- Qual o seu significado (monumento):</p> <p>a) para as pessoas dessa época?</p> <p>b) para as pessoas de hoje?</p> <p><b>2. Responde individualmente a esta questão no Google forms: Na tua opinião, se Portugal não tivesse conseguido vencer esta batalha o que poderia ter acontecido a Portugal e como estaríamos hoje?</b></p>
<p><b>4.ª Tarefa</b> Narrativa histórica</p>	<p>1- <b>Escreve um pequeno texto, individualmente, em formato PowerPoint, sobre este acontecimento histórico.</b></p> <p>Esse texto deverá incluir uma breve explicação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a crise dinástica de 1383 (vários candidatos e o vencedor);</li> <li>- as causas da batalha de Aljubarrota, como se deu e quem venceu.</li> <li>- a importância desta batalha para Portugal e para os portugueses.</li> </ul>
<p><b>Tarefa final</b> Questionário de metacognição</p>	<p>Preenchimento de uma ficha de metacognição, com questões abertas e fechadas sobre os aspetos trabalhados na sessão para melhor compreender e a avaliar as aprendizagens dos alunos.</p>

Tabela 2- Desenho da 2.ª sessão de intervenção do projeto.

Fonte: Autoria própria

## 5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS PRELIMINARES

Neste artigo, apresentamos os resultados preliminares do exercício de multiperspetiva realizado numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (total: 24 alunos) e a avaliação dos alunos relativamente à utilização da plataforma digital *Padlet*. Ressalvamos, porém, de que se trata de uma análise preliminar visto que teremos que realizar uma análise mais aprofundada triangulando outros dados. O exercício de multiperspetiva foi realizado através da análise e exploração de dois documentos históricos com diferentes perspetivas sobre a Batalha de Aljubarrota, mediado pela plataforma digital *Padlet*, com 6 grupos de trabalho.

Todos os grupos identificaram os respetivos autores dos documentos, o acontecimento histórico e concordaram de que se tratavam de perspetivas diferentes. Questionamos sobre como explicariam a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento e as respostas dos grupos de trabalho dividem-se em três categorias (Quadro 1).

Categorias	Descritores
<b>Visão fragmentada</b>	Resposta que revela um entendimento restrito e literal da mensagem, com fragmentos da informação extraída e cruzada das fontes, sem atender à perspectiva dos autores.
<b>Perspetiva objetiva básica comparada na autoria</b>	Respostas que revelam a existência de posições e perspetivas diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico com base na influência dos autores de nacionalidade diferente (perspetiva portuguesa e a perspetiva castelhana).
<b>Perspetiva com base na opinião/narrativa</b>	Respostas que integram uma explicação restrita, focada na opinião e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas.

Quadro 1- Categorização das ideias dos alunos à questão: Como explicas a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?

Fonte: Autoria própria.

Para melhor compreender a categorização das ideias dos alunos à questão, apresentamos uma nuvem de palavras (Figura 1). Na nuvem de palavras, o tamanho das palavras é diretamente proporcional à sua frequência no texto.



Figura 1- Nuvem de palavras com a categorização das respostas dos alunos do exercício de multiperspetiva em história.

As palavras mais referidas pelos alunos são «Maneira», «Pensar», «Diferentes», «Soldados», que nos remetem para uma **Perspetiva com base na opinião/narrativa**, através de respostas focadas na opinião e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas, referindo que cada um pensa e conta o acontecimento de forma diferente: “Porque cada um pensa da sua maneira.” (Grupo 2). Contrariamente, a **Perspetiva objetiva básica comparada na autoria**, com as palavras «Opiniões», «Espanhol», «Português», revelam a existência de posições e perspetivas diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico conforme a sua nacionalidade “Porque os dois são de nacionalidades diferentes e têm opiniões diferentes sobre a batalha.” (Grupo 3). Por fim, verifica-se um aluno que revela um entendimento restrito e literal da mensagem, revelando

uma **Visão fragmentada**, referindo palavras como «Guerra», «Armas», «Acontecimento»: “Foi o número de soldados, armas e o acontecimento foi a guerra.” (Grupo 5).

Interessa-nos compreender, ainda, que avaliação e justificação os alunos dão sobre a utilização do *Padlet*. A avaliação tinha a seguinte escala qualitativa: «Muito interessante»; «Interessante»; «Pouco interessante»; «Nada interessante» (Figura 1).

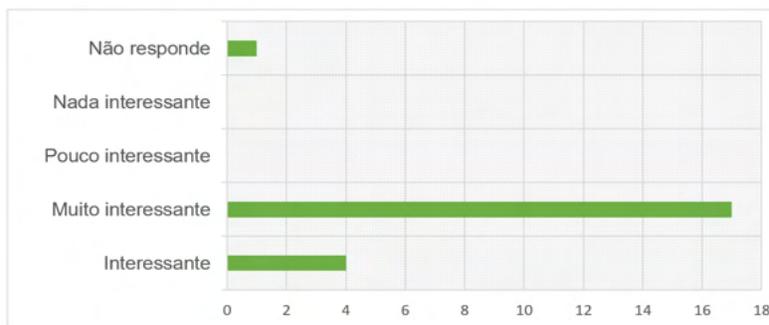


Figura 2- Avaliação dos alunos quanto à utilização da plataforma digital *Padlet*.

Num total de 24 alunos, um aluno não quis fazer a avaliação da utilização da plataforma digital e dois não estavam na sessão. A opção «Muito interessante» aparece com maior número de respostas, seguido da opção «Interessante», o que nos leva a inferir que a utilização pedagógica do *Padlet* se tornou numa ferramenta muito interessante para a aprendizagem histórica. Para compreender melhor o porquê da avaliação dada à utilização da plataforma *Padlet*, desafiamos a que justificassem a sua avaliação, emergindo as seguintes categorias de análise (Quadro 2), que deu origem à seguinte nuvem de palavras (Figura 3).

Categories	Descritores
<b>Respostas descontextualizadas</b>	Respostas que estão descontextualizadas da temática estudada e/ou necessitam de uma maior explicitação.
<b>Trabalho colaborativo e interativo</b>	Respostas que remetem para o trabalho colaborativo e interativo potencializado pela utilização da plataforma digital, evidenciando a importância do trabalho de grupo para a aprendizagem histórica.
<b>Motivação na utilização da plataforma digital</b>	Respostas que remetem para o carácter motivador e de novidade da utilização da plataforma digital para a aprendizagem histórica.
<b>Construção ativa da aprendizagem histórica</b>	Respostas que remetem para o contributo da plataforma digital na construção ativa da aprendizagem histórica, através de marcas textuais que evidenciam sentido de autoria/construção do aluno.

Quadro 2- Categorização das justificações dos alunos da avaliação da plataforma *Padlet*.

Fonte: Autoria própria.

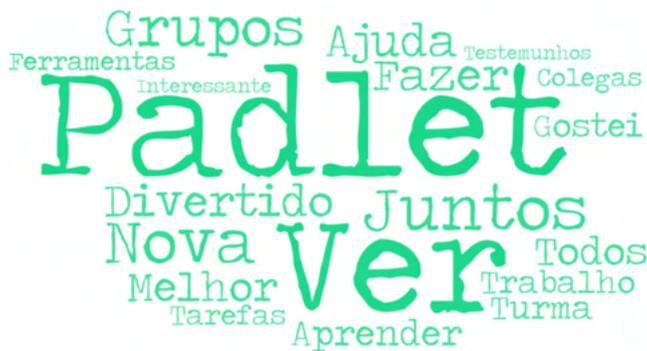


Figura 3- Nuvem de palavras com a categorização das respostas dos alunos relativamente à justificação da avaliação da utilização do *Padlet*.

Com maior predominância, os alunos referem as palavras «Padlet», «Ver», «Grupos», «Divertido», «Nova» que remetem para o carácter motivador da utilização da plataforma digital “Gostei muito” [A6]; “foi algo tecnológico” [A15], muitos até desconheciam a plataforma digital “Nunca tinha usado o padlet.” [A21]. Os alunos referem, ainda, o contributo da plataforma digital na construção ativa da aprendizagem histórica «aprender» “Ajuda-nos a aprender mais” [A3]; “Porque nos ajuda a resolver as questões colocadas.” [A17]. É evidenciado igualmente, através das palavras «Juntos», «Grupos», «Todos» o trabalho colaborativo que a plataforma permitiu para aprendizagem histórica: “Foi muito interessante porque, tivemos a ver todos juntos e a fazer as tarefas juntos.” [A2]; “tivemos grupos e é divertido em grupos” [A9].

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares obtidos apontam que o ambiente de aprendizagem histórica aplicado, desenvolve competências históricas e conceitos metahistóricos como a multiperspetiva em História essenciais ao pensamento e consciência histórica, mas por outro, potencia competências digitais conduzindo uma maior motivação e interação na construção do conhecimento histórico, tornando-os elementos mais ativos, críticos e participativos. No entanto, reconhecemos que por se tratar de uma análise dos resultados preliminares, será necessária uma análise mais aprofundada triangulando com outros dados.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do Programa de Doutoramento TESLC (Technology Enhanced Learning and Societal Challenges), com bolsa FCTPD/



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria; ALVES, Dom; LEMOS, Silvana. **Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. v. 1. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação** (3.ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade, 2017.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131–144.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

COUTINHO, Clara. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática** (2.ª edição). Coimbra: Almedina, 2011.

Gago, Marília. **Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: Conceções de Professores**. Porto: Edições Afrontamento, 2019.

GHIGLIONE, Rodolphe; BENJAMIM, Matalon. **O Inquérito - Teoria e Prática**. Oeiras: Celta, 1997.

GÓMEZ-CARRASCO, Cosme; MOLINA, Jorge; PUCHE, Sebastián. Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, vol. 6, n. 11, p. 05–27, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>

JONASSEN, David. **Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 9.ª ed. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000a.

LION, Carina. **Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos**. In: **Tecnologías educativas en tiempos de Internet**, Buenos Aires, AG: Amorrortu, 2005. p. 181-212.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: A User's Manual**. Prentice Hall, 1997.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda**. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 978-85-8429-116-8

QUINTANILHA, Luiz. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educar Em Revista**, Curitiba, vol. 33, n. 65, p. 249–263, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50027>

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado Histórico**. In: **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores, p. 83–92, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Paraná: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Studies in Metahistory**. África do Sul: Human Sciences Research Council, 1993.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson Education Ltd, 2013.

SILVA, Patrícia; LIMA, Dione. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da Educação. **Revista Renote- Novas Tecnologias Na Educação**, Porto Alegre, vol.16, n.1, p. 83–92, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.86051>

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Grounded theory methodology: an overview**. In: **Collecting and interpreting qualitative materials**. Sage Publications, 1998, pp. 158–183.

TRINDADE, Sara. **O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**. (Tese de doutoramento em Letras, na área de História, na especialidade de Didática da História), Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/26421>

YIN, Robert. **Case study research: Design and methods** (2.<sup>a</sup> ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

## EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: O SETOR PRIVADO DO SUL MARANHENSE

Data de aceite: 01/11/2021

**Edgar Oliveira Santos**

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)  
Imperatriz-MA  
<http://lattes.cnpq.br/3600648555900724>

**Sônia Oliveira Santos**

<http://lattes.cnpq.br/3823233522098710>

**Sancley Estany da Silva Lima**

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)  
São Luís-MA  
<http://lattes.cnpq.br/8357177674537574>

**RESUMO:** O presente artigo analisa a expansão do ensino superior a partir do final do século XX e primeira década do século XXI, para tanto utiliza-se da realidade desse ensino no sul do estado do Maranhão e da sua influência no desenvolvimento regional. O método materialismo histórico utilizado neste estudo viabiliza o entendimento dos desdobramentos dessa expansão. As discussões teóricas amparam-se sob a ótica de Gaudêncio Frigotto, subsidiando o confronto das ideias de expandir o ensino no nível superior em detrimento da melhoria dos níveis fundamental e médio, enquanto o estudo do desenvolvimento segue na orientação analítica de José Eli da Veiga.

**PALAVRAS-CHAVE:** Expansão. Ensino. Superior. Desenvolvimento.

### HIGHER EDUCATION AND REGIONAL DEVELOPMENT: THE PRIVATE SECTOR IN SOUTHERN MARANHÃO

**ABSTRACT:** This article analyzes the expansion of higher education from the end of the 20th century and the first decade of the 21st century, using the reality of this education in the south of the state of Maranhão and its influence on regional development. The historical materialism method used in this study makes it possible to understand the consequences of this expansion. Theoretical discussions are supported from the perspective of Gaudêncio Frigotto, supporting the confrontation of ideas of expanding higher education at the expense of improving elementary and secondary levels, while the study of development follows the analytical orientation of José Eli da Veiga.

**KEYWORDS:** Expansion. Higher education. Development.

### 1 | INTRODUÇÃO

Educação e desenvolvimento apresentam-se como tema recorrente no contexto político nacional, mesmo admitindo que os registros históricos iniciais do nosso sistema de ensino dão conta de um passado marcado por alguns obstáculos restritivos à implantação de uma trajetória educacional independente e coerente com os desejos e necessidades sócio culturais do país. A imensidão da riqueza propiciada pelos recursos naturais deu origem a visão do crescimento econômico, que dominou os interesses de urgência na formação inicial do

cenário brasileiro.

Com o propósito de analisar a expansão do ensino superior e sua influência no desenvolvimento regional este artigo fundamenta-se no método materialista-histórico, buscando construir elementos necessários para a compreensão da relação educação e desenvolvimento, que incidem sobre um processo histórico-social constituinte da própria dinâmica de desenvolvimento regional.

Em princípio, o “materialismo” indica o pensamento filosófico que tem a matéria como primeira substância e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo, pois trata-se de uma concepção de mundo segundo a qual a realidade é a matéria em movimento e as suas condições materiais concretas de desenvolvimento são fundamentais para a explicação de fenômenos que se apresentam numa investigação, inclusive os fenômenos mentais, sociais e históricos (ALVES, 2010).

Nessa perspectiva o presente artigo tem o objetivo de analisar a expansão do ensino superior privado e sua contribuição para o desenvolvimento, para tanto utiliza-se da experiência vivenciada a partir do ano de 2001, no município de Imperatriz - MA, localizado na região sul do estado do Maranhão. As abordagens estão distribuídas em cinco seções: introdução; discussões teóricas sobre educação superior; a expansão desse ensino no Brasil; educação superior na região sul maranhense; e considerações finais.

## **2 | EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO: APORTES TEÓRICOS**

A educação superior sob a égide da Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), apresenta destacado compartimento estrutural permitindo que a universidade atual possa desempenhar suas funções essenciais, ou seja, formar profissionais, promover educação em nível avançado, realizar estudos; pesquisas e investigação científica, voltados para o desenvolvimento e exercer a função de responsabilidade social. Nessa perspectiva, a instituição de ensino superior adquire condições de buscar alternativas para os distintos desafios da sociedade brasileira, a qual interage com uma realidade marcada por profundas desigualdades sociais (BRASIL, 1996).

A educação brasileira apresenta-se com vestígios de um projeto da burguesia, que projeta profissionais com foco na produtividade, por conseguinte os novos conhecimentos, além disso, as novas tecnologias determinam também um novo padrão de acumulação de capital, cuja grande maioria dos governos periféricos se ajusta à reengenharia e à reestruturação produtiva, flexibilizam, desregulam e acreditando em um mercado autorregulado (FRIGOTTO, 1984).

Essa diligente derivação para o reducionismo econômico e sociológico é provocado pela insuficiência de uma teoria geral do homem, uma antropologia filosófica, em consequência disso não se sabe ao certo a razão pela qual, neste ou naquele momento de sua história, uma sociedade favorece a criação de técnicas e não de valores substantivos.

E menos conhecidos ainda são os determinantes que orientam a criatividade de valores substantivos para o plano político, religioso ou do saber (VEIGA, 2005; FURTADO, 2008).

Com base nas constatações propugnadas no parágrafo acima, percebe-se que a relação mais forte entre educação e desenvolvimento passa pela questão da qualidade política, ou seja, pela competência humana de se fazer sujeito capaz de escrever sua própria história. A melhor luta que a educação pode travar é contra a pobreza política, no sentido de consolidar a cidadania crítica e prática voltada para projetos alternativos de desenvolvimento. A ignorância aparece como maior problema social a ser enfrentado, porque essa bloqueia a capacidade de cada um encontrar soluções (DEMO, 1999).

Esse nível educacional, apesar do destaque acima citado, continua sendo instituição social que mediante suas práticas no âmbito do conhecimento, articula determinados interesses e desarticula outros, uma vez que isso significa subordinar a função social da educação para atender às demandas do sistema capitalista, pois no contexto neoliberal a educação apresenta-se com a missão de formar o trabalhador para o processo produtivo que, nesse caso, refere-se à educação, que nos diferentes grupos sociais de trabalhadores ocorre visando construir habilidade técnica, social e ideologicamente para o trabalho (FRIGOTTO, 1984).

### **3 | EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

A educação superior no Brasil se integrou num processo de expansão, tendo como base a década de 1990 fundamentado pela Constituição Federal de 1988, que através dos seus artigos 205 a 217 permite o entendimento de viabilidade da ampliação do sistema educacional, principalmente o de nível superior. A aprovação da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), permitiu maior incremento desse nível da educação, pois de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) houve um crescimento expressivo da educação no país no período de 1996 até 2004, com destaque para o Nordeste, em especial no Maranhão e Piauí.

Quanto ao aspecto Instituições de Ensino Superior (IES) no Maranhão verifica-se certa inércia de investimentos de 2001 a 2007 no setor público, mantendo-se com 3 IES, mas o contrário é observado, com o sensível crescimento da participação do setor privado, passando de 8 IES em 2001 para 25 em 2008. Em síntese observa-se uma significativa expansão do ensino superior nesse estado em oito anos (INEP, 2009a).

Essa expansão do ensino superior implantada no final do século XX foi liderada pela iniciativa privada com investimentos priorizando a estrutura física, enquanto o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.960 surge em 2007, objetivando criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação. O quadro a seguir mostra alguns números dessa expansão.

Ano	Instituições			Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2000	1.180	176	1.004	10.585	4.021	6.564	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	1.391	183	1.208	12.155	4.401	7.754	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	1.637	195	1.442	14.399	5.252	9.147	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	1.859	207	1.652	16.453	5.662	10.791	3.887.771	1.137.119	2.750.652
2004	2.013	224	1.789	18.644	6.262	12.382	4.163.733	1.178.328	2.985.405
2005	2.165	231	1.934	20.407	6.191	14.216	4.453.156	1.192.189	3.260.967
2006	2.270	248	2.022	22.101	6.549	15.552	4.676.646	1.209.304	3.467.342
2007	2.281	249	2.032	23.488	6.596	16.892	4.880.381	1.240.968	3.639.413
2008	2.252	236	2.016	24.719	6.772	17.947	5.080.056	1.273.965	3.806.091
2009	2.314	245	2.069	28.671	8.628	20.043	5.115.896	1.351.168	3.764.728
2010	2.377	278	2.099	29.507	9.245	20.262	6.379.299	1.643.298	4.736.001

Quadro 1 Expansão do ensino superior nos setores público e privado – 2000/2010.

Fonte: INEP (2005, 2010, 2011, 2013).

O grande número de matrículas na IES privada, no quadro acima, no período (2000/2010) é preocupante, principalmente quando se considera a expansão no setor público nesse mesmo período, que apesar de ser menor atinge um pouco mais que o dobro, enquanto o segmento privado consegue expandir suas vagas aproximadamente três vezes mais (INEP, 2011).

Nessa perspectiva, observa-se que o estímulo para o investimento por parte da iniciativa privada, como se verifica nos números de IES e cursos, pode ter provocado rompimento com a ideia de universidade pautada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo a multiplicação de instituições e cursos de forma rápida nesse setor, que provavelmente dificultou alcançar padrões mínimos de qualidade (MOEHLECKE; CATANI, 2006).

Além dos aspectos que incidem sobre a qualidade do ensino, esses grandes números de matrículas podem ter contribuído para evasão, principalmente em função de dificuldades financeiras para pagar mensalidades, no caso do setor privado, bem como outras dificuldades como de transporte, falta de moradia estudantil, recursos para a alimentação, assistência médica, bolsas de estudo e pesquisa, etc. Esses aspectos apresentam ainda uma relação com as condições socioeconômicas da região onde foi implantada a instituição (AMBIEL, 2015).

## 4 | ENSINO SUPERIOR NO SUL MARANHENSE

Com o intuito de estabelecer uma conexão com o início do ensino superior no Maranhão, estruturam-se a partir deste parágrafo alguns registros que visam esclarecer sobre essa representação simbólica dos primórdios do ensino superior iniciado no ano de

1918 em São Luís, a capital desse estado, que difere dos registros encontrados sobre as origens do ensino superior na região sul maranhense, pois o marco inicial espacial ocorre no município de Imperatriz, na segunda metade do século XX. Esse nível da educação, nessa região, originou-se com a criação da Fundação de Ensino Superior de Imperatriz (FEI) em 1973 (INSTITUTO IMPERATRIZ, 2003, ANDRADE, 2006).

Em 1994, essa Fundação recebeu denominação de Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI) e durante seus 21 anos (1973 a 1994) e através de sua abrangência regional formou 1.073 profissionais em licenciatura curta, e 139 em licenciatura plena. Nota-se que além da implantação do CESI/UEMA surgiu na mesma década de 1970 o projeto de interiorização da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, implantando, assim, os cursos de Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis nesse município (ANDRADE, 2006).

#### **4.1 Ensino superior privado em Imperatriz**

Imperatriz é o segundo município do estado do Maranhão, contudo o ensino superior nesse importante município aparece oficialmente somente no ano de 1973. A localização desse município em análise, no sul maranhense e nas vizinhanças dos estados do Pará e Tocantins, bem como a inexistência de comunicação terrestre até o final da década de 1950, deixou Imperatriz numa situação de isolamento com o restante do Nordeste, mantendo ligações apenas com o Pará pelo rio Tocantins. A partir da construção da rodovia Belém-Brasília - BR 010, esse município inicia um rápido processo de transformação, pois seu crescimento econômico é evidenciado a partir da década de 1960 (NEGREIROS, 1996).

O cenário socioeconômico de Imperatriz no ano de 2000, conforme pesquisa realizada pelo Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste (ETENE) mostrou os seguintes dados: 89% da população recebia até 2 salários mínimos e esse contingente respondia por 47% da renda desse município, enquanto a pequena parcela da população (11%) se apropriava de 53% da renda de Imperatriz. Essa realidade econômica está associada à vocação comercial desse município segundo essas pesquisas. Admitindo que na Região sul do Maranhão até a última década do século XX existiam duas instituições de ensino superior, os registros significativos de expansão aparecem a partir de 2001 com o advento das IES privadas, principalmente nesse município.

No ponto de vista de Sampaio (2000), apesar do setor privado ter atingido números que lhes conferem uma posição destacada no sistema nacional de ensino em 2000, não sinalizava até aquele ano indícios de mudanças significativas na sociedade brasileira, no entanto observa-se que os números do setor privado, ao longo da primeira década do século XXI indicaram desaceleração do crescimento das matrículas, com taxas decrescentes de crescimento, pois considerando dados do INEP (2009b) nota-se que no ano de 2008, a relação candidato-vaga nesse setor foi de 0,5 e no setor público foi de 0,9, ou seja, tinham mais vagas no sistema do que candidatos.

Essa expansão traduzida num olhar quantitativo, imposto à educação brasileira,

difere da visão de Saviani (2010), pois este afirma que é preciso reverter a tendência de grande crescimento do número de vagas nas IES privadas fazendo com que a prioridade passe das instituições privadas para as públicas, estas dotadas de bom nível de qualificação. Para esse autor a expansão das vagas nas universidades públicas, sob uma ótica da qualidade provocará uma expansão da produção científica, que é essencial para o processo de desenvolvimento do país. O foco na quantidade ameaça as possibilidades de desenvolvimento científico e tecnológico.

O desenvolvimento regional, objeto deste estudo, influenciado pela educação superior, tem espaço através da extensão universitária, mas as configurações atuais das IES, priorizam o ensino em detrimento da pesquisa e extensão, como demonstram os percentuais de Instituições de Ensino Superior no Brasil (12% refere-se às públicas e 88% às instituições privadas), desse modo, a inserção social da universidade apresenta-se deficitária, considerando que o planejamento do Governo Federal não priorizou o desenvolvimento, mas uma educação a serviço do crescimento econômico coerente com as diretrizes neoliberais (INEP, 2013).

As mudanças ajustadas ao grande poder global, focadas na excelência produtiva, priorizam o quantitativo, inclusive na educação e os governos periféricos se ajustam à reengenharia e à reestruturação produtiva, flexibilizam, desregulam e apostam cada vez mais no mercado autorregulado, haja vista evidentemente, que a educação no Brasil apresenta resquícios de um projeto da burguesia que forma profissionais com foco na produtividade (FRIGOTTO, 2000).

Nessa perspectiva expansionista, o governo envolveu o segmento privado, pois era preciso alcançar um patamar de país emergente em um curto espaço de tempo e somente o investimento público para educação não seria suficiente, em consequência disso as transformações ocorridas com essa ampliação, também mobilizou o governo a criar um programa de crescimento da oferta de vagas no ensino superior público, sem apresentar um estudo sobre o número de profissionais docentes disponíveis no mercado, bem como um planejamento estratégico para avaliar as possibilidades de convivência dos dois segmentos, numa situação de expansão e, conseqüentemente, não cogitou estabelecer parcerias entre os setores público e privado (NASCIMENTO; CABRAL NETO, 2011).

O impacto dos programas de Financiamento Estudantil - FIES e Universidade para Todos - PROUNI contribuiu para ampliar a expansão desse setor privado. No ponto de vista de Schwartzman (2008), a lei do ProUni surge quando as instituições particulares de ensino superior, por questões de gestão, atuavam com vagas ociosas em muitos cursos e desse modo a ocupação dessas vagas a qualquer preço considerava-se um ganho.

No caso de Imperatriz, a impressionante dinâmica populacional provocada pela implantação da BR 010 instigou a abertura de faculdades particulares sem um adequado estudo da demanda e oferta, por exemplo: quantas pessoas podem pagar e estão dispostas a estudar em uma Instituição de Ensino Superior privada na região sul do Maranhão e qual

a quantidade de vagas ofertadas atualmente em Imperatriz neste nível de ensino? Quantos professores habilitados para o ensino superior existem disponíveis? Para não comprometer a qualidade, essas seriam as indagações básicas diante de uma proposta de ampliação desse ensino.

Diferente de outros investimentos empresariais, o ensino superior numa região apresenta uma limitação relacionada com a projeção dessa demanda, ou seja, em média, uma pessoa conclui um curso superior em 4 anos e para se atingir a idade de ingressar numa faculdade um indivíduo leva em média 17 anos. Entretanto, observando por essa ótica, uma IES apresenta um poder maior de consumo em relação ao tempo em que uma população projeta um consumidor de ensino superior.

Esse constructo analítico demonstra que uma oferta de vagas nesse nível superior exige sério planejamento em função das limitações impostas por esses fatores dessa realidade escolar, principalmente, considerando outras variáveis, como: renda, preferência por determinados cursos inexistentes, desinteresse pelo ensino superior e a tendência da queda na taxa de fecundidade (IBGE, 2009).

Para Saviani (2010), com essa expansão aprofunda-se a tendência da educação superior ser tratada como mercadoria e entregue aos cuidados de empresas de ensino, pois como se trata de uma estruturação guiada por uma mantenedora provendo uma IES e em grande parte essa mantenedora sobrevive da instituição de ensino, fatalmente o caráter mercantil ficou explícito. Por essa ótica o direcionamento da educação para o mercado de trabalho, identifica-se com essa gestão de cunho econômico e sua regulação e publicidade é conduzida através dos números.

Esse crescimento que transmite a falsa ideia de desenvolvimento regional, não contribui para a melhoria da qualidade de vida da população em termos igualitários, o fato é que a educação no contexto do desenvolvimento e sob as bases da Teoria do Capital Humano, mantém o tradicionalismo da propriedade dos meios de produção nas mãos das classes dominantes, com uma hierarquia ascendente até alcançar a grande empresa de capital global, estabelecendo uma concentração de renda que se perpetua em todo o país.

Na concepção de Frigotto (2010), alcançar o desenvolvimento através da educação no Brasil é uma incógnita, pois a história muda, mas o caráter de formação desigual continua com o mesmo germe indutor de um domínio restrito, essa visão é compartilhada com Florestan Fernandes (1973), que considera a necessidade de mudanças na estrutura educacional brasileira e contestam a permanência de um dualismo presente e inexorável no contexto social brasileiro, superando as mudanças econômicas e políticas ao longo da trajetória histórica.

Para eles as mudanças ocorridas na educação no século atual não coincidem com os anseios e as expectativas da sociedade para eliminação de focos da dependência que reduzem a liberdade intelectual, em virtude dos modelos importados e orientados por um conjunto de estilos globais.

Contudo observa-se que não houve falta de planejamento ocasionando descontrole na oferta de cursos e matrículas, mas ausência de um plano estratégico orientado para estabelecer um limite num dado momento, como esse não foi previsto anteriormente surpreendeu os gestores das IES privadas, no momento da criação do Sistema de Avaliação - SINAES, causando o fechamento de cursos e de instituições, por falta de qualidade.

Diante dessa concepção de formação da sociedade questiona-se, por que a expansão do ensino superior e para quê? Tradicionalmente uma sociedade movimenta-se produtivamente com um número significativamente maior de mão de obra de nível técnico do que de profissionais de nível superior, para essa confirmação basta observar a organização da produção de uma sociedade através dos setores: construção civil, as montadoras de veículos, autopeças, os setores de produção de alimentos, as montadoras de produtos eletroeletrônicos, fábricas de brinquedos, os profissionais técnicos em enfermagem numa unidade de saúde, entre outros.

No ponto de vista de Pastore (2000), a educação sozinha não gera emprego, nesse entendimento ele procura rechaçar os adeptos da aquisição do título de nível superior a qualquer custo, como um cartão de ingresso e permanência no mercado de trabalho. A frequente qualificação educacional relacionada à formação de cada uma das pessoas, independentemente do nível técnico ou superior, pode garantir a empregabilidade, entretanto, no Brasil, a força de trabalho tem em média 5 anos de escola e de má qualidade, que é insuficiente para se acompanhar as mudanças meteóricas que ocorrem no mundo tecnológico.

Nesse sentido, observa-se que a força de trabalho da Coréia do Sul tem 10 anos de boa escola; a do Japão tem 11; a dos Estados Unidos 12; e a maior parte dos países da Europa tem mais do que isso (PASTORE, 2005). Por esses demonstrativos talvez fosse melhor expandir ensino fundamental e médio.

Essas premissas apoiam-se em fatos da realidade brasileira, que exhibe como exemplo um resultado de sua estrutura educacional com 13,3% de analfabetos no universo das pessoas de 15 anos ou mais da população e no contexto espacial deste artigo, no Nordeste, essa realidade é bem mais crítica representada por 26,6% nesse mesmo universo (IBGE, 2000).

Nesse caso, torna-se pouco provável que a decisão de ampliar vagas para o ensino superior tenha sido tomada desconhecendo essas estatísticas e que a crença no espectro da educação para o desenvolvimento tenha apontado o ensino superior como a primeira prioridade ao ponto de prescindir o fortalecimento do ensino fundamental e médio como base precípua de um desenvolvimento regional.

## **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do objetivo de analisar a expansão do ensino superior privado, a partir do

final do século XX, e sua contribuição para o desenvolvimento regional, o artigo abordou discussões teóricas sobre educação superior enfatizando a abertura e ampliação através dos instrumentos de poder, Constituição Federal e LDB.

Nessas discussões e sob a tutela de Frigotto (1999, 2000) confrontou-se as ideias de expandir nível superior em detrimento da melhoria dos níveis fundamental e médio, enquanto o estudo do desenvolvimento acompanhou em síntese o desdobramento da metodologia de Veiga (2005), para conceituar desenvolvimento, criticando o reducionismo econômico e sociológico, neste ponto se observa que a sociedade favorece a criação de técnicas e não de valores substantivos.

Observou-se, ainda, que a relação entre o desenvolvimento regional e educação é fruto da competência humana de se fazer sujeito capaz de escrever sua própria história, a partir dessa concepção verificou-se que os dados coletados acerca da expansão do ensino superior no estado do Maranhão e no município de Imperatriz, na qualidade de representante do sul maranhense, aproximam-se de uma via desenvolvimentista de cunho econômico, que transformou grande parte do ensino superior privado num espaço mercadológico.

Finalmente, à guisa de esclarecimentos, os dados e discussões suscitou analogia sobre os desdobramentos da expansão do ensino superior, no julgamento das semelhanças entre as formas pelas quais foram erigidas as bases dessa expansão e o modo de ampliação do sistema capitalista nesse atual horizonte da globalização, com o império das multinacionais encorpendo doutrinariamente a educação superior no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Á. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www2new.assis.unesp.br/index.php/revista/article/viewFile/74/214>>. Acesso em: 30 out. 2015.

AMBIEL, R. A. M. *Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior*. 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ANDRADE, D. S. *Universidade e ensino superior em Imperatriz*. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento do NAEA)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2014.

DEMO, P. *Educação e desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantástica*. Campinas: Papirus, 1999.

ETENE. *Consumo de produtos industriais na cidade de Imperatriz*. Fortaleza: Etene, 2002.

FERNANDES, F. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. Políticas para o ensino técnico-profissional. In: OLIVEIRA, M. N. (Org.). *As políticas educacionais no contexto da globalização*. Ilhéus: Editus, 1999a. p. 131-145.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 2-14.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

FURTADO, C. *Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 1999*. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php)>. Acesso em: 06 fev. 2017.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2008*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php)>. Acesso em: 16 jul. 2015.

INEP. *Censo da Educação Superior 2004 – resumo técnico*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo\\_tecnico-Censo\\_2004.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2017. INEP. *Censo da Educação Superior 2008*.

Brasília, DF, nov. 2009a. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/divulgado-o-censo-da-educacao-superior-2008/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/divulgado-o-censo-da-educacao-superior-2008/21206)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

INEP. *Censo da Educação Superior 2010*. Brasília, DF, out. 2011. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2010/divulgacao\\_censo\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

INEP. *Censo da Educação Superior 2011 – resumo técnico*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

INEP. *Resumo técnico – censo da Educação Superior de 2009*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2009*. Brasília, DF, 2009b. INSTITUTO IMPERATRIZ. *Enciclopédia de Imperatriz*. Imperatriz, 2003.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. Reforma e expansão do acesso ao ensino superior: balanço e proposições. In: OLIVEIRA, J. F. de. et al. *Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios*. Brasília, DF: INEP, 2006.

NASCIMENTO, I. V. do; CABRAL NETO, A. *Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas*. São Paulo: Xamã, 2011.

NEGREIROS, S. *A história de um jornalista despretensioso, fatos que marcaram a história de Imperatriz*. Imperatriz: Ética, 1996.

PASTORE, J. *Evolução tecnológica: repercussões nas relações do trabalho*. 2005.

Trabalho apresentado no Ciclo de Estudos de Direito do Trabalho, Angra dos Reis-RJ, 2005. Disponível em: <[http://www.josepastore.com.br/artigos/rt/rt\\_246.htm](http://www.josepastore.com.br/artigos/rt/rt_246.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Trabalho sem emprego. *Cadernos de Administração do SENAC*, Rio de Janeiro: LTR Editora, p. 13-15, 2000. Disponível em: <[http://www.josepastore.com.br/artigos/em/em\\_043.htm](http://www.josepastore.com.br/artigos/em/em_043.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

SAMPAIO, H. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Fapesp; Hucitec, 2000.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Revista Poiesis Pedagógica*, Catalão-GO, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

VEIGA, J. E. da. *Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Gra-mond, 2005. p. 30-32.

# CAPÍTULO 15

## “ALUNO/A DO/NO CAMPO”: ESCOLA, CURRÍCULO E IDENTIDADES DOS ALUNOS/AS DO SOME NA AMAZÔNIA PARAENSE

Data de aceite: 01/11/2021

**Gleyce Carvalho Castro**

Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Abaetetuba - Pará  
<http://lattes.cnpq.br/6579664539632476>

**Afonso Welliton de Sousa Nascimento**

Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Belém-Pará  
<http://lattes.cnpq.br/0305006968020175>

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva compreender o papel da escola na formação da juventude do ensino médio das escolas do campo. A educação do campo ganhou visibilidade na sociedade, e se torna crucial compreender como se dão os processos formativos, que vão desde o currículo à sala de aula. Como a escola do campo contribui na formação de seus educandos? A pesquisa é de cunho bibliográfico (VERGARA, 2000) e apresenta a perspectiva de autores/as como: Caldart (2009), Hall (2014), Silva (2000, 2007, 2014), Woodward (2014), dentre outros. A pesquisa mostra que a realidade do povo do campo tem sido negligenciada quando relacionada ao contexto escolar, o currículo não contempla o lugar e a identidade do sujeito do campo. É necessário e urgente um ensino que tenha significado na vida dos estudantes, e que não seja fragmentado, mas associado com o contexto histórico e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. Identidade. Escola. Currículo.

“STUDENT OF/IN THE FIELD”: SCHOOL, CURRICULUM AND IDENTITIES OF SOME’S STUDENTS IN THE AMAZONIA PARAENSE

**ABSTRACT:** This work aims to understand the role of the school in the formation of high school youth in rural schools. Rural education has gained visibility in society, and it is crucial to understand how training processes take place, ranging from the curriculum to the classroom. How does the rural school contribute to the formation of its students? The research is bibliographical (VERGARA, 2000) and presents the perspective of authors such as: Caldart (2009), Hall (2014), Silva (2000, 2007, 2014), Woodward (2014), among others. The research shows that the reality of rural people has been neglected when related to the school context, the curriculum does not contemplate the place and identity of the rural subject. There is a need and urgent need for teaching that has meaning in the lives of students, and that is not fragmented, but associated with the historical and social context.

**KEYWORDS:** Rural Education. Identity. School. Resume.

### INTRODUÇÃO

A Educação do Campo vem se contrapor a hegemonia capitalista, prezando por uma educação diferenciada, de respeito a diversidade e igualdade de direitos, ela surge das lutas dos movimentos sociais e não pode ser compreendida em si mesma, existe um protagonismo de lutas que a fundamentam.

A discussão surge a partir da percepção dos movimentos sociais pela necessidade de um ensino que contemplasse suas lutas e que fosse além dos muros das escolas, que problematize as especificidades do campo, mas sem esquecer das suas relações com a totalidade sócio-histórica.

A identidade não é estável, ela é inacabada e se contradiz nas relações de discursos e narrativas, é a forma como é representada nas relações sociais e de poder, pois as identidades por muito tempo foram denominadas estáveis, só que na contemporaneidade entraram em conflitos, atribuídos a mudanças globais, sociais e políticas (SILVA, 2014, p. 97).

As discussões em torno da identidade e da diferença mostram como elas estão associadas, pois quando uma é afirmada, logo outra é negada, a partir da diferenciação. As discussões também fundamentam o surgimento dos movimentos sociais, em que novas identidades estão surgindo politicamente situadas no espaço-tempo, na busca por reconhecimento (Woodward, 2014, p. 68).

A identidade dos movimentos sociais vai se tornando coletiva voltadas as demandas sociais apresentadas por eles, mas cada indivíduo apresenta suas subjetividades. Quando se refere a escola do campo e a identidade de seus sujeitos, isso está atrelada a diversidade sociocultural.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desse trabalho é a pesquisa bibliográfica. Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática. O trabalho apresenta fundamentação teórica de autores(as) como: Caldart (2009), Silva (2000, 2007, 2014), Woodward (2014), Hall (2014), dentre outros.

A existência de uma escola no campo representa conquista de acesso à educação, mas é preciso compreender se o ensino ofertado contempla a educação do campo em sua totalidade sociocultural e histórica. Mas, como a escola do campo contribui na formação de seus educandos?

A identidade do homem e mulher do campo por muito tempo foi estável, era a ideia do homem que mora no campo, não é escolarizado e trabalha na roça, só que essa identidade acabou entrando em declínio, na atualidade se apresenta de diversas formas e em diferentes espaços, ele(a) é professor(a), advogado(a), engenheiro(a), técnico(a), líder de movimentos sociais, dentre. Mas, esse espaço teve que ser conquistado, a partir da inquietação em apresentar a todos o poder do sujeito camponês, que objetiva uma educação voltada para a sua realidade e com a luta por seus direitos elementares de acesso a saúde, moradia, trabalho, educação e de estar no seu lugar de origem.

Essa visão fragmentada perdurou por muito tempo no campo, em que o homem e a mulher do campo desenvolvem apenas trabalhos na roça e na prestação de serviços

para os padrões. A educação do campo vem movimentar essa hierarquia, em que isso não é trabalho digno é superexploração, em que o sujeito vem tomando consciência de sua posição social e autônoma.

A educação do campo vem se contrapor ao capital instaurado no campo para explorar os trabalhadores, é toda forma de exploração enfrentado historicamente pelo homem e mulher do campo na autenticidade de suas identidades. Uma educação que contemple os sujeitos em sua totalidade sociocultural e sócio-histórica, em que o conhecimento não seja mecanizado, mas contextualizado, envolvendo a realidade dos sujeitos no currículo escolar.

## **IDENTIDADE E DIFERENÇA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO**

A identidade é marcada pela diferença, e elas estão intrinsecamente ligadas (Woodward, 2014, p. 8). A diferença na educação do campo vai se constituindo com a afirmação das identidades camponesas, esta, se diferencia em seus formatos e objetivos, requerem efetivação de direitos, entre eles de estudar em seu lugar de pertencimento, que vai além dos espaços físicos, requerem um ensino diferenciado que valorize suas identidades.

Kathryn Woodward (2014) afirma que, as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. Quando uma identidade é afirmada, logo outra está sendo negada, assim a identidade depende da diferença para se constituir. A maneira como o sujeito se posiciona culturalmente determina sua identidade, o seu alimento, vestuário, comportamento, trabalho e religião, contribuem em dar sentido à sua natureza e é demonstrada simbolicamente.

As identidades vão se resignificando, e são constantemente influenciadas por fatores externos. Ainda segundo Woodward (2014, p. 21) “a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”.

A escola é a representação da diversidade sociocultural, cada estudante apresenta particularidades, o que diferencia uns dos outros. A cultura é um determinante para trabalhar a identidade no ambiente escolar, por isso que o respeito a cultura, aos costumes, ao lugar é respeito as identidades.

Para discutir a Educação do Campo na atualidade é preciso citar o envolvimento e importância dos movimentos sociais nessa discussão. Nesse contexto a identidade vai se constituindo dentro de um cenário histórico e social, como o sujeito que conquistou seu espaço dentro das discussões postas pelo movimento com órgãos públicos, entre os direitos conquistados está o direito de acesso à escola no lugar de pertencimento.

A Educação do Campo ganhou destaque a partir das lutas dos movimentos sociais por se afirmarem enquanto sujeitos de direitos que são e num coletivo conquistarem esses direitos, a identidade coletiva do sujeito camponês estar nas lutas por direitos e contra as imposições de grupos hierárquicos presentes na sociedade. Ao afirmar a identidade de homem e de mulher do campo, este sujeito logo se diferencia do homem da cidade, condizendo com o que Tomaz Tadeu da Silva (2014) diz que a diferença surge com a afirmação de uma determinada identidade.

Essa diferença na identidade é o que a Educação do Campo se baseia, ela almeja um ensino diferenciado, e não um currículo pronto e que foi construído baseado em uma outra realidade ou em uma realidade imaginada por quem constrói e não a vivencia ou compreende em sua totalidade. A importância de contextualizar a realidade nos espaços escolares está ligado a formação do sujeito, que ele aprenda as disciplinas, mas as aplique no seu cotidiano, no seu trabalho, um ensino que faça sentido na sua vida para compreender onde está situado.

A implementação de um currículo que foi construído em outro lugar vai resultar em confusões na própria identidade do sujeito, o que sou? O que vivo não é o que estudo, é o sistema quer que eu aprenda? Com as transformações que os sistemas escolares são submetidos influencia na sua própria autonomia, passa a ser subordinada por um sistema que dita as regras, e isso contribui para a perda das identidades do estudante do campo, que passa a acreditar que o que a escola ensina é melhor do que a sua realidade, e que a cultura local não deve ser contextualizada.

A Prática pedagógica é essencial na visibilidade das identidades, ensinar para que o estudante seja protagonista de sua história e se engaje nas lutas sociais para buscar melhorias para seu lugar para não se acomodar com as imposições. Ou ensinar que o melhor é sair do campo, a mesma discussão que o campo é lugar de atraso ainda predomina em escolas por professores que desconsideram a vida do aluno.

Considerando os sujeitos históricos, o projeto de educação a ser desenvolvido nas escolas públicas tem que estar pautado na realidade, visando a sua transformação, na medida que se compreende que esta não é algo pronto e acabado. Não se trata, no entanto, de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, mas de reconhecer seu incontestável papel social no desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens (FERREIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 245).

A Educação nas escolas do campo precisa da interdisciplinaridade entre os conteúdos curriculares e realidade educacional dos sujeitos, mas não um currículo a parte, mas contextualizado, em que o estudante receba uma formação adequada e de qualidade e que respeite suas culturas e raízes.

Quando se fala em Educação pensada segundo suas singularidades, se fala no respeito a origem, ao conhecimento dos alunos para ser socializados no ambiente escolar,

não é fazer dois currículos um para o campo e outro para a cidade, pois o que um aluno da escola urbana necessita aprender o da escola do campo também. Necessita de comprometimento dos professores que atuam nas escolas no campo, em cumprimentos de suas atividades para que contribua de forma efetiva na formação do sujeito social.

Tomaz Tadeu da Silva ressalta que a identidade e a diferença só podem ser pensadas a partir do contexto social e cultural para a sua significação, para assim serem reproduzidas e definidas. Segundo Silva:

Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” está no processo de classificação e isso é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes” (SILVA, 2014, p. 81).

Essa classificação está ligada ao poder, na diferenciação entre os grupos, onde alguns se destacam por suas características, enquanto outros nem tanto, mas que isso contribui na exclusão causada na sociedade por grupos e classes sociais.

A identidade é fundamentada nas relações sociais, que se tornam representativas nas lutas coletivas históricas e culturais que geram sentimentalismo afetivos no interior dessas relações. Tomaz Tadeu da Silva (2000), aborda o multiculturalismo na educação, que deve ir além do respeito a diversidade, deve compreender a identidade e diferença como resultados dos processos de produção social. Trabalhar a discussão no currículo escolar é discutir sobre grupos reprimidos, é compreender o outro nas suas representações, pois somos uma sociedade marcada pela diferença. Segundo Silva, “o outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000, p. 97).

A diversidade sociocultural presente nas escolas do campo expressa-se através da linguagem, do comportamento, das danças, das culturas e costumes. Hall (2014, p. 106) aborda questões relacionadas à identificação, que na abordagem discursiva é como uma construção, como um processo nunca completado, como algo sempre “em processo”.

A escola faz parte da comunidade, portanto deve criar caminhos para as relações mutualistas, a escola que age de forma isolada, desconsidera a realidade de seus sujeitos. A escola é o coração da comunidade, é o lugar de esperança de dias melhores, a porta de entrada entre o meio em que se vive e o vasto mundo fora daquela comunidade, para tanto a escola deve se vincular as lutas do povo, ter consciência dos desafios, dos objetivos, das dificuldades, das dores dos sujeitos onde a escola estar situada, para que não atrole o que vem sendo construído em relação a identidade e para que não venha se sobrepor a cultura local.

Esta compreensão sobre a necessidade de um ‘diálogo de saberes’ está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção

de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento (CALDART, 2009, p. 45).

O ensino ainda necessita ser diferenciado, mas não desigual. Quando se fala em diferenciado, a referência é ao lugar de pertencimento, a própria realidade educacional, pois não existe uma única realidade educacional, onde o ensino é direcionado único e obsoleto a essa realidade. Falamos em diversidade, e quando se fala em um ensino que atenda a realidade local, se busca o ensino que respeite a cultura, a formação histórica e social dos sujeitos vinculados ao ensino.

A escola deve estar em sintonia com a comunidade entorno dela. Ensinar ao aluno a sua realidade é essencial, mas sem se prender somente nisso, precisa contextualizar o vasto saber existente no espaço social, em que na contemporaneidade são apresentadas atualizações na educação que influenciam o modo de organização das instituições escolares, mas que o aluno do campo tem que estar acompanhando essas transformações, mas que a aprendizagem parta do saber do estudante.

A escola deve problematizar as questões agrárias em seu espaço, para formar sujeitos que compreendam como se deram os processos formativos dos seus antecessores, pois é preciso formar pessoas que saibam como se posicionar diante das questões que forem impostas, para que não aceitem padrões que desvalorize as lutas travadas pelos movimentos sociais para.

## **REPRESENTAÇÃO CULTURAL: DO CURRÍCULO ESCOLAR À SALA DE AULA**

A escola é um espaço diverso, onde há o encontro entre as diferentes identidades, diferentes sujeitos que constituem o espaço escolar. O ensino ainda é reproduzido de maneira sistematizada visando contemplar apenas o currículo, desconsiderando a multiplicidade da diversidade. Segundo Silva:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p. 150).

Conforme Silva (2007) conhecer o território, o lugar, o espaço produzem implicações pedagógicas, pois o currículo é a identidade dos sujeitos vinculadas. Portanto dinamizar, problematizar a realidade no ambiente escolar é criar possibilidades para a criação de um currículo inclusivo nas escolas do campo.

Para Silva “Currículo oculto conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente “ensinados” através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola” (SILVA, 2000, p. 33).

A contextualização do conhecimento requer uma prática pedagógica comprometida

com a educação dos sujeitos educacionais, que vai além do currículo como um documento a ser seguido, existe o saber do aluno que contribui para a compreensão das disciplinas obrigatórias se associadas à sua realidade, mas esse saber se mantém oculto nas subjetividades, pois não são provocados no ambiente escolar.

A definição de escola do campo, não se dá apenas nos documentos, em afirmar que a escola é reconhecida como do campo, o reconhecimento se dá através das práticas pedagógicas, na intencionalidade de efetivação de uma educação voltada para o campo, mas não exclusivamente envolver só o campo, não pode desconsiderar a multiplicidade das relações que podem ocorrer fora desse espaço.

O ensino que respeite os lugares, as histórias, e os conhecimentos dos sujeitos, precisa defender um currículo na Educação do Campo que seja multiculturalismo. Segundo Tomaz Tadeu da Silva significa o:

Movimento que, fundamentalmente, argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais. Pode ser visto como o resultado de uma reivindicação de grupos subordinados — como as mulheres, as pessoas negras e as homossexuais, por exemplo — para que os conhecimentos integrantes de suas tradições culturais sejam incluídos nos currículos escolares e universitário (SILVA, 2000, p. 81).

Ter acesso a escola é direito de todos, mas o que discutimos é o espaço onde a escola está inserida, e a sua importância na formação das pessoas, de modo que contribua na reafirmação e configuração das identidades locais e fortalecimento dos grupos que compõe os lugares. A escola é uma instituição importante para a compreensão das transformações ocorridas no campo, que historicamente os sujeitos vem consolidando em suas relações sociais. Kathryn Woodward ressalta que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos à nossa experiência e aquilo que somos (WOODWARD, 2014, p. 17-18).

A escola enquanto instituição tem papel fundamental na formação de seus sujeitos atendidos pelo ensino. Não basta formar pessoas apenas para alcance de objetivos capitalistas, mas também para uma formação humana e social, pautada na realidade educacional de seus sujeitos.

Assim, pensar a função social da educação implica problematizar a escola que temos na tentativa de construir a escola que queremos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são prerrogativas fundamentais para o exercício do jogo democrático na construção de um processo de gestão democrática (FERREIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 247).

Problematizar a escola que temos é discutir o tipo de formação ofertada a juventude

nas escolas que visam as relações capitalistas e que estão sujeitas a aferições qualitativas para obter resultados, e isso acaba excluído os alunos que não se destacam nos exames direcionados à escola. Segundo Frigotto (2000, p. 26), “trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital”.

O contexto histórico e social da Educação do Campo sempre foi desafiador, e a partir do engajamento dos movimentos e entidades sociais ganhou destaque como política pública. As escolas antes existentes não eram suficientes para formar os sujeitos dos movimentos sociais, era necessária uma escola que contemplasse e respeitasse as lutas travadas enquanto sujeito histórico e protagonista da sua própria história, que constitui sua identidade com autonomia e persistência para ser ouvido e atendido na sociedade. As escolas foram surgindo dentro dos assentamentos, mas ainda era preciso um ensino que respeitasse a diversidade, as peculiaridades do lugar, que problematizasse o próprio movimento nos espaços escolares.

A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

O contexto cultural, a forma de se expressar e se posicionar estão ligados ao que se é, ou seja, a identidade e a valorização cultural deve estar presente no currículo escolar das escolas do campo, a escola é mediadora entre os conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais, estudar conteúdos e relacionar com o que se vive. Desse modo, não será preciso ir contra o conhecimento do aluno, ou fazer com que ocorra conflito de identidade diante do contexto imposto pelas instituições.

A escola tem um papel importante na reprodução desta relação de dominação cultural. Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade (SILVA, 2000, p. 32).

O espaço que o estudante do campo vivencia não é único, há outros espaços de convívio social além do campo, e que em algum momento esse estudante vai precisar ter contato. Não tem que se fechar somente ao estudante do campo em sua realidade, isso sim é atraso, é limitar o estudante a outros conhecimentos que permeiam a sociedade.

O posicionamento do sujeito do campo, autônomo, crítico, se dá no conhecimento que parte do seu entendimento pessoal ao conhecimento empírico, e a escola deve assumir esse papel de formação e contextualização em seu espaço, possibilitar que o estudante

desenvolva projetos, exponha suas ideias, e traga seus saberes para dentro da escola e a escola una com os seus para fundamentá-los.

O estudante que compõe a escola do campo, precisa aprender tudo o que o estudante da escola urbana estuda, mas ele precisa compreender o espaço qual ele está inserido, com a contextualização da vida cotidiana como método facilitador do aprendizado, mas sem igualar as diferenças. A identidade do estudante do campo é diversificada, igualada apenas nas lutas sociais, que são as identidades coletivas. A escola é a porta de entrada para que o estudante aprenda a se posicionar socialmente, para que as imposições não sejam meramente aceitas, mas discutidas, sem se sobrepor as identidades.

As transformações também ocorrem no campo, ele não é um espaço a parte, e de alguma forma isso influencia a vida dos sujeitos, assim como a educação e nos meios de trabalho. Isso fez com as indústrias exigissem mão de obra mais qualificada e as instituições passam a atender essas exigências, formar para a cidadania e para o mercado de trabalho.

A desqualificação passou a significar exclusão no novo sistema produtivo, realçando a exigência de um trabalhador cada vez mais qualificado, polivalente, flexível e versátil, num contínuo processo de aprendizagem, em que pese o declínio dos postos de trabalho ou chamado desemprego estrutural (FERREIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 240).

O sujeito que não acompanha as mudanças acaba ficando em segundo plano, e as imposições feitas por esse sistema excludente contribui para a perda de culturas e da própria identidade de homem e mulher do campo. Os valores, os costumes, e o saber local acabam sendo esquecidos e esse sujeito passam por obter outra identidade que se adequa ao que a sociedade impõe, a rotulagem de modos de vestir, se comportar, estudar, trabalhar tem fortes influências da mídia grande propagadora das relações capitalistas excludentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição importante na formação e reafirmação das identidades dos estudantes, desde que envolva a realidade da qual a escola estar inserida, com a contextualização do conhecimento além do currículo escolar e que das práticas segregacionistas. Sempre foi destacado a dicotomia entre campo e cidade, dado no espaço das discussões e relações sociais, e sempre o urbano é posto com certa superioridade sobre o meio rural. Essas discussões retomam no contexto educacional, onde todos tem direito à educação assegurado pela constituição, e essa educação deverá acontecer de forma qualitativa.

Observa-se que as escolas estão apenas localizadas no meio rural, mas contemplam padrões totalmente urbano. O currículo não contempla o lugar e o sujeito, é um currículo produzido para as escolas urbanas e introduzido nas escolas do campo.

Na educação do campo sempre houve descaso por conta do poder público, o

desfrute de alguns direitos se dera por pressões através de manifestações de movimentos e entidades sociais, e compreendendo o quanto a educação é importante na vida da juventude o que se espera é um ensino diferenciado e que respeite as diferenças existentes nos diferentes contextos. Os espaços são diversos e essa diversidade está presente nas escolas, e na maioria não são contemplados pelo ensino.

Direito de estudar nas escolas da comunidade é uma conquista, mas é necessário fazer com que o estudante permaneça na escola, oferecendo possibilidades para que ele tenha uma trajetória completa, de descobertas, de novos aprendizados, sem que os seus conhecimentos sejam atropelados e ditos como insignificantes. A educação para ser completa precisa da integração dos conhecimentos empíricos e os conhecimentos científicos como mediação entre o lugar de pertencimento e vasto mundo.

A realidade do povo do campo tem sido negligenciada quando relacionada ao contexto escolar, existe sim a necessidade de envolver a diversidade sociocultural dos sujeitos do campo no currículo, cada estudante apresenta particularidades, o espaço escolar está sendo composto pela diversidade, e esses coletivos precisam de visibilidade na sociedade e o ponto de partida para o reconhecimento étnico, racial, cultural e social é a escola.

O ensino deve respeitar a história, os lugares, o sujeito e sua trajetória, que seja elaborado a partir das especificidades dos territórios, mas que não seja um currículo fechado na unicidade de uma realidade, existe um mundo de descobertas e todo estudante deve ser levado a vislumbrar todos os conhecimentos, desde que parta do seu. O que busca não é um ensino totalmente voltado ao estudante do campo, pois isso o excluirá de conhecer outras realidades, mas sim um currículo multicultural que contemple os grupos existentes na sociedade.

Vale ressaltar que para a educação acontecer de forma qualitativa vários fatores contribuem para isso, o comprometimento de Estado no direcionamento de políticas públicas para a formação docente, ampliação e manutenção das instituições escolares, e currículo baseado no contexto local. A escola é responsável por acolher a matrícula dos alunos e oferecer um ensino baseado nas diretrizes curriculares e na realidade entorno da escola.

A educação escolar diz muito sobre a posição do sujeito socialmente, se você é escolarizado, você está preparado para o mercado de trabalho vigente, se você não é, está fora, as instituições seguem as imposições, o tipo de formação que precisa ser repassado nas escolas, tudo o que a educação do campo se opõe. A escola sempre foi e continuará sendo uma instituição importante no espaço na qual está inserida, e com isso necessita fazer com que o ensino tenha significado na vida dos estudantes, e que não seja fragmentado, mas associado com o contexto histórico e social.

Portanto, a educação do campo é construída na perspectiva de um movimento que preza por uma educação emancipatória, que vislumbre o sujeito como protagonista

da sua própria história com poder de transformação. A escola num todo é responsável pela formação dos sujeitos, e quando se refere a educação do campo, a escola é resistência e conquista. No entanto o ensino ainda é pautado em padrões urbanocêntricos, desconsiderando o contexto sociocultural dos sujeitos, e tudo o que for pensado fora da realidade dos estudantes é exclusão.

## REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Saete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/tj/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 08. 06. 2021, as 22:19h.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: 2000.

GIL, Antônio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p. (Estudos Culturais, 4).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

## FLASKÔ E O CONTROLE OPERÁRIO: FORMAS ALTERNATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE

*Data de aceite: 01/11/2021*

### **João Augusto Pereira do Prado**

Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus Rio Claro/IGCE  
Salto, SP  
<http://lattes.cnpq.br/9933347543473758>

### **Maria Carolina Graciano Sugahara**

Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus Rio Claro/IGCE. Bolsista de mestrado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ  
Araraquara, SP  
<http://lattes.cnpq.br/0327286888509611>

### **Sofia Bheatrice Gianeri Spada**

Mestranda em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do ABC - Campus Santo André. Bolsista de Mestrado pelo Parque Tecnológico de Itaipu - PTI  
São Caetano do Sul, SP  
<http://lattes.cnpq.br/0899621244746729>

**RESUMO:** o aprofundamento da crise capitalista a partir dos anos 80 implicou em uma profunda reestruturação produtiva e no forte aumento da exploração do trabalho. Frente a esse cenário, nascem novas formas de resistência popular e entre elas está o movimento das fábricas ocupadas, onde os trabalhadores operários assumem a gestão dos aparatos produtivos e lhes conferem uma nova lógica de funcionamento. O artigo em questão busca analisar a situação da

fábrica ocupada Flaskô, localizada no município de Sumaré – SP e os ganhos pedagógicos dos alunos do grupo PET Geografia Rio Claro no contato com os trabalhadores da fábrica no âmbito da formação de uma consciência de classe.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fábricas ocupadas, educação, consciência de classes.

### **FLASKÔ AND WORKERS' CONTROL: ALTERNATIVE FORMS OF WORK ORGANIZATION AND CLASS CONSCIOUSNESS FORMATION**

**ABSTRACT:** The capitalism's deepening crisis from the 80s implied a deep restructuring of production and a strong increase in labor exploitation. In this scenario, new forms of popular resistance are born and among them is the movement of occupied factories, where workers assume the management of the productive apparatus and give them a new operating logic. This article seeks to analyze the situation of the occupied Flaskô factory, located in the county of Sumaré at Sao Paulo State and the pedagogical gains of students from Rio Claro Geography Tutorial Education Program (Programa de Educação Tutorial - PET Geografia Rio Claro, in portuguese) in contact with factory workers in the context of the formation of class consciousness.

**KEYWORDS:** Occupied factories. Education. Class consciousness.

## INTRODUÇÃO

Em um cenário de aprofundamento da crise do sistema capitalista, que vem se intensificando desde a década de 1980, observa-se um processo de reestruturação produtiva nas relações entre as empresas, os trabalhadores e o Estado, culminando no fechamento e abandono de empresas dentro do novo arranjo internacional pautado na concorrência monopolista e na financeirização mundial (RASLAN, 2007). Dentro desse contexto de crise no padrão de acumulação neoliberal, as soluções encontradas pelos agentes da ordem capitalista são críticas, tais como o corte de direitos sociais e flexibilização de leis trabalhistas. De acordo com Hobsbawm (1995):

O que tornava os problemas econômicos das Décadas de Crise extraordinariamente perturbadores, e socialmente subversivos, era que as flutuações conjecturais coincidiam com convulsões estruturais [...] seu sistema de produção fora transformado pela revolução tecnológica globalizado ou “transnacionalizado” em uma extensão extraordinária e com consequências impressionantes. A melhor maneira de ilustrar tais consequências é através do trabalho e do desemprego. A tendência geral da industrialização foi substituir a capacidade humana pela capacidade das máquinas, o trabalho humano por forças mecânicas, jogando com isso pessoas para fora dos empregos. (HOBSBAWM, 1995, p.403).

Em resposta a esses acontecimentos, a saída para os trabalhadores variou entre formas organizações cooperativas, assumir a co-gestão das empresas, ou trilhar pelo controle operário da fábrica, em uma perspectiva de coletividade e autogestão. Esse último movimento ficou conhecido como “Empresas Autogestionárias”, “Fábricas Recuperadas” e “Fábricas Ocupadas”, compreendendo as empresas Cipla, Interfibra e Flaskô (TAKODORO, 2013).

Dessa forma, a ocupação das fábricas falidas configura-se em um fenômeno de caráter defensivo, com dois elementos desencadeadores: a situação deficitária de tais empresas e a atitude dos trabalhadores para resguardar seus postos de trabalho. Nesse sentido, “muitas vezes os trabalhadores aceitam negociar perdas, trocando os encargos sociais não pagos pelos patrões e convertendo-os em créditos contra os ativos da empresa” (RASLAN, 2007, p.9).

No caso da Flaskô, essa negociação não ocorreu. Sediada no município de Sumaré e produtora de tonéis plásticos, a fábrica Flaskô – ligada anteriormente à Companhia Hansen Industrial S.A, que em 1992 sofreu uma divisão interna quando a Companhia Holding Brasil (CHB) desvinculou-se do grupo –, após o abandono patronal e consequente sucateamento do patrimônio industrial e dos inúmeros anúncios de falência, foi ocupada por seus funcionários em junho de 2003. Diferentemente do que acontece com a maioria das fábricas ocupadas, no entanto, os trabalhadores continuaram na condição de operários, não aceitando a troca de perdas pelos ativos da empresa falida, já que estariam assumindo as dívidas e obrigações dos antigos proprietários. Com isso, se evidenciou o controle

operário do processo produtivo e o crescimento da autonomia política dos trabalhadores.

Em forma particular, a ocupação da Flaskô possui o caráter defensivo que assume a luta de classes no âmbito da vulnerabilidade da produção submetida à financeirização econômica. Para garantir seus direitos, os trabalhadores optaram pela alternativa de estatização da fábrica, já que levariam para o Estado sua contradição experienciada, visando gerar o abatimento da dívida da fábrica acumulada durante o período patronal e para acabar com as ameaças.

Essa forma particular de ocupação da Flaskô, assim, possui um caráter defensivo que assume a luta de classes no âmbito da vulnerabilidade da produção submetida à financeirização econômica. Para garantir seus direitos, os trabalhadores então optaram pela alternativa de estatização da fábrica, já que levariam para o Estado a contradição experienciada pelos trabalhadores, a fim de gerar o abatimento da dívida da fábrica acumulada durante o período patronal e para acabar com as ameaças judiciais de leilão, se unindo também a outros movimentos, nacionais e internacionais, como o Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), no Brasil, ou o Movimento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), na Argentina (VERAGO, 2010).

Deste modo, apesar da Flaskô se organizar de forma cooperativista, principalmente no aspecto de tomada coletiva de decisões dentro da fábrica – através das assembleias do Conselho de Fábrica e da dispensa da figura do patrão – os trabalhadores recusaram a recomendação do Governo Federal de se constituir juridicamente como cooperativa, já que entenderam que esta seria uma forma de mascarar as relações de trabalho dentro de uma articulação capitalista (RASLAN, 2010). Embora a estatização seja entendida como uma ação defensiva dos empregos, essa alternativa faria com que o Estado assumisse os passivos e permitiria a estabilidade dos direitos.

Resgatam-se, então, inúmeras questões relacionadas à problematização das possibilidades para os trabalhadores de efetivarem uma prática de trabalho emancipado, isto é, fora da perspectiva de alienação da organização capitalista de produção. Compreende-se o papel central que a classe trabalhadora ainda possui com sujeito dos processos de transformação social e o trabalho como condição da existência social do homem (ANTUNES, 2000).

A partir dessa linha de pensamento, de que os homens são os principais responsáveis pelas transformações, verifica-se que estes são sujeitos históricos capazes de modificar tanto o espaço físico quanto as estruturas sociais. Vásquez (1977), por exemplo, tece considerações extremamente relevantes, situando a luta de classes a partir das relações de produção como “formas de intercâmbio” procedentes do desenvolvimento das forças produtivas. Em tempos de crise, o antagonismo de classe resvala uma tensão entre as classes, fazendo surgir a possibilidade do caráter revolucionário, a que chamará de práxis revolucionária. Aquele que deverá tomar consciência de sua existência, o protagonista do processo histórico e da realidade do mundo dos homens, nesse sentido, será o proletariado,

percebendo-se enquanto membro de uma classe que desempenha determinado papel na produção e entrando em conflito com a classe dominante ao assumir a consciência da necessidade de revolução.

A Flaskô, ocupada e gerida pelos trabalhadores desde junho de 2003 e se destacando por sua longevidade de resistência que se desenvolve há quinze anos, apresentou-se, nesse sentido, como um campo de estudos muito produtivo. Primeiramente, pelas dificuldades de manter uma empresa em condição falimentar num mercado em que há demanda de grandes investimentos em inovações tecnológicas e organizacionais, especialmente após o processo de abertura econômica promovida pelos governos federais no início da década de 1990. Em segundo lugar, pela particularidade de, nessa gestão, os trabalhadores estarem propondo a estatização da empresa, como meio de garantir seus direitos trabalhistas e manutenção de seus empregos.

Posto isto, buscamos avaliar se as experiências e as mobilizações sociais, tais como a ocupação da Fábrica Flaskô, contribuíram na formação de uma consciência de classe para os alunos do grupo PET Geografia da UNESP de Rio Claro, bem como para a sociedade em geral. Partimos, então, da perspectiva de que a consciência de classe é produto direto da luta de classes, assim como a alienação parte inicialmente da atividade econômica. Entendemos que as contradições do presente e os antagonismos entre as classes impulsionam as lutas e os movimentos, que por sua vez são a base material – partindo da ação humana – para a promoção de uma consciência de classe: “a constituição, trajetória e luta dos movimentos dos partidos, dos grupos, enfim, da classe, são educativos, educam pela ação e organização coletiva” (DALMAGRO, 2016, p.76).

## OBJETIVOS

Este trabalho busca avaliar as particularidades da ocupação da Fábrica Flaskô, localizada no município de Sumaré (SP), identificando as novas formas de organização política e do trabalho, as novas relações sociais de produção e o seu papel social na cidade. Além disso, pretende-se discorrer sobre os ganhos formativos para os alunos integrantes do Programa de Extensão Tutorial (PET) Geografia de Rio Claro, no que se refere à formação de uma consciência de classe.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento das considerações referentes a ocupação da Fábrica Flaskô e seus desdobramentos, realizou-se as seguintes etapas metodológicas:

a) revisão bibliográfica e aprofundamento teórico-conceitual; b) levantamento de fontes primárias (entrevistas e trabalho de campo) e fontes secundárias retiradas de documentos oficiais; c) caracterização das condições estruturais e do histórico de ocupação

da Fábrica; d) análise das novas relações de trabalho; e) identificação das reivindicações feitas pelos trabalhadores e de como os movimentos sociais auxiliam na formação de uma consciência de classe por parte da sociedade; f) interpretação dos dados coletados; h) redação.

## RESULTADOS PRELIMINARES

Considerando os movimentos sociais como fontes de inovação, possuidores de um caráter político-social e articulados a diversos fatores que se estabelecem na prática cotidiana de aprendizagem, podemos dizer que estes constroem valores sociopolíticos e culturais através de processos interativos que viabilizam as diferentes formas de organização e ação. Representam, assim, forças sociais organizadas responsáveis por gerar inovações, canalizando energias sociais em fazeres propositivos. Atuam na forma de um agir comunicativo, sobretudo na atualidade, quando os meios de comunicação e informação se transformaram com o advento da internet, possibilitando o aumento das redes, as quais contribuem para a construção de ações coletivas. Deste modo, são responsáveis pela formação de sujeitos sociais, possuindo um papel educativo para estes sujeitos. De acordo com Gohn (2011):

A relação movimento social e educação existe a partir das ações praticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dando caráter educativo de suas ações. (GOHN, 2011, p.334).

Nesse sentido, o saber não é produzido somente na escola: se constrói, principalmente no interior do conjunto das relações sociais. É uma produção que envolve a organização coletiva dos homens e mulheres. O ponto de partida real da produção de conhecimento é a atividade prática, ou seja, o trabalho. Este último é compreendido como “todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que é transformado por elas” (KUENZER, 2001, p.26).

Sendo o trabalho a categoria central do processo de produção do conhecimento, o saber é então resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem em sua prática produtiva, a qual é determinada social e historicamente. O conjunto de relações sociais é o lócus da produção e distribuição do conhecimento, e resultam, portanto, dos conflitos cotidianos.

Dentro dessa perspectiva, Saviani (1989) afirma que o trabalho é o princípio que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser e a educação em seu conjunto. Os modos de produção, assim, se encontram articulados aos distintos modos de educar. Além disso, o trabalho é responsável por colocar exigências específicas que o processo educativo deve preencher para que garanta o trabalho socialmente produtivo.

Dessa forma, o trabalho surge a partir do momento em que o homem deixa de ser um mero coletor e passa a agir sobre a natureza visando sua transformação de modo a entender as suas necessidades. Assim, surge a educação, que segundo Tomé (2012), é através dela que os conhecimentos adquiridos através da observação prática do ensino-aprendizagem são apropriadas pelas novas gerações.

Observa-se então que ambas as atividades – trabalho e educação – são atividades humanas, mas não inatas ao homem uma vez que são atributos construídos pelo próprio homem, sendo o trabalho fator desencadeante do processo de construção da humanidade. À vista disso, ao considerarmos o trabalho como um processo educativo, trabalho e educação se complementam.

Com o surgimento da posse da terra e a divisão da sociedade em classes, tornando possível que uns trabalhem e outros vivam às custas dos que trabalham, educação e trabalho se desassociam, criando diferentes modalidades de educação: uma destinada aos que não trabalham e outra destinada aos que trabalham.

No entanto, ao observar o movimento das fábricas ocupadas com a visita à Flakô, nota-se que trabalho e educação voltam a se associar, em um movimento de conscientização do corpo fabril em relação ao modo de produção, possibilitando aos operários da fábrica o total controle sobre o que produzem e como produzem.

Tal conscientização passa a ser extremamente importante ao pensarmos o processo educativo como forma de emancipação do ser humano. Segundo Carvalho, a emancipação humana é condição objetiva da emancipação da humanidade e tem como premissa e emancipação intelectual do proletariado. Para Marx *apud* Carvalho (2013):

Toda emancipação constitui uma restrição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem [...] A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver (a necessidade do resgate da subjetividade) em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na vida empírica, no trabalho e nas relações individuais, se tiver tornando um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como funções sociais, de uma maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX *apud* CARVALHO, 2013, p.34).

Dito isso, temos o trabalho associado como princípio educativo fundamental na superação do trabalho alienado mesmo que de forma embrionária. As decisões são tomadas em assembleias democráticas, os trabalhadores fazem rodízio nos postos estratégicos e há revogabilidade dos cargos, promovendo um processo de desalienação parcial, no sentido de “devolução” do poder aos trabalhadores, ao menos no microcosmo produtivo (NOVAES, 2013).

As organizações de trabalho associado possuem uma “nova configuração do poder”: o poder autogestionário. Para Alaniz (*apud* Novaes, 2013), o grau de democratização das relações de uma determinada organização condiciona a ampliação ou não da qualificação de seus trabalhadores, muito embora nem sempre haja apropriação efetiva dos espaços

decisórios pelo coletivo. Segundo a autora, a educação é questão fundamental no poder autogestionário, uma vez que ela permite que os trabalhadores criem formas de organização e tecnologia adequadas ao trabalho coletivo.

Os estudantes participantes do projeto receberam a oportunidade de estabelecer um contato direto com a ocupação, podendo conhecer sua história, seu modo de operação e contexto atual a partir dos próprios trabalhadores. Tais experiências trazem grandes ganhos emancipatórios e possuem uma grande contribuição no desenvolvimento de uma necessária – e não raras vezes escassa – consciência de classe.

Ao tratarmos sobre o processo de formação da consciência de classe é fundamental que, a partir de uma revisão bibliográfica, entendamos não apenas o caráter de tal consciência, isto é, seu fundamento; como também as condições necessárias para a sua formação.

Em *A Ideologia Alemã* (1932), Marx e Engels indicam que uma classe somente se configura quando os indivíduos assumem a consciência de sua condição de exploração e se comprometem com a luta comum contra a classe dominante. Marx fornece, posteriormente, em sua obra *A Sagrada Família* (1845), maiores considerações a respeito do caráter da consciência de classes. De acordo com o autor, “não se trata do que este ou aquele proletário, ou até mesmo do que o proletariado inteiro pode imaginar de quando em vez sua meta. Trata-se do que o proletariado é e do que ele será obrigado a fazer historicamente de acordo com o seu ser” (MARX; ENGELS, 2011, p. 49). Logo, o despertar de uma consciência de classes verdadeiramente transformadora seria possível apenas ao proletariado, sujeito histórico possuído das condições materiais e sociais para desempenhar uma práxis revolucionária. Marx e Engels apontam também em *O Manifesto Comunista* (1848), sobre a impossibilidade de uma práxis verdadeiramente revolucionária por parte das demais classes:

De todas as classes que hoje em dia defrontam a burguesia só o proletariado é uma classe realmente revolucionária. As demais classes vão-se arruinando e soçobram com a grande indústria. O proletariado é o produto mais característico desta. Os estados médios [mittelstande] – o pequeno industrial, o pequeno comerciante, o artesão, o camponês –, todos eles combatem a burguesia para assegurar, face ao declínio, a sua existência como estados médios. Não são, pois, revolucionários, mas conservadores. Mais ainda, são reacionários, procuram fazer andar para trás a roda da história. Se são revolucionários, são-no apenas à luz da sua eminente passagem para o proletariado, e assim abandonam a sua posição própria para se colocarem na do proletariado. (MARX; ENGELS 1999. p. 49).

Tal posicionamento a respeito da impossibilidade de uma prática revolucionária externa ao proletariado é reafirmado, posteriormente, por Lukacs em sua obra *História e Consciência de Classes*:

Tais classes estão, em geral, predestinadas a passividade, a uma oscilação inconsequente entre as classes dominantes e aquelas revolucionárias, e

suas explosões eventuais revestem-se necessariamente de um caráter elementar, vazio e sem finalidade e, mesmo em caso de vitória acidental, estão condenadas a uma derrota final. (LUKACS, 2003, P.144).

Frente a tais posicionamentos, devemos considerar que as Universidades públicas, outrora centros de formação para elites, tem mudado gradativamente de perfil com base nos sistemas de cotas para alunos oriundos de escolas públicas e negros. Dessa forma, os filhos da classe trabalhadora estão cada vez mais presentes no meio universitário público e, através dele, são capazes de acessar conhecimentos e experiências anteriormente inacessíveis, como as formas de resistências apresentadas pela classe trabalhadora ao longo do território nacional.

O desenvolvimento pleno de uma consciência de classes requer não apenas a apropriação dos aparatos teóricos, mas sua confrontação com a realidade, a fim de configurar uma práxis verdadeiramente libertadora. O despertar de uma consciência de classe não pode ser realizado por intermédios ou imposições, tal como postula Rosa Luxemburgo:

O proletariado tem necessidade de alto grau de educação política, de consciência de classe e organização. Não pode aprender todas essas coisas em brochuras, ou em filhas volantes; tal educação ele adquirira na escola política viva, na luta e pela luta, no decorrer da revolução em marcha. (LUXEMBURGO, s, d, p. 31).

Dessa forma, o rompimento com a condição de “falta consciência” – que Marx e Engels usaram para se referir à ideologia burguesa, largamente difundida pela classe média e aceita por grandes porções da classe trabalhadora – responsável pela naturalização das relações capitalistas de exploração, só pode ser realizado através do contato direto e da participação dos indivíduos da classe trabalhadora com as formas de luta e resistência apresentadas por sua própria classe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, após a visita dos alunos à fábrica e as investigações propostas a respeito da consciência de classes, uma questão central: como ensinar aquilo que é indispensável ao sujeito, mas que não pode ser aprendido em sala de aula?”.

Após a apresentação dessa investigação e já cientes de que uma consciência de classes não pode ser construída por intermédios, constatamos que, os educadores, em compromisso na luta pelo rompimento das “falsas consciências”, possuem o dever de auxiliar e promover o contato dos alunos com as diferentes formas de organização política dos trabalhadores.

Ao considerarmos que muitos dos alunos do grupo PET Geografia irão exercer a docência – seja na educação básica ou nas Universidades –, a consciência de classe faz-se indispensável para uma correta leitura da realidade. O compromisso com a leitura

da realidade, por sua vez, é uma característica fundamental do professor-pesquisador e reflete, também, seu comprometimento com os futuros alunos e com a educação para além de seus aspectos meramente institucionais, especialmente no cenário de elevado nível de desigualdade, exploração e precariedade social que tem configurado a realidade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio Sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Máuri. **Marxismo, Educação e Emancipação do Proletariado**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5, n 1, p. 29-52, jun. 2013.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda**. III INTERCRÍTICA – Intercâmbio Nacional dos Grupos de Pesquisa em Trabalho e Educação da ANPED, Curitiba, setembro de 2016. v. 14, n 25, 2016.

GOHN, Maria da Grória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914 – 1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2 grau – O trabalho como princípio educativo**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUXEMBURGO, Rosa. **Greve de massas, Partido e Sindicatos**. São Paulo: livraria e Editora Ltd. (s.d).

MARX, Karl. Engels, Friedrich. **A Sagrada Família**. 1. Ed. Revista. – São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1999.

NOVAES, Henrique T. **O trabalho associado como princípio educativo e a educação escolar: notas a partir das fábricas recuperadas brasileiras e argentinas**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas n 54, p.70-88, dez2013 – ISSN: 1676-2584.

NOVAES, Henrique T. **A autogestão como magnífica escola: notas sobre a educação no trabalho associado**. *Revista e-Curriculum*, v.4, n.1, dezembro, 2009, pp. 1-37.

RASLAN, Felipe. **A experiência da Flaskô e a forma cooperativa**. *Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina*, 14-17 setembro de 2010, Londrina, UEL. 2010.

RASLAN, Felipe Oliveira. **Resistindo com Classe: o caso da ocupação da Flaskô**. Campinas SP – S/N, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v.12 n. 34 jan/abr. 2007.

SILVA, Jaqueline. **Controle operário e formação de trabalhadores no chão da fábrica**. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

TAKADORO, Ricardo Takayuki. **Flaskô na contramão: a experiência de controle operário em uma fábrica ocupada no Brasil**. 2013, 145. F. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

TIRIBA, Lia. **Educação Popular e Pedagogia(s) da Produção Associada**. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan/abril 2007.

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. **Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil**. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. Canoa. V.1, N.2.2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VERAGO, Josiane Lombardi. **Fábrica Ocupada e Controle Operário: Brasil e Argentina (2002-2010)**. Programa de pós graduação em Integração da América Latina. Universidade de São Paulo, 2010.

## EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO PROPOSTA DE ENSINO - ESTUDO DE CASO COM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DIVINÓPOLIS-MG QUE IMPLANTARAM ESSE TEMA EM SUA GRADE CURRICULAR

*Data de aceite: 01/11/2021*

*Data de submissão: 09/09/2021*

### **Daniel Goulart de Sousa**

Universidade Estadual de Minas Gerais,  
Discente de licenciatura em Matemática  
Divinópolis – MG  
<http://lattes.cnpq.br/0377314508275204>

### **Rodrigo Silva Fonseca**

Universidade Estadual de Minas Gerais,  
Docente de licenciatura em Matemática  
Divinópolis – MG  
<http://lattes.cnpq.br/2880196318327471>

### **Alessandro Leonardo da Silva**

Universidade Estadual de Minas Gerais,  
Docente de Engenharia Civil  
Divinópolis – MG  
<http://lattes.cnpq.br/3171861239181391>

### **Marcelo Robert Fonseca Gontijo**

Universidade Estadual de Minas Gerais,  
Docente de Engenharia Civil  
Divinópolis – MG  
<http://lattes.cnpq.br/8542085313060795>

**RESUMO:** Um tema ainda pouco discutido em nossa sociedade é a educação financeira. Um caminho para mudar esse quadro é a inserção deste tema nas escolas de ensino médio. Este trabalho apresenta uma pesquisa com escolas do município de Divinópolis-MG que tenham ou já tiveram o conteúdo de educação financeira inserido em sua grade curricular, seja

este conteúdo de forma de disciplinar ou como projetos interdisciplinares. O objetivo desta pesquisa foi traçar um cenário do ensino da Educação Financeira na cidade, e ainda expor algumas metodologias utilizadas por instituições que trabalham com esse tema para que sirva de inspiração para outros novos trabalhos. Através de uma pesquisa realizada via telefone, pode-se ver que a educação financeira ainda apresenta um cenário tímido em relação à realidade nas escolas do município.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Financeira, Pesquisa, Educação Financeira nas escolas.

### FINANCIAL EDUCATION AS A TEACHING PROPOSAL - CASE STUDY WITH SCHOOLS IN THE CITY OF DIVINÓPOLIS-MG THAT IMPLEMENTED THIS THEME IN THEIR CURRICULUM

**ABSTRACT:** A theme still little discussed in our society is financial education. One way to change this picture is the insertion of this theme in schools. This paper presents a research with schools of the municipality of Divinópolis-MG that have or have had the content of financial education inserted in their curriculum, whether this content is disciplinary or as interdisciplinary projects. The objective of this research was to trace a scenario of financial education teaching in the city, and also to expose some methodologies used by institutions that work with this theme to serve inspiration for other new works. Through a survey conducted by telephone, it can be seen that financial education still presents a timid scenario in relation to reality in schools in the of the municipality.

**KEYWORDS:** Financial Education, Research, Financial Education in schools.

## 1 | INTRODUÇÃO

Educação financeira é um assunto pouco discutido no Brasil. Os motivos para esse panorama são diversos, a falta de incentivo das autoridades, falta de diálogo com a família, entre outros. Com isso, vários brasileiros estão passando por dificuldades financeiras, que através de seus endividamentos, podem gerar outros tipos de problemas, muita das vezes com alto grau de seriedade.

Um problema que pode ser citado é o grande número de brasileiros endividados. Segundo a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) em maio de 2019 o número de famílias brasileiras endividadas chegou a 63,4%, o maior índice desde 2015. Esses dados demonstram que um bom planejamento financeiro é essencial para que a população possa ter uma vida financeira mais controlada e um futuro sem grandes problemas. Além de refletir em como os jovens estão se relacionando com o dinheiro, vistos que o maior exemplo da vida deles, na maioria dos casos, são seus próprios pais.

Segundo Bona (2019, p.1), educação financeira é um conjunto de conhecimentos e conceitos que ajudam uma pessoa a entender e melhorar sua relação com o dinheiro. Para que este tema seja melhor explorado nas instituições, este projeto busca auxiliar as escolas mostrando aos seus estudantes algumas práticas para que eles possam ter um melhor relacionamento com o dinheiro. Nigro (2018, p.27) diz que “Lidar com o dinheiro exige disciplina, comprometimento e estudos, mas acima de tudo uma grande mudança de mentalidade”.

Para ajudar a entender sobre essa mentalidade, o banco central do Brasil define educação financeira como:

O meio de prover conhecimentos e informações sobre comportamentos básicos que contribuem para melhorar a qualidade de vida das pessoas e de suas comunidades. É, portanto, um instrumento para promover o desenvolvimento econômico. Afinal, a qualidade das decisões financeiras dos indivíduos influencia, no agregado, toda a economia, por estar intimamente ligada a problemas como os níveis de endividamento e de inadimplência das pessoas e a capacidade de investimento dos países (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013, p.7).

Trabalhar com os estudantes esse conceito pode ser um caminho para começar a mudar o atual cenário, “infelizmente, a imensa maioria das pessoas no Brasil cresceu sem ter recebido noções de educação financeira, seja informalmente, no núcleo familiar, ou formalmente, na escola ou faculdade” (NIGRO, 2018, p.15). Além disso, Domingos (2012, p.16) complementa dizendo que “muitos pais tentam mostrar aos filhos como é importante ganhar dinheiro, mas raros são os que se preocupam em prepará-los para controlar esse dinheiro, gerando riqueza para si e para os outros, até porque nem mesmo eles têm

conhecimento para passar essa orientação adiante”.

A educação financeira é um tema que gera muito desconforto em boa parte dos brasileiros. Segundo Guimarães (2017, p.11) o principal motivo para esse problema, é que na maioria dos lares brasileiros esse assunto não é discutido, seja por as pessoas terem receio sobre o tema ou mesmo por não possuírem nenhum conhecimento para ensinarem aos seus filhos. Vieira (2015, p.228) ainda acrescenta que todos nós estamos programados a continuar seguindo o padrão financeiro que aprendemos durante a infância, mediante os estímulos recebidos nessa época.

Complementando esse assunto, Domingos (2012, p.16) diz que “em geral nem nossos avós, nem nossos pais aprenderam de uma forma estruturada a lidar com o dinheiro. Conosco não é diferente. Trata-se de uma dificuldade que aflige gerações após gerações”. Buscando uma mudança, Cerbasi (2011, p. 39) afirma que conversar sobre dinheiro é um hábito recomendável a todas as famílias, mas não é praticado como deveria.

De acordo com Stumpf (2019, p.1) este é o melhor hábito para que todos entendam quais são as prioridades da família e qual é o papel de cada um. Desta forma será possível a todos os membros da família alcançarem seus objetivos

Entretanto, Cerbasi (2011, p.117) relata que a educação financeira, pode ser entendida como uma obrigação moral dos pais com seus filhos. Mas não significa que essa missão deve cair totalmente sobre os pais. Porém, já existem instituições que perceberam esse contexto e, estão incluindo projetos de educação financeira em sua unidade escolar a fim de apoiar a família nessa jornada.

Trazendo o tema para o âmbito escolar, Giordano et al. (2019, p.2) nos apresenta a Educação Financeira como a constituição de um amplo campo de investigação que mobiliza saberes, habilidades, competências, crenças e concepções envolvendo diferentes áreas do conhecimento humano, como a Matemática, Política, Economia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Ética, dentre outras.

Vale ressaltar que, apesar de ter uma forte relação com a matemática financeira, a educação financeira vai muito além, como diz Campos et al. (2015, p.8) “o ensino de conteúdos de Matemática Financeira dentro da disciplina de Matemática em si não basta para cumprir o papel de formar cidadãos e promover a Educação Financeira se ele não for contextualizado em situações reais ou realísticas, próximas ao cotidiano do educando”. Educação financeira vai muito além de números, tem ligação direta com o comportamento. Segundo a Associação Brasileira de Educadores Financeiros (ABEFIN) é comprovado que o entendimento do tema está muito associado ao comportamento, englobando assim conceitos muito mais amplos, ou seja, vai muito além de simples operações matemáticas.

Procurar apresentar aos estudantes alguns conceitos básicos sobre educação financeira pode fazer com que eles adquiram habilidades que irão fazer uma grande diferença em suas vidas. Para Souza (2012, p. 36) uma boa educação financeira afeta diretamente a vida pessoal e, conseqüentemente, a profissional.

Cerbasi (2011, p. 18) narra que “é sabido que o ensino público brasileiro há décadas carece de qualidade para as disciplinas curriculares básicas”. Dar um olhar especial para os conteúdos que serão necessários, como educação financeira, poderá ser muito importante para mudar a realidade financeira dos brasileiros. Além disso, para Giordano et al. (2019, p.6) as pessoas precisam lidar cada vez mais jovens com produtos financeiros. Como diz Guimarães (2017, p.16): “o dinheiro faz parte do nosso dia a dia e a educação financeira é a ferramenta que nos ensina a administrá-lo em prol de nossa saúde financeira”.

A sociedade evoluiu aos longos dos anos. Novas tecnologias estão surgindo a todo o momento, porém, o sistema de ensino brasileiro não acompanhou toda essa evolução, ainda é possível encontrar certos conteúdos sendo lecionados da mesma maneira de décadas atrás. Segundo Savoia, Saito e Santana (2007, p.3) não há como negar que a educação financeira é fundamental na sociedade brasileira.

Hill (2014, p.62) faz um alerta “as escolas e faculdades ensinam praticamente tudo, exceto os princípios de realização pessoal. Eles exigem que jovens passem de quatro a oito anos adquirindo conhecimentos abstratos, mas não os ensinam o que fazer com esse conhecimento depois de tê-lo”. Cerbasi (2014, p. 93) ainda questiona: se o Brasil é, predominante um país de pobres. Por que, então, não incluir educação financeira no currículo básico da formação do cidadão?

Outro ponto a ser analisado, é a preparação dos professores sobre o tema. Segundo Cerbasi (2011, p.33) um canal importante para desenvolver boa educação financeira aos nossos filhos é a divulgação do conhecimento de finanças pessoais para os professores. Stambassi et al. (2015, p. 3) diz que no Brasil, não temos determinações legais sobre qual é o tipo de formação adequada e quem deveria formar os professores para o ensino de Educação Financeira na escola. Tal postura dificulta as informações para o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema e impõe obstáculos às tentativas de analisá-las.

Pensando em como os professores podem ensinar sobre o tema aos estudantes, a BNCC destaca:

Um aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos(...). Essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da Matemática Financeira e também proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos. (BNCC, 2017, p.269).

A importância da educação financeira reside em sua capacidade de proporcionar, aos que dela se beneficiam elementos teóricos essenciais para a tomada de decisão sobre os aspectos práticos da vida cotidiana (DORNELA et al. 2014, p.4). De acordo com Cerbasi (2014, p.62), se aquilo que se ensina nas escolas fosse exemplificado com casos cotidianos

das famílias, é provável que grande parte dos brasileiros ingressasse no primeiro emprego com planos financeiros ao menos elaborados.

Além do mais, como diz Dornela et al. (2014, p.3) a educação financeira visa auxiliar pré-adolescentes, adolescentes e jovens adultos na administração de seus rendimentos e de suas tomadas de decisões de poupar e investir. (...) além, de preocupar com a questão social, buscando formar pessoas mais responsáveis e comprometidas com o futuro.

Segundo Domingos (2012, p.11) sabemos que o crescimento econômico sustentável que se espera do Brasil depende, em grande parte, de uma urgente revolução na educação formal. E ainda acrescentaria à essa revolução, a necessidade da instrução por parte da população no que se refere à administração do dinheiro.

## 2 | METODOLOGIA

Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, utilizando livros, revistas eletrônicas, site oficiais e artigos de diversos autores ligados a educação em geral e em específico à educação financeira. O objetivo dessas leituras foi ter um material com diversas visões de profissionais tanto ligados ao ambiente acadêmico, como profissionais que atual na área da educação financeira e economia. Com isso, pôde-se ter uma visão de como a educação financeira é vista e trabalhada por esses profissionais e o quanto é importante trabalhar esse tema com os jovens. Um ponto que os autores, principalmente, os acadêmicos procuraram mostrar é a diferença entre a educação financeira e a matemática financeira. Segundo eles, uma trabalha com pessoas e comportamentos, enquanto a outra trabalha com números e fórmulas. Após um vasto levantamento bibliográfico, com intuito de fazer uma pesquisa de campo, tentamos contactar um total 63 escolas do município de Divinópolis-MG sendo elas municipais, estaduais ou particulares.

Devido a pandemia do Coronavírus, as escolas do município ficaram fechadas durante o ano de 2020, e as aulas ocorreram através do ensino remoto, o que dificultou o andamento do trabalho, pois os profissionais responsáveis, estavam trabalhando em regime de home office. Por esse motivo, ficou-se mais viável em realizar a pesquisa via telefone, por meio de ligações e áudios trocados via o aplicativo WhatsApp.

Após várias tentativas, não foi encontrado nenhum profissional que pudesse fornecer as respostas para a pesquisa. Já as instituições que foram possíveis os contatos, a entrevista deu se da seguinte forma:

Após me identificar para as escolas e descrever o objetivo da pesquisa, em um primeiro momento foi realizado a seguinte pergunta: (A escola trabalha ou já trabalhou com educação financeira?). Caso a resposta fosse negativa, a escola automaticamente era excluída da pesquisa. Em caso positivo, foi solicitado ao responsável uma breve explanação sobre o trabalho realizado, que eram computadas. Logo após, o contato também era finalizado com gratidão por terem participados dessa pesquisa.

Os dados coletados foram tabulados e serão apresentados a seguir.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O gráfico 1 apresenta as escolas que já trabalharam o tema.

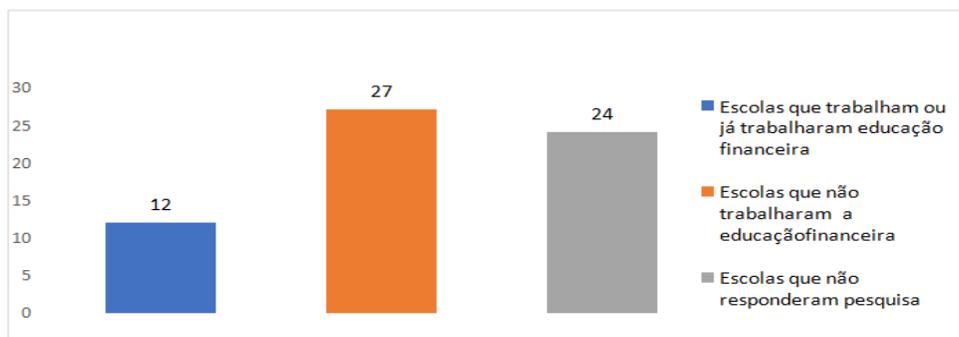


Gráfico 1 – Pesquisa com escolas que trabalham ou trabalharam com educação financeira no município de Divinópolis-MG.

Fonte: Própria.

Através dos dados projetados por esse gráfico, é possível observar alguns cenários distintos. O primeiro deles foi a dificuldade de entrar em contato com as escolas, uma vez que, cerca de 38% das mesmas estavam fechadas e conseqüentemente os profissionais não estavam no local para responder.

Outro dado revelado por essa pesquisa e aqui demonstrado é que, cerca de 43% das escolas nunca trabalharam a educação financeira com seus alunos, mas, se considerar apenas as escolas que foi realmente possível seu contato, esse percentual ainda se torna muito maior, elevando-se para 69% das escolas que deram retorno à pesquisa. Isso pode colocar os estudantes a um passo atrás em relação aos outros que tiveram algum contato com esse conteúdo. Visto que, com as mudanças ocorridas no mundo, se torna cada vez mais necessário um contato com a educação financeira.

Em uma segunda análise dos dados, tomamos como base apenas as escolas que trabalham com educação financeira. O gráfico 2 mostra esse universo em termos de escola particular ou pública.

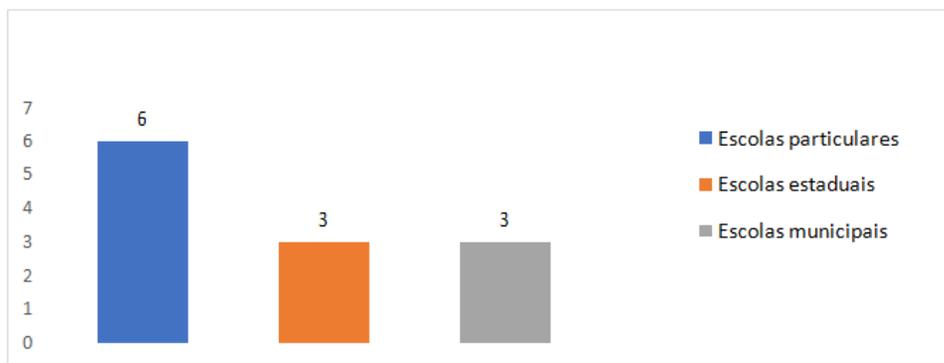


Gráfico 2 – Perfil das escolas que trabalham ou trabalharam com educação financeira no município de Divinópolis-MG.

Fonte: Própria.

Através da análise dos dados demonstrados acima, é possível observar que o número de escolas que trabalham com educação financeira está bem dividido, através do gráfico 2, conclui-se que metade das escolas que desenvolvem este tipo de projeto é da rede particular e a outra metade da rede pública de ensino.

As escolas particulares trabalham com educação financeira de modo mais profissional, como disciplina do currículo escolar enquanto as escolas públicas ensinam educação financeira através de projetos extraclasses.

Dos projetos realizados pelas escolas pesquisadas, cinco deles serão a seguir detalhados, sob a visão do profissional escolar entrevistado, sendo ele professor da disciplina e/ou gestor escolar. Esses trabalhos foram selecionados devido a diversidade das metodologias aplicadas. Em consideração aos profissionais que foram fundamentais nessa pesquisa, os nomes dos que relataram o projeto na qual sua escola executa, não serão aqui mencionados, mas sim destacados como profissional 1, profissional 2...

### Relato do Profissional 1:

*A Escola Estadual Antônio Belarmino localizada no distrito de Ermida, na cidade de Divinópolis–MG, possui alunos do ensino fundamental II até o ensino médio, incluindo o EJA (Educação de Jovens e Adultos) executa um projeto que funciona da seguinte forma: os estudantes desenvolvem práticas de cultivo e vendas de hortaliças. Além disso, são produzidos lanches naturais que são vendidos na própria escola. O dinheiro arrecado com as vendas é usado para financiar o próprio projeto e o restante é utilizado para realizar algumas melhorias que a escola demandar.*

### Relato do Profissional 2:

*O projeto educação financeira foi desenvolvido com 82 alunos do 3º ano do ensino*

médio da escola pública Estadual Ilídio da Costa Pereira da cidade de Divinópolis-MG. A escolha baseia-se na idade, são jovens de 17 e 18 anos, por estarem no último ano do ensino médio regular e por serem consumidores, mesmo que com menores condições financeiras. Nesse estudo, foi analisado como os alunos lidam com as finanças, como adquirem rendas, o que consideram como investimento e outras questões relacionadas ao tema.

Primeiramente foi aplicado um questionário, nos dias 02 e 03 de setembro de 2019, com 82 alunos de três turmas diferentes do 3º ano do ensino médio regular. Ele foi proposto durante a aula de matemática antes de se iniciar o conteúdo de matemática financeira, como análise do conhecimento prévio para o desenvolvimento de atividades da disciplina.

Houve uma boa interatividade dos alunos e autorização da escola para sua aplicação. Os participantes responderam na maior parte do tempo com concentração, havendo apenas algumas dúvidas e pequenas dispersões.

Em seguida, foi desenvolvida uma sequência didática em abordou os seguintes temas: A história do dinheiro, compra à vista e compra a prazo (juros), empréstimos, orçamento familiar e pessoal. Com o objetivo da aplicabilidade da Educação Financeira nas escolas seja um passo importante para que os alunos entendam como manusear suas finanças. Sendo essas atividades desenvolvidas no mês de setembro de 2019 durante as aulas de matemática, tendo uma boa participação dos alunos.

Ao desenvolver as atividades foi possível perceber que os futuros formandos possuem dificuldades em lidar com suas próprias finanças. As análises realizadas expõem o alto grau de preocupação que se deve ter com os estudantes, não obstante a pesquisa ter sido respondida por um grupo específico de uma única escola. A sequência didática proposta é uma das diversas maneiras de ajudar os alunos a entenderem o que de fato é o dinheiro e a importância do planejamento orçamentário. A formação da cidadania inclui pessoas que consigam ser organizadas financeiramente e que não vivam inadimplentes por não terem a consciência necessária para utilizar seu próprio capital, ainda mais em uma sociedade capitalista, em que esse se tornou a principal articulação global

### **Relato do Profissional 3:**

O colégio Uno Vértice localizado no município de Divinópolis possui estudantes da educação infantil ao ensino médio, porém desenvolvem um projeto de educação financeira nos seguimentos de ensino fundamental I e II, a seguir detalhado.

A escola trabalha a educação financeira através de uma disciplina presente no currículo escolar chamada educação para consumo, possui material próprio, produzido pela instituição. No ensino fundamental I a escola possui uma apostila em que os estudantes aprendem o que é dinheiro, conceitos iniciais sobre poupança, utilização de cheques e cartões. Estudam também sobre sustentabilidade e noções básicas sobre economia.

No ensino fundamental II, o conteúdo não é trabalhado através de apostilas, mas

*são produzidos materiais juntamente com a disciplina educação para consumo em que as atividades são preparadas semanalmente juntamente com os professores da escola (...). Esta disciplina não possui avaliações nem notas, o objetivo dela é a conscientização e o produto final é a realização de projetos.*

#### **Relato do Profissional 4:**

*O Colégio Integral localizado no município de Divinópolis – MG, possui estudantes do ensino fundamental I ao ensino médio. Em 2019, a disciplina de Educação Financeira foi trabalhada com os alunos dos 5º, 6º, 8º e 9º anos. Foram feitas as seguintes divisões: chamaram de F1 as turmas do 5º ano, F2 as turmas do 6º ano, F3 as turmas do 8º ano e M1 as turmas do 9º ano.*

*As turmas F1 e F2 tiveram aulas quinzenalmente. Foram estudados os conteúdos da história do dinheiro desde o escambo até no cartão de crédito, a ideia de juros, cálculo de porcentagem. Com uma aula de quinze em quinze dias, juntamente com os projetos da escola, não foi possível aprofundar muito no conceito de educação financeira.*

*Já as turmas F3 e M1 as aulas eram semanais. Além dos conteúdos dos anos anteriores, foi dedicado aos estudos do consumo consciente (como ser um comprador consciente), além de, aprofundar um pouco sobre dívidas e inadimplência no Brasil, isso principalmente na turma F3. Já na turma M1, foi trabalhado como ser um consumidor consciente e os “vilões” do endividamento: cheque especial, cartão de crédito, financiamento e empréstimo. Ensinando de forma bem detalhada e com informações reais, sempre buscando a conscientização. E ainda foi possível ser feito uma oficina de análise de propaganda que foi trabalhada durante muitas aulas.*

*A professora responsável pelo projeto na escola, relatou que no início das aulas estava chegando na escola, um pouco insegura, então não foi utilizado nada que dependesse de Datashow. Ela trabalhou muito com charges, tirinhas, história em quadrinhos. No F1 os alunos apresentaram um estudo das cédulas de dinheiro brasileiras e no F2, fizemos um book de atividades sobre porcentagem.*

*Em 2020, a disciplina foi oferecida apenas uma semana de forma presencial, o restante foi trabalhado somente de forma remota. No F2 que foi o F1 no ano anterior, foi ensinado detalhadamente o consumo consciente (necessidade/ desejo; liquidação e promoção, como comprar em um supermercado (sempre trabalhando a conscientização). Foi analisado muitas propagandas, panfletos de produtos, além de ter sido muito discutido como ler e entender as notas de rodapés dos panfletos e observado as fotos que a professora tirou em uma rede de supermercados da cidade*

*No F3, que era o F2, foi trabalhado detalhadamente os “vilões” do endividamento, a importância do poupar e como poupar e a introdução a ideia de investimento. Além disso, a regra áurea da educação financeira: gastar menos do que ganha e investir bem a diferença. No ensino remoto foram utilizados muitos vídeos, slides do PowerPoint, charges, tirinhas,*

história em quadrinho.

### **Relato do Profissional 5:**

*Os principais conteúdos que compõe a matriz curricular de matemática do 9º ano do EF, são os conceitos de funções / equações e os conceitos de matemática financeira. Pensado nessa lógica, o Colégio Instituto Sagrado Coração, localizado no município de Divinópolis - MG criou um projeto voltado para matemática financeira (anualmente desde 2008) com aplicações nos conceitos de funções, de forma interdisciplinar a outros conteúdos como história, política, atualidades, geografia e outros.*

*Esse projeto tem como finalidade compreender os diversos tipos de investimentos que o cidadão possa fazer ao ter um capital, e com ele deseja aplicar para futuros rendimentos.*

*Desde a primeira semana de aula, é retirado uma aula por semana para se discutir sobre os tipos de aplicações disponíveis para o mercado brasileiro, dentre elas, é dado um destaque especial aos investimentos em bolsas de valores e, a partir daí, uma vasta explanação semanal sobre o mercado de ações e seus produtos.*

*Após as primeiras aulas teóricas sobre o assunto, os alunos são divididos em grupos e cada grupo deve apresentar de forma fictícia, um valor que poderiam investir no mercado de ações e, por sorteio, cada grupo ficará com uma bolsa de valores ao redor do planeta, previamente definida pelos professores responsáveis. Apesar de as ações terem seus valores de mercado flutuantes, tanto para cima quanto para baixo de forma individual, foi combinado que, o valor ficticiamente investido não seria em uma empresa específica, mas sim em um bolsa de valores e seria dado como lucro ou prejuízo sofrido por suas ações, a variação percentual de aumento ou queda da referida bolsa naquele dia.*

*Diariamente, os alunos deveriam pesquisar em site específicos o quanto cada bolsa de valor variou, anotando estes valores em uma tabela que, semanalmente era projetado a toda turma com seus índices acumulados e comparando na forma de gráficos, quanto cada grupo ganhou ou perdeu com o investimento.*

*Caberia a cada grupo pesquisar dos índices naquele determinado dia, pesquisar de forma econômica, política ou por qual motivo fosse, quando houvesse aumentos ou quedas bruscas em determinados índices, fazendo uma grande interdisciplinaridade com o conceito de atualidades.*

*Após 5 a 6 meses de avaliação e tratando os índices diariamente, faz a culminância do projeto, avaliando qual bolsa de valores seria mais rentável e se, essa bolsa de valores ou as demais trabalhadas, teriam outras opções de investimento mais viável neste intervalo de tempo.*

*Contudo, o projeto se encerra com a visita na Bolsa de Valores do Estado de São Paulo (Bovespa), a bolsa de valores mais importante do Brasil e uma das maiores do mundo.*

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse trabalho, conclui-se que grande parte das escolas do município de Divinópolis – MG não trabalham com o conteúdo de educação financeira. Ao conversar com alguns representantes das instituições, foi possível perceber que ainda há muita falta de conhecimento sobre esse assunto.

Um ponto a ser destacado, é a diversidade de atividades apresentadas, desde uma plantação e venda de hortaliças até algo mais sofisticado como um trabalho envolvendo a bolsa de valores. Outro fator relevante durante a pesquisa, foi a diferença de estrutura e organização entre as escolas particulares e públicas. Enquanto a primeira trabalha o tema como disciplina, as outras trabalham dentro da realidade de cada uma, dependendo, principalmente, de iniciativas de pessoas envolvidas com a instituição. Um problema que já é estrutural no sistema público de ensino.

Contudo, este projeto buscou mostrar algumas ideias, sobre trabalhos com educação financeira, para serem executadas nas escolas não só do município de Divinópolis, mas em um contexto geral da educação. Sem distinguir em pública ou particular, é notório através da pesquisa que, diretores escolares, supervisores e professores sejam criativos e iniciem trabalhos com esse conteúdo, desde os mais simples aos mais complexos, mas que não deixem de começar e executar, a fim de que possam fazer uma grande diferença no futuro dos atuais alunos.

## REFERÊNCIAS

ABEFIN (Associação Brasileira de Educadores Financeiros). Educação financeira – muito além dos números. Disponível em: <<https://abefin.org.br/educacao-financieira-dos-numeros>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

Banco Central do Brasil. Caderno de Educação Financeira Gestão de Finanças Pessoais. [https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/documentos\\_cidadania/Cuidando\\_do\\_s\\_eu\\_dinheiro\\_Gestao\\_de\\_Financas\\_Pessoais/caderno\\_cidadania\\_financieira.pdf](https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/documentos_cidadania/Cuidando_do_s_eu_dinheiro_Gestao_de_Financas_Pessoais/caderno_cidadania_financieira.pdf)> Acesso em: 07 jul. 2020.

BONA, André. Educação Financeira: entenda o que é e sua importância. Disponível em: <<https://andrebona.com.br/educacao-financieira-entenda-o-que-e-e-sua-importancia/>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAMPOS, Celso Ribeiro et al. Reflexões sobre a educação financeira e suas interfaces com a educação matemática e a educação crítica. In: III Fórum de Discussão: parâmetros balizadores da pesquisa em educação matemática no Brasil, 3., 2015, São Paulo: Pegg Educação Matemática da Pucsp, 2015. p. 557-577.

CERBASI, Gustavo. Pais inteligentes enriquecem seus filhos. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

CERBASÍ, Gustavo. Casais inteligentes enriquecem juntos: finanças para casais. Rio de Janeiro: Sextante, 2014.

DOMINGOS, Reinaldo. Terapia Financeira: realize seus sonhos com educação financeira. São Paulo: Dsop, 2012.

DORNELA, Fernanda Júnia et al. Educação Financeira: aprendendo a lidar com o dinheiro. In: Revista da Pró - Reitoria de Extensão e Cultura, 02., 2014, Rio de Janeiro. Raízes e Rumos. Rio de Janeiro: Proexc, 2014. p. 2-7.

FERNANDES, Augusto. Taxa de famílias endividadadas no país sobe e atinge maior número desde 2015. Correio Braziliense., 2019. Disponível em: < [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2019/05/07/internas\\_economia,7\\_53547/taxa-de-familias-endividadadas-sobe-e-atinge-maior-numero-desde-2015.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2019/05/07/internas_economia,7_53547/taxa-de-familias-endividadadas-sobe-e-atinge-maior-numero-desde-2015.shtml)>. Acesso em 30 de Jul. de 2020.

GIORDANO, Cassio Cristiano. ASSIS, Marco Rodrigo da Silva. QUEIROZ, Cileda. COUTINHO, Sílvia. A Educação Financeira e a Base Nacional Comum Curricular. 2019. 10 v., Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GUIMARÃES, Luiz Paulo. Educação financeira para adolescentes. Rio de Janeiro: Clube dos Autores, 2017.

SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue; SANTANA, Flávia de Angelis. Paradigmas da educação financeira no Brasil. Revista de Administração Pública, [S.L.], v. 41, n. 6, p. 1121-1141, dez. 2007.

STAMBASSI, Andrea et al. Um Curso de Educação Financeira Escolar para Professores que Ensinam Matemática. 2015. 11 f. Monografia (Especialização) - Curso de Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

STUMPF, Kleber. Você conversa com sua família sobre dinheiro?, 2019. Disponível em: <<https://www.topinvest.com.br/voce-conversa-com-sua-familia-sobre-dinheiro/>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

VIEIRA, Paulo. O Poder da Ação. 23. ed. São Paulo: Gente, 2015.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL FUNDAMENTADA EM VALORES HUMANOS COM BASE NOS ENSINAMENTOS DE SATHYA SAI BABA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/09/2021

**Maribel Oliveira Barreto**

ISEO

Salvador, Bahia

<http://lattes.cnpq.br/6620342352026025>

**RESUMO:** O presente artigo tem o objetivo de analisar a concepção da educação em valores humanos, proposta pelo indiano Sathya Sai Baba, cuja doutrina e prática se expandem, até dias atuais, pelo mundo. Metodologicamente, optamos pela abordagem teórica, com base na pesquisa bibliográfica e documental dos discursos de Sathya Sai Baba. A partir da análise dos seus discursos, fica perceptível a necessidade de uma educação integral, através dos valores humanos, como meio de superação do desenvolvimento unilateral das potencialidades humanas e, por conseguinte, do predomínio da ciência empírica sobre as outras esferas do saber. Como conclusão, foi possível perceber que a proposição de uma educação integral envolve uma efetiva e peculiar revolução/transformação do modo dualístico de conceber a realidade humana que incorpora corpo e alma, pensamento e sentimento, ciência e religião, objetividade e subjetividade, individualidade e sociedade, convertendo, dialeticamente, as dualidades em totalidades, constituindo-se num referencial integral da existência humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Integral. Valores

humanos. Sathya Sai Baba.

### INTEGRAL EDUCATION BASED ON HUMAN VALUES BASED ON SATHYA SAI BABA TEACHINGS

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the conception of education in human values, proposed by the Indian Sathya Sai Baba, whose doctrine and practice expand, until today, around the world. Methodologically, we opted for the theoretical approach, based on bibliographical and documentary research of Sathya Sai Baba's speeches. From the analysis of their speeches, the need for a comprehensive education through human values is perceived as a means of overcoming the unilateral development of human potentialities and, therefore, the predominance of empirical science over other spheres of knowledge. As a conclusion, it was possible to realize that the proposition of a comprehensive education involves an effective and peculiar revolution / transformation of the dualistic way of conceiving human reality that incorporates body and soul, thought and feeling, science and religion, objectivity and subjectivity, individuality and society, dialectically converting dualities into totalities, constituting an integral reference of human existence.

**KEYWORDS:** Integral Education. Humans values. Sathya Sai Baba.

### 1 | INTRODUÇÃO

A análise da concepção da Educação em Valores Humanos, proposta pelo Indiano Sathya Sai Baba, é o objetivo do presente artigo, fruto

de pesquisa de doutorado, que tem como escopo o estudo dos fundamentos teóricos norteadores dessa educação, no sentido de encontrar respostas para a seguinte indagação: como constituir uma proposta pedagógica de formação integral à luz dos ensinamentos de Sathya Sai Baba, tendo por base sua concepção de educação em valores humanos?

De acordo com os dados da *Sathya Sai International Organization* (2020), a Educação Sathya Sai em Valores Humanos é administrada por mais de 30 Institutos de Educação Sathya Sai, em mais de 30 países, não apenas para escolas e instituições educacionais, mas também para governos, empresas, indústrias e comunidades em todo o mundo.

Cabe-nos, inicialmente, esclarecer que nossa proposta não foi a de assumir a obra de Sathya Sai Baba devocionalmente, mas, sim, proceder a um estudo teórico acerca, especialmente, de sua proposta de oferta de conhecimentos à humanidade, tendo em vista sua educação científica, ética e espiritual.

Sua obra e seu exemplo de trabalho voltados para a área de educação, especificamente, nos motivaram a empreender na presente pesquisa, partindo da premissa de que a educação integral, fundamentada em valores humanos, parece inspirar outra maneira de ver as coisas em ciência, filosofia e religião, na medida em que lida, ao mesmo tempo, com os diversos níveis e as diversas dimensões do ser humano, contribuindo para a superação da sua fragmentação.

Uma educação, por sua vez, tendo por base esta visão não fragmentada do ser humano, assume o dever social de se definir por valores que deem uma direção à prática, oportunizando o trabalho sistemático com condutas humanas éticas, não só no nível pré-pessoal ou pessoal, mas no nível transpessoal, através de práticas educativas que conduzam ao desenvolvimento dos três níveis de conhecimento, sensorio, mental e espiritual, como bem evidencia Wilber (2000).

Com o propósito de configurar esta perspectiva de educação, que tem como orientação os valores humanos, metodologicamente optamos pela abordagem teórica, com base na pesquisa bibliográfica e documental, que envolveu a análise cuidadosa dos discursos de Baba, no período de 1953 até 2004, a partir de cinco categorias centrais: a finalidade da educação, o conhecimento, a função da escola, o papel do educador e o desenvolvimento integral do educando, as quais compõem a dinâmica do processo educativo, em sua totalidade.

## **2 | FINALIDADE DA EDUCAÇÃO**

A finalidade da educação, na concepção de Baba, é a formação do caráter e não apenas a aquisição do conhecimento através dos livros. O conceito de caráter professado por Baba pode ser resumido como sendo a prática diária das virtudes potenciais agregadas ao ser humano, como a paciência, a tolerância, a compaixão, a integridade, a humildade, entre outras, bem como o equilíbrio entre pensamento, palavra e ação. Ou seja, do ponto

de vista pedagógico, educar para fortalecer o caráter da criança significa exercitar uma *práxis* pedagógica que integre a concepção de que o ser humano só deve tomar decisões para agir quando o coração já analisou e aprovou as ideias oriundas da cabeça.

O caráter, portanto, é a virtude que mais enobrece a conduta humana; é através de seu grau de estruturação que o ser humano consegue enxergar e reconhecer o verdadeiro valor da vida. Nesse sentido, é tarefa da educação lidar tanto com os instrumentos essenciais de aprendizagem, que envolvem leitura, escrita, cálculo, quanto com os seus aspectos basilares, que envolvem os valores humanos.

Para Baba (1966, p. 2): “A educação é a raiz, enquanto a virtude é o fruto. De outra forma, toda a educação escolar seria perda de tempo e dinheiro.” Em discurso anterior, Baba já denunciava sua crítica à educação, que não toma em consideração o ser humano integral:

O sistema atual de educação visa torná-los aptos a ganharem o seu sustento e tornarem-se cidadãos; mas não lhes dá o segredo de uma vida feliz; ou seja, o discernimento entre o real e o irreal [...] (BABA, 1958b, p. 1).

Sabemos que a educação fornece, prioritariamente, o conhecimento exterior e conceitual, advindo dos livros, o qual, na visão de Baba, é um conhecimento superficial. No ano de 1958, Baba fez um discurso aos estudantes, exortando-os para o valor da conduta, indo além do conhecimento livresco, ou seja, lembrando a necessidade dos conhecimentos serem praticados, ao invés de só aprendidos. Nas palavras de Baba:

Ler apenas não é o suficiente; vocês podem dominar todos os comentários sobre as Escrituras e podem estar aptos a argumentar e discutir com grandes eruditos sobre estes textos; mas sem colocar em prática o que eles ensinam, isto é uma perda de tempo. [...] (BABA, 1958b, p. 3).

Importa, pois, que a educação cumpra seu verdadeiro significado de conduzir de dentro para fora, integrando as potencialidades internas com a aprendizagem dos conceitos e sua aplicabilidade no cotidiano do viver.

Segundo Baba (1998), tudo o que o ser humano vê é o reflexo do que está dentro de si mesmo; por isso, nunca se deve considerar que o bem e o mal existem, por si, externos ao ser humano. Os estudantes, em sua maioria, para Baba, não têm tido a capacidade para entender esta verdade. Eles têm prioritariamente conhecimento livresco e não conhecimento da realidade, enfim, da totalidade.

Essa não é educação de verdade. “Isto apenas levará à argumentação, mas não à consciência total.” (BABA, 2001a, p. 4). Em outro discurso, Baba recomenda: “Não sigam a mente, não sigam o corpo. Sigam a consciência. Este é o princípio do *Atma*. Vocês só irão vivenciar a divindade quando seguirem suas consciências.” (BABA, 1999a, p. 3). Ser, consciência e bem-aventurança são, portanto, os três atributos essenciais do ser humano, na visão de Baba.

Neste contexto, não é concebível fazer ciência sem consciência. Baba nos faz

lembrar, através de seus discursos, que não basta ao ser humano se tornar um gigante intelectual, sendo pequeno na dimensão da moral. A mesma coisa é dita quando afirma que a imaturidade moral do ser humano não é compatível com seu adiantamento científico. De fato, a espiritualidade e a ciência não se contradizem e necessitam caminhar juntas. Elas se completam, tendo, inclusive, metas comuns, apesar de seus caminhos e de suas ferramentas serem diferentes.

Daí a importância da educação integrar o conhecimento científico e a espiritualidade, possibilitando aos educadores e educandos a compreensão do verdadeiro eu, não se limitando ao estudo das disciplinas científicas e tecnológicas em detrimento da educação espiritual, subjetiva e transformadora, que prima pelo domínio da mente.

### 3 | O CONHECIMENTO

O conhecimento, por conseguinte, deve integrar o desenvolvimento das estruturas intelectivas dos educandos com a dimensão espiritual. Presume-se que, além das necessidades próprias à sobrevivência, devem ser supridas as necessidades “espirituais”, independente de religião, o que envolve a abordagem do autocuidado e do autoconhecimento.

Para isto, deve-se trabalhar com o “eu”, conduzindo os estudantes à sabedoria, afastando-os da ignorância, como bem expressa Baba (2002). Ele reforça a máxima de que os títulos e realizações, por si só, não podem trazer a real sabedoria. Para ser verdadeiramente sábio, cada pessoa tem que saber realmente quem é, conhecendo seu eu imortal; só o conhecimento de seu verdadeiro eu lhe permitirá superar todo e qualquer problema.

Baba (2001b, p. 2) assim afirmou: “Em primeiro lugar, desenvolvam moralidade e purifiquem suas mentes [...] Hoje o ser humano está lendo vários livros, mas qual a utilidade?”. Essa abordagem, por sua vez, representa um desafio aos tradicionais modos de pensar e sugere um caminho inteiramente novo para se encarar a realidade, a educação e a própria existência humana.

Pretende-se, pois, neste contexto, que os conhecimentos a serem trabalhados, através da educação, despertem os educandos para os valores humanos existentes neles, dentre outros: Verdade, Ação Correta, Paz, Amor e Não Violência, compreendidos como ferramentas transformadoras do caráter, que os auxiliam a compreenderem o verdadeiro significado da vida.

A busca da Verdade é uma das metas mais importantes da educação. Aqui vale considerar a verdade subjetiva e a verdade objetiva. A verdade objetiva é perceptível pelos cinco sentidos – gustação, olfação, tato, visão e audição – e a verdade subjetiva é extrassensorial, captada por nosso coração e pelos demais sentidos (telepatia, intuição).

A “Verdade” tem que ser universal e tem que existir em qualquer lugar, no átomo ou

no cosmos. O indivíduo, nesta perspectiva, deve viver na Verdade, e não procurá-la. Ele tem de realizar a Verdade e demonstrá-la em pensamento, sentimento e ação, sendo ela a verdadeira base da existência.

Deve-se agir e atuar com toda vontade e plenitude da mente, usando, o máximo possível, as capacidades e habilidades, coragem e confiança, investigando sobre a Verdade. Perguntas do tipo: Qual o princípio criador? Qual a finalidade da vida? Qual a razão da minha existência? Quem sou? De onde vim? Para onde vou? devem, neste contexto, permear a mente do ser humano em busca do real objetivo da vida.

E o educando, no momento em que obtém estas respostas, começa a agir corretamente, porque entra em contato com informações básicas de sua própria Consciência.

A “Ação Correta” (retidão), portanto, está diretamente relacionada com a Verdade. Ela é o reflexo da unidade entre pensamento, sentimento e ação. Para Baba (1999f, p. 62): “A retidão é como um rio que flui invisível e subterrâneo, através dos profundos níveis da consciência humana, nutrindo as raízes da ação e preenchendo a nascente dos pensamentos.”

Vale ressaltar o equilíbrio necessário entre os direitos e deveres, pois, quando os deveres são cumpridos devidamente, os direitos são garantidos voluntariamente. Ao se colocar em prática a Ação Correta, conseqüentemente, sentir-se-á Paz. A “Paz” é, na verdade, o que todos procuram, mas nunca poderá ser obtida do mundo exterior. Somente quando o ser humano pensar, sentir e agir integradamente, a sua Consciência será expandida, dominando seus desejos, e ele obterá Paz. E sentindo Paz, o Amor começa a se fazer cada vez mais presente.

O “Amor” deve ser compreendido, pois, como subjacente a todos os demais valores. Quando o Amor penetra pelos pensamentos se torna Verdade. Para Baba (1999b, p.5), “[...] o dever mais importante dos estudantes é desenvolver o amor sagrado. A principal educação oferecida em nossos colégios é o amor.”

Daí, à proporção que se expande o Amor no ser humano, ele se torna Não-Violento. Baba (1999b) afirma que a “Não-violência” se refere, exatamente, ao que se deve ser plenamente. Significa evitar causar dor a qualquer ser, quer seja através do pensamento, do sentimento e/ou da ação. Quando consegue se tornar não-violento, o ser humano reúne em si todas as qualidades relativas aos outros valores.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de extrapolarmos o mero tratamento dos conteúdos formais das disciplinas curriculares, caminhando em direção ao trabalho com os Valores humanos, em si, como conhecimento fundamental no desenvolvimento integral dos educandos. Esses valores podem ser compreendidos como o conjunto de virtudes que compõem a sua essência, independentemente de ideologia, crença, credo, condição social, religião ou cor e devem ser encarados como necessidades básicas para o próprio ser. Eles não são nem podem ser adquiridos de fora para dentro, de acordo com Baba (1999b).

A perspectiva de construção de conhecimento, pois, com base em Valores humanos relaciona-se, diretamente, com a realização do potencial interno dos educandos, indo além de tudo que é externo e superficial.

Tratando mais especificamente dos Valores humanos, buscando desdobrá-los para melhor serem compreendidos, Baba os distingue em absolutos e relativos, indicando, além dos considerados absolutos – Verdade, Ação Correta, Paz, Amor e Não-violência – os cinco valores humanos relativos, quais sejam: Conhecimento, Talento, Equilíbrio Interior, Gentileza ou Amabilidade e Consciência da Responsabilidade Social Pessoal. Estes valores, se forem praticados, proporcionarão a autorrealização do indivíduo e contribuirão para o seu desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual, emocional, psíquico e espiritual.

Aqui, a função da escola desponta com destaque significativo, pois é neste espaço que vem ocorrendo, culturalmente, a realização da educação formal e sistemática do processo de ensino.

## 4 | FUNÇÃO DA ESCOLA

De acordo com a concepção de educação integral de Baba, a escola deve, efetivamente, tornar-se um local onde os educandos possam vivenciar os Valores humanos, através do próprio currículo, numa atmosfera de criação/construção dos conhecimentos embasados no princípio de fazer ciência com consciência. Isso implica em se dedicar ao ensino e aprendizagem da ciência e cultura, da vida espiritual e da vida cotidiana.

A escola, para Baba, é um local sagrado, destinado a formar os destinos de muitas gerações. Este espaço deve promover a aprendizagem de habilidades e aptidões dos educandos, auxiliando-os a alcançarem a felicidade, espargindo paz e prosperidade a suas famílias e à sociedade em geral, tendo ainda como dever apresentar aos educandos a cultura que os profetas e sábios da antiguidade descobriram e legaram para a humanidade.

Neste sentido, Baba sempre alertava os estudantes para buscarem a bem-aventurança e a felicidade em seu próprio interior e orientava quanto aos envoltórios inerentes a cada um, considerando a necessidade de compreensão da sua própria natureza, como citado em um dos seus discursos:

Vocês são verdadeiramente as personificações da bem-aventurança e da felicidade. Não será pura ignorância buscar a bem-aventurança e a felicidade no mundo exterior quando elas estão presentes em vocês? A verdadeira transformação espiritual está na compreensão da sua própria natureza verdadeira. (BABA, 2000, p. 1)

Eis uma das funções especiais da escola: possibilitar ao educando conhecer sua natureza, com os seus envoltórios – os corpos físico, vital, mental, sutil e causal. Conhecer também os cinco obstáculos que entram no caminho da experiência da bem-aventurança: apego ao corpo, falta de controle mental, interesse nos prazeres mundanos, ligação com

objetos materiais e frustração das expectativas. A escola, na concepção de Baba, não pode se esquivar desta tarefa. Junto com a habilidade intelectual, a escola deve proporcionar espaço e tempo para lidar com as habilidades virtuosas.

Priorizar a habilidade intelectual em detrimento da habilidade virtuosa tende, na concepção de Baba, a formar personalidades mais consumistas e menos íntegras. A escola, nesse contexto, não deve e não necessita estimular a ilusão, acreditando ser este o caminho da felicidade. Daí não dever ensinar as crianças a serem meras reproduzidoras do padrão social, que cultua, muitas vezes, consumismo, extravagância, apelando para o domínio do externo em detrimento do interno.

Ao contrário, Baba prevê seis metas da educação, a saber: bom comportamento, bom intelecto, compromisso com a verdade, devoção (prática religiosa), disciplina, sentido de dever. Sem o alcance dessas metas, ele afirma não ser possível uma verdadeira educação.

Assim sendo, o currículo das escolas deve dar ênfase ao estudo e à prática dos Valores humanos no cotidiano, como inerente ao processo educativo, vislumbrando o desenvolvimento integral do educando e, portanto, a integração de suas diversas dimensões no processo de ensino e aprendizagem.

Baba (1999c, p.6) questiona: “O que os cientistas atuais e tecnólogos estão fazendo?” Tem sido afirmado que tudo o que está na terra é para ser usado e explorado pelo ser humano. Com isso, a humanidade tem convivido com enchentes, terremotos, entre outros desastres naturais, fruto da ação humana, que está, cada vez mais, poluindo os oceanos, fomentando a guerra, diminuindo a camada de ozônio sobre a terra, devastando e degradando a biosfera, comprometendo o ar respirável e alterando o clima e o nível do mar. Estas são, na verdade, parte da demonstração da falta de conhecimento do ser humano de si mesmo e dos valores elevados que fazem parte de sua natureza.

Para que isso não ocorra, precisa-se de educadores com sólida formação filosófica, antropológica, científica, psicológica, histórica e espiritual, com base em valores humanos e na visão sistêmica do Universo, com uma atuação transdisciplinar, que caminhem não somente através das disciplinas, mas além delas.

Nesse contexto, o educador assume, inegavelmente, um papel de destaque, pelo desafio de ser ou não o promotor da efetiva compreensão dos Valores humanos na teoria e na prática.

## **5 | PAPEL DO EDUCADOR**

O educador, de acordo com a concepção de Baba, tem como tarefa trabalhar para que os educandos compreendam sua verdadeira natureza, auxiliando-os a se desenvolverem, através dos Valores humanos. Vale lembrar que tais Valores não podem ser absorvidos simplesmente através de textos ou discursos. “Aqueles que procuram passar os valores

aos estudantes devem primeiramente praticá-los mesmos e dando-lhes o exemplo.” (BABA, 1999f, p.7)

O caráter do educando, portanto, é construído através do exemplo, instrução, amor e disciplina. Assim, Baba afirmou em um dos eventos na Área de Educação: “Acima de tudo, o caráter das crianças precisa ser reforçado e purificado.” (BABA, 1966, p. 1).

Ao tratar de caráter, a temática da disciplina surge como consequência. Baba sempre enfatizou esse assunto. Ele falava acerca da grande responsabilidade dos pais, pois vinha observando, muitas vezes, um tipo de afeição superficial e um direito indiscriminado de liberdade.

Para os educadores, especificamente, Baba explicitava sempre a necessidade de primeiro ser; depois fazer; e por último falar. Assim evidenciou:

[...] o professor deve ser um grande exemplo de *viveka*, *vinaya* e *vitchakshana* (discernimento, humildade e clareza de visão), ao invés de uma pessoa envolvida com a tarefa da mera repetição de matéria e de preparação para os exames. O exemplo – não o conselho – é o melhor material de ajuda ao ensino.

Devemos, em tudo, seguir nossa consciência. [...] O primeiro passo é: o que ensinamos aos outros, devemos praticar. Esta é a verdadeira natureza humana. [...] Vocês devem mostrar, pelo falar e pelo exemplo, que o caminho da autorrealização é o que conduz à alegria perfeita. Pratiquem. (BABA, 1999e, p. 1)

Para isso, precisa-se de educadores com formação embasada em Valores humanos e na visão integral do Universo. “Não basta que eles aprendam alguma coisa que lhes permita sobreviver; como vivem é mais importante do que o padrão de vida.” (BABA, 1966, p. 1). Nesse mesmo discurso, reforçou, ainda, o papel do educador:

A educação é a raiz, enquanto a virtude é o fruto. De outra forma, toda a educação escolar seria perda de tempo e dinheiro [...] Sem aprendizagem não pode haver proteção; somente a educação garante sua segurança. Se forem educados, vocês podem estar protegidos das tentações do mundo, que os induzem a falar falsidades, apropriarem-se das posses alheias, odiarem o próximo, tirarem vantagem da fraqueza ou ignorância do outro. (BABA, 1966, p. 2).

A educação escolar, portanto, não se destina simplesmente à obtenção do alimento e prazer, à conquista de um meio de vida e aprendizado para desfrutar da inércia. Essa educação tem como objetivo ativar as qualidades da sabedoria em ação, desapego e discernimento, que asseguram ao indivíduo desenvolver as virtudes da paz, verdade e retidão, graças ao florescimento do amor divino.

Nesse sentido, cabe aos pais e educadores grande responsabilidade. Resta ao educador, portanto, educar-se, em vez de simplesmente ler e dizer ter aprendido certos padrões e métodos; autoconhecer-se, pois só um educado, um integrado, pode, de acordo com Baba, auxiliar outros a se educarem e a se integrarem.

Precisa-se, assim, de uma educação pautada no nível mais profundo de valores dentro de si mesmo, cultivando a moralidade, a ética e a espiritualidade, em prol do desenvolvimento integral dos educandos.

## 6 | DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO

Pensar na perspectiva do desenvolvimento integral dos educandos, por sua vez, vai muito além da educação livresca; é necessário incluir as boas qualidades, o caráter e a conduta que irão permear a vida dos estudantes e suas escolhas.

Quanto a isto, Baba foi bem enfático em um dos seus discursos:

Assim, Eu lhes peço que leiam bons livros; reverenciem seus professores e amem a todos. Não desonrem os mais velhos; cultivem o espírito de serviço e aprendam como servir aos doentes e aos necessitados, aproveitando toda oportunidade de ajudar aos demais. Ou pelo menos desistam de causar-lhes dor. (BABA, 1958a, p.2).

Baba, ao longo dos seus discursos, sempre buscou encorajar todas as pessoas no intuito de reconhecerem quem são verdadeiramente. Para ele, nós não somos estes corpos. Não somos estas mentes. Somos o Ser Eterno que ocupa, temporariamente, estes corpos e mentes. Podemos apreciar e nos tornar quem realmente somos, voltando-nos para dentro, pois nossa Consciência (ou Ser Interior) é um reflexo do Ser Supremo.

Ele nos fazia compreender que nossa Consciência é o nosso verdadeiro mestre e ao seguirmos ela, incondicionalmente, nossos pensamentos, palavras e ações serão nobres e perfeitos. Mantendo-nos em harmonia com nosso Ser Interior, estaremos vivendo a verdadeira Espiritualidade e poderemos chegar a reconhecer nossa Unidade com Deus.

O educando, portanto, deve ser preparado para obter respostas sobre a vida, a finalidade do existir, o seu compromisso individual e coletivo e não apenas para prestar o exame vestibular, ingressar no mercado de trabalho e adquirir bens materiais. Isto é limitante.

Ao fazer isto, ou seja, ao cuidar apenas de parte de sua natureza (ego-corpo-mente), a educação vem alijando-o de sua verdadeira e completa natureza, daí o sentimento de estar incompleto e sem valores. Neste sentido, muito importa integrar a educação material e espiritual, sob pena de se fomentar mais fragmentação humana.

Sabe-se, pois, que a educação material ressalta o conhecimento relacionado ao mundo físico, ao mundo da ciência. Já a educação espiritual ressalta o conhecimento relacionado ao mundo da arte e da moral, reconhecendo a divindade inerente ao ser humano. Portanto, tanto a educação material quanto a espiritual são essenciais para Baba, sem as quais a vida humana tem pouco valor.

Essa perspectiva de educação, no entanto, tem sido pouco trabalhada no sistema educacional moderno. Dá-se importância prioritária à educação material, voltada à informação. Diz ele:

[...] Da mesma forma que duas asas são essenciais para um pássaro alçar vôo ao céu, também a educação espiritual e material são necessárias para que o ser humano atinja seu objetivo na vida. A educação espiritual destina-se à vida, enquanto a educação material a um meio de vida. (BABA, 1999d, p. 1)

Destaca-se aqui o valor do conhecimento, em geral, e do autoconhecimento, especificamente, como primordial para o desenvolvimento integral de um indivíduo, com base nas referências de Baba, que vem servindo de norte para a prática de uma educação integral, inspirada em valores humanos.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise das categorias centrais do processo educativo, à luz dos ensinamentos de Baba, foi possível, portanto, reconhecer a importância da educação pautada em Valores humanos.

Como evidenciado, educadores e estudantes necessitam se relacionar de forma integrada, o que envolve não só o desenvolvimento das habilidades intelectuais, mas principalmente, as habilidades virtuosas. Tal processo contempla tanto a elevação do pensamento quanto do espírito para a autointegração, possibilitando-lhes conceberem e viverem a vida de forma, cada vez mais, equilibrada, através da prática de uma educação integral.

Esta educação pretende, pois, auxiliar na formação dos educandos numa dimensão para além da lógica, para além do ego; que envolva não só a razão, mas também o sentir; não apenas o corpo, mas inclua a alma e o espírito; que trate dos valores materiais, mas incorpore a sabedoria intuitiva, os valores humanos e envolva as aprendizagens para além do conhecer, do viver juntos, do fazer. Precisa-se, equanimemente, saber, sentir e ser, como possibilidade de conquista de experiências que possam ser integrais.

O próprio relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em 1998, já conclamava a educação para contribuir efetivamente com o desenvolvimento integral da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Para eles, todo ser humano deve ser preparado, especialmente através da educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 1998).

A educação, deste modo, tem dois aspectos que se complementam: o material/objetivo, que se refere à busca externa; e o espiritual/subjetivo, que se refere à busca interna. Baba trata, frequentemente, dos papéis que são representados na vida diária: por um lado, o papel espiritual e, por outro, o da ciência.

Com isso, confirmamos, apoiadas na concepção de Baba, que o principal significado

da educação está relacionado com o processo de integração dos educandos com eles mesmos, com o outro, com a sociedade, com a humanidade, enfim, com sua essência, o que envolve o desenvolvimento da dimensão física, da dimensão intelectual, mas em plena sintonia com a dimensão moral/espiritual, embasada em valores humanos.

## REFERÊNCIAS

BABA, Sathya Sai. Coragem. **Discursos de Sathya Sai Baba**, 1958a. Disponível em: <[https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1953a1968/SAIBABA\\_19580303\\_198.PDF](https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1953a1968/SAIBABA_19580303_198.PDF)>. Acesso em: 5 de abr. de 2019.

BABA, Sathya Sai. Uma atitude de desafio. **Discursos de Sathya Sai Baba**, 1958b. Disponível em: <[https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1953a1968/SAIBABA\\_19580302\\_197.PDF](https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1953a1968/SAIBABA_19580302_197.PDF)>. Acesso em: 10 de mai. de 2019.

BABA, Sathya Sai. Metades iguais, não a melhor metade. **Discursos de Sathya Sai Baba**, 1966. Disponível em: <[https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1953a1968/SAIBABA\\_19660418\\_217.PDF](https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1953a1968/SAIBABA_19660418_217.PDF)>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

BABA, Sathya Sai. Preencham seus corações com sentimentos nobres. **Discursos de Sathya Sai Baba**, 1998. Disponível em: <[https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1983a1998/SAIBABA\\_19981123\\_138.PDF](https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1983a1998/SAIBABA_19981123_138.PDF)>. Acesso em: 19 de out. de 2019.

BABA, Sathya Sai. Coloquem limites aos seus desejos. **Discursos de Sathya Sai Baba**, 1999a. Disponível em: <[https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA\\_19990314\\_88.PDF](https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA_19990314_88.PDF)>. Acesso em: 2 de nov. de 2019.

BABA, Sathya Sai. O poder do amor. **Discursos de Sathya Sai Baba**, 1999b. Disponível em: <[https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA\\_19990728\\_98.PDF](https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA_19990728_98.PDF)>. Acesso em: 25 de nov. de 2019.

BABA, Sathya Sai. A verdadeira educação liberta. **Discursos de Sathya Sai Baba**, 1999c. Disponível em: <[https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA\\_19991122\\_108.PDF](https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA_19991122_108.PDF)>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

BABA, Sathya Sai. O coração é a fonte da verdadeira educação. **Discursos de Sathya Sai Baba**, 1999d. Disponível em: <[https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA\\_19990726\\_97.PDF](https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA_19990726_97.PDF)>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

BABA, Sathya Sai. **Ensinos de Sathya Sai Baba**, 1999e. Disponível em: <<http://omsairam.virtuaser.com.br/sai-baba/ensinos/>>. Acesso em: 22 de nov. de 2019.

BABA, Sathya Sai. A Transformação pela Educação Espiritual: o programa Sri Sathya Sai de Educação em Valores Humanos. **Manual de Práticas de Educação em Valores Humanos**, 1999f. Disponível em: <<https://institutosathyasai.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Manual-de-Pr%C3%A1ticas-de-EVH-Vol-III.pdf>>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

BABA, Sathya Sai. Os envoltórios do ser interno. **Discursos de Sathya Sai Baba**, 2000. Disponível em: <[https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA\\_20000304\\_66.PDF](https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA_20000304_66.PDF)>. Acesso em: 06 de set. de 2019.

BABA, Sathya Sai. Vinaiaka: o mestre do poder e do intelecto. **Discursos de Sathya Sai Baba**, 2001a. Disponível em: <[https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA\\_20010822\\_48.PDF](https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA_20010822_48.PDF)>. Acesso em: 30 de out. de 2019.

BABA, Sathya Sai. Promovam a moralidade para enaltecer a natureza humana. **Discursos de Sathya Sai Baba**, 2001b. Disponível em: <[https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA\\_20011020\\_51.PDF](https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA_20011020_51.PDF)>. Acesso em: 6 de nov. de 2019.

BABA, Sathya Sai. Sai Baba Gita. **Discursos de Bhagavan Sri Sathya Sai Baba**, 2002. Disponível em: <<https://pdf4pro.com/view/sai-baba-gita-luzdegaia-org-37f2fa.html>>. Acesso em: 01 de out. de 2019.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

SATHYA SAI INTERNATIONAL ORGANIZATION. **Atividades e Propósito**. Disponível em: <http://www.sathyasai.org/about-us/organisation>. Acesso em: 4 set. 2020.

WILBER, Ken. **Psicologia integral**: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Cultrix, 2000.

## VALIDAÇÃO DE CHECKLISTS POR PERITOS DA FALA PARA IDENTIFICAÇÃO DE RISCOS DAS PERTURBAÇÕES DE LINGUAGEM PARA EDUCADORES DA INFÂNCIA

*Data de aceite: 01/11/2021*

### **Aliaska Pereira Aguiar**

Doutoranda em Estudos da Infância no Instituto de Educação – Universidade do Minho  
Braga, Portugal  
<http://lattes.cnpq.br/4951424288283475>  
ORCID 0000-0002-1657-0070

### **Graça Simões de Carvalho**

Professora catedrática do instituto de Educação – Universidade do Minho  
Braga, Portugal  
ORCID 0000-00020034-1329

### **Simone Aparecida Lopes Herrera**

Professora Associada do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB-USP)  
Bauru, Brasil  
ORCID 0000-0002-1892-0871

**RESUMO:** A linguagem revela o progresso cognitivo infantil, a identificação precoce é imperiosa com checklists que identifiquem riscos de alerta e os marcos discriminativos para a alerta dos educadores de infância na identificação antecipada das perturbações linguísticas. A validação dos checklists para identificação de riscos de alerta para educadores para as faixas dos 3, 4 e 5 anos seguiu em etapas. Etapa 1 – Análise: Preparação da versão preliminar. Etapa 2 – Revisão e adequação a partir das sugestões. Etapa 3 – Avaliação dos peritos. O objetivo foi a validação por peritos

da fala no conteúdo, forma dos itens, clareza, compreensibilidade e adequação. Esta medida forneceu informação empiricamente sustentada sobre o desenvolvimento linguístico com base nos indicadores dos quatro subsistemas da linguagem. Para cada checklist os peritos responderam a cada um dos quatro critérios, que indicaram S (sim) ou N (não) assim classificaram cada item;1. Adequação para identificação de risco na faixa etária.2. Relevância de risco de alerta.3. Clareza do item.4. Marco Discriminativo. Na sequência ocorreram reformulações, acréscimos e retiradas sucessivas de itens, com informações claras para aplicação e os conteúdos aplicáveis para a tipicidade da linguagem no contexto educacional. As considerações dos peritos foram executadas e os itens insatisfatórios foram realçados para atenderem a versão final do construto. Assim sendo, as metodologias qualitativas e quantitativas de análise dos peritos, consultadas com instrumentos na literatura e por especialistas da área asseguraram a validade das dimensões da linguagem que compõem os checklists. Concluiu-se, que os checklists identificam precocemente a linguagem, promovem a comunicação em pré-escolares e a participação dos educadores no desenvolvimento da linguagem. Uma vez que os contextos educacionais são cenários que incentivam a participação da criança em situações de comunicação e devem ser monitorados por instrumentos de vigilância para atuação na prevenção da saúde infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educadores, checklist, desenvolvimento de linguagem.

## VALIDATION OF CHECKLISTS BY SPEECH EXPERTS TO IDENTIFY LANGUAGE DISORDERS RISKS FOR KINDERGARTEN TEACHERS

**ABSTRACT:** Language reveals children's cognitive progress, early identification is imperative with checklists that identify alert risks and discriminative milestones for alerting kindergarten teachers in the early identification of language disorders. The validation of checklists for identifying warning risks for educators for the age groups of 3, 4 and 5 years was carried out in stages. Step 1 – Analysis: Preparation of the preliminary version. Step 2 – Review and adaptation based on suggestions. Step 3 – Expert assessment. The objective was the validation by experts of speech in content, form of items, clarity, understandability and adequacy. This measure provided empirically supported information on linguistic development based on the indicators of the four language subsystems. For each checklist, the experts answered each of the four criteria, which indicated Y (yes) or N (no) as they classified each item; 1. Adequacy for risk identification in the age group. 2. Alert risk relevance. 3. Clarity of item. 4. Discriminatory Framework. Subsequently, there were successive reformulations, additions and removals of items, with clear information for application and the contents applicable to the typical nature of the language in the educational context. Expert considerations were carried out and unsatisfactory items were highlighted to meet the final version of the construct. Therefore, the qualitative and quantitative methodologies of analysis by experts, consulted with instruments in the literature and by specialists in the field, ensured the validity of the dimensions of language that make up the checklists. It was concluded that checklists identify language early, promote communication in preschoolers and the participation of educators in language development. Since educational contexts are scenarios that encourage children's participation in communication situations and must be monitored by surveillance instruments to act in the prevention of child health.

**KEYWORDS:** Educators, checklist, child language.

### INTRODUÇÃO

A linguagem revela o desenvolvimento cognitivo infantil, identificar precocemente o desenvolvimento da linguagem é crucial para o aprimorar habilidades de prontidão escolar e proporcionar a intervenção antecipada (BARBOSA et al., 2019; COSTA et al., 2013a; LABANCA et al., 2015; PRADO et al., 2018a). As crianças que desenvolvem a linguagem estão em vantagens com habilidades acadêmicas, portanto as competências linguísticas são primordiais para desenvolver outras habilidades, o desenvolvimento rastreado por marcadores típicos e a identificação precoce auxilia no planejamento educacional, a qual está associada a melhores resultados a longo prazo (SHARP & HILLENBRAND, 2008; PONTONX et al., 2019; HAMMER et al., 2017; LABANCA et al., 2015; SCOPEL et al., 2012).

Na carência de estudos que associam fatores de risco e o desenvolvimento da linguagem para educadores da infância, faz-se essencial a elaboração de instrumentos que viabilizem o levantamento dos riscos de alerta e os marcos discriminativos linguísticos (PANES et al., 2018). A composição do instrumento deve ser inovadora e é prioritário

que se faça uma revisão de literatura para que traga benefícios aos investigadores da linguagem infantil (ABE et al., 2010). O desafio no uso e na validação de *checklist* do desenvolvimento comunicativo é o de estabelecer quais aspectos devem ser analisados, de forma que caracterizem uma configuração segura e fidedigna apresentada pela criança. Um método promissor para avaliar o desenvolvimento precoce da linguagem é avaliar habilidades e a competências preditoras para o ingresso da educação formal (PRADO et al., 2018a). Assim, a composição de um *checklist* constituiu-se de quatro estágios como: (i) levantamento e a caracterização na tipologia de instrumentos nacionais e internacionais, (ii) formulação de perguntas e respostas para cada pergunta (iii) análise e revisão por peritos na interpretação de conteúdos e pertinência de cada questão, por fim, (iv) versão final com sugestões de melhoria (FLAVIANO et al, 2009; SÁ et al, 2018). Todo o instrumento de rastreamento tem como principal objetivo a identificar riscos (CARVALHO et al., 2013). Os estudos realizados por (PANTER & BRACKEN, 2013) propõem rastreios com o uso de baterias de triagem, individuais ou em grupo com crianças e registradas por escalas de classificação. A eficácia na identificação depende do uso de procedimentos para faixa etária e habilidade de linguagem da criança, os instrumentos sistemáticos e formais de linguagem em crianças são de suma importância, para a investigação das perturbações como para propor intervenções (LINDAU et al., 2015).

Consequentemente, é importante investir em *checklist* que rastreiem pré-escolares, detectando problemas, mesmo na ausência de outros comprometimentos, traçando um perfil comunicativo e o planeamento de promoções educacionais (JOHNSON-STRAUB, 2003). Um *checklist* é um instrumento que consiste em uma lista de itens no formato de questões para triar de forma rápida e eficaz, questões específicas facilmente aplicadas por profissionais não necessariamente especialistas da área (FORBAT et al., 2018). Uma lista de verificação bem acurada dos fatores de alerta para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem proporciona aos educadores a identificação antecipada das alterações da linguagem (GURGEL et al., 2019).

Este estudo procedeu-se à validação de três *checklists* de identificação de risco em linguagem infantil (com crianças de 3, 4 e 5 anos) para aplicação por educadores da infância para identificação precoce às perturbações no desenvolvimento típico da linguagem em contextos educacionais. Como referido, para minimizar falhas relacionadas ao conteúdo é fundamental a análise de peritos da área específica, com experiência na estrutura conceitual do instrumento (SÁ et al., 2018). Para a validação dos peritos no conteúdo e forma dos itens, clareza, compreensibilidade e adequação dos objetivos, foi essencial para garantir a qualidade dos instrumentos. A medida forneceu informação empiricamente sustentada sobre o desenvolvimento linguístico com base nos indicadores relativos aos subsistemas da linguagem para as idades de 3, 4 e 5 anos.

3.2. Elaboração dos *checklists* para crianças de 3, 4 e 5 anos; A elaboração dos *checklists* para identificação dos riscos da linguagem infantil teve como base o modelo de

*checklist* criado por (STUFFLEBEAM, 2000). No modelo de avaliação rápida seguiu-se as quatro etapas; 3.2.1. *Etapa 1 – Análise: Preparação da versão preliminar dos checklists*; A versão preliminar do instrumento para identificação precoce das alterações da linguagem foi construída pela autora (Aguiar, 2018) no âmbito de estudos anteriormente realizados no Brasil. Foi intitulado “*Protocolo de observação do Desenvolvimento de Linguagem*”, composto por *checklists*, para cada faixa etária dos 3, 4 e 5 anos e constituídos, respetivamente por 28, 27 e 14 itens, perfazendo um total de 69 itens, com respostas em escala de *Likert*. As perguntas elaboradas de acordo com literatura referente aos marcos do desenvolvimento da linguagem e as principais fases da linguagem oral e com referenciais estudos para construção de instrumentos e rastreios já existentes (MEDEIROS et al, 2013; QUEIROGA et al., 2010; ANTUNES, 2008; DALMORO & VIEIRA, 2014; FIGUEIRAS et al., 2005; FLAVIHE, 2015; REBELO & VITAL, n.d.; SIGOLLO, 2011; AIELLO, 2011; HAGE et al., 2012; MANZATO et al., 2000; KETELAARS et al, 2009; LINDAU et al., 2015; SAVOLDI et al., 2013; CERON et al., 2017). 3.2.2. *Etapa 2 – Revisão e adequação dos checklists a partir das sugestões*; os *checklists* destacaram-se no campo da diagramação: identificação no topo da página para faixa etária referente (para que o educador identifique o ano eventual a que se refere), o nome da instituição, educador responsável, data de checagem e ano-série, com resposta apresentada em escala dicotômica S (sim) e N (não) e as respectivas perguntas com exemplos condizentes ao jardim da infância. As instruções aos educadores foram as seguintes:

**Instruções aos educadores:** por favor, classifique cada item de acordo com a frequência com que observa o comportamento descrito, usando a escala dicotômica S (sim) e N (não). Para esta classificação, deve considerar as produções da criança nas situações em que a linguagem ocorre com maior frequência e espontaneidade, tais como; brincadeira livres, rodas de conversa, rodas de leitura, hora do parque, hora do lanche, aulas de Artes, os jogos de imitação, brincadeira simbólicas entre os colegas da turma, nas atividades de vida diária, nas explicações de jogos, nos pedidos de informações ou os relatos diários.

Do resultado da aplicação dos *checklists* pelos educadores de infância, procedeu-se a uma revisão dos mesmos, tendo-se obtido um conjunto de 46 itens que compõem o construto global, distribuídos pelas *checklists* dos 3, 4 e 5 anos, respetivamente, com 18, 16 e 12 itens. *Checklist* de Identificação de risco de Linguagem Infantil 3 anos – 18 itens, Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil 4 anos – 16 itens e Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil 5 anos – 12 itens.

3.2.3. *Etapa 3 – Avaliação dos checklists por peritos; Seleção e função dos peritos (terapeutas da fala)*. A seleção dos peritos realizou-se a partir dos critérios de conhecimento da área de linguagem, do processo de aquisição e desenvolvimento com estudos referentes ao contexto, incluindo a estrutura conceitual de avaliação. Assim, a contribuição para a

etapa foi prestada por doutores experientes na área de linguagem e que atuam com estudos referentes. Encaminhou-se carta de explicação para cada participante, com a finalidade, instruções, incentivo e agradecimentos com data de devolutiva. Os peritos responderam ao convite e foi estabelecido uma data prevista para o envio dos checklists analisados.

*Crítérios para análise pelos peritos;* aplicaram-se quatro critérios na avaliação de cada *checklist* referente às faixas etárias: 1. **Adequação para identificação de risco na faixa etária:** o item é adequado para identificar risco de alerta quando não adquirido no comportamento linguístico na faixa etária? 2. **Relevância de risco de alerta:** o item é um componente relevante para identificação de risco a ser checado no desenvolvimento típico? 3. **Clareza do item:** existe compreensão do item por educadores da infância? 4. **Marco Discriminativo:** o item representa um marcador do desenvolvimento típico da linguagem que deve ser considerado? Os peritos responderam aos quatro critérios, indicando S (sim) ou N (não) no espaço respectivo, com classificação para cada item. As respostas dos peritos foram recebidas dentro do prazo e os conteúdos dos *checklists* preenchidos, tabulados e analisados individualmente.

*Análise da revisão dos peritos para ajustes dos checklists;* A análise foi precípua para julgar a representatividade dos itens com pertinência em relação aos conceitos e à relevância dos objetivos medidos, sendo prementes para cada uma das seções condizentes aos itens dos subsistemas linguísticos na faixa etária proposta. As considerações dos peritos foram basilares e congruentes para serem atendidas na versão final do construto. Integraram para amostra a análise de todos os itens dos *checklists* para compor uma medida para as três faixas etárias. Dessa forma, pretendeu-se que a medida forneça informação empírica sustentada sobre o desenvolvimento típico linguístico do padrão de normalidade, com base num conjunto de indicadores (dos itens) relativos aos domínios da linguagem. Após a etapa de análise da versão preliminar, foi realizada a seleção dos itens dos que permitiram reformulações, acréscimos e retiradas de itens e parâmetros observados para checar a tipicidade da linguagem referente a idade no contexto educacional.

*3.2.4. Etapa 4 – Finalização dos checklists para posterior validação;* As respostas dos peritos foram analisadas em termos quantitativos e qualitativos, para o quantitativo referiu-se à análise de concordância das respostas dos peritos em relação aos critérios (ver secção 3.2.3 – Etapa 3) que avaliaram para as três faixas etárias e os aspectos qualitativos pontuaram às considerações de apreciação da adequação, relevância e aplicabilidade dos *checklists*.

*Análise quantitativa;* procedeu-se à análise de concordância das respostas dos peritos aos quatro critérios (Sim ou Não), Adequação para faixa etária, Relevância para risco de alerta, Clareza do item e Marco discriminativo que avaliaram nos três *checklists*. A Tabela 1 apresenta as respostas dos peritos às consignas em função dos quatro critérios de avaliação. Quadro 3.1. Respostas dos peritos às consignas dos checklists em função dos critérios.

<b>3 Anos (18 consignas)</b>			
<i>Critérios:</i>	Sim	Não	Total
- Adequação para faixa etária	15	3	18
- Relevância para risco de alerta	14	4	18
- Clareza do item	15	3	18
- Marco discriminativo	16	2	18
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>12</b>	<b>72</b>
<b>Porcentagem</b>	<b>83,3%</b>	<b>16,7%</b>	<b>100%</b>
<b>4 Anos (16 consignas)</b>			
<i>Critérios:</i>	Sim	Não	Total
- Adequação para faixa etária	15	1	16
- Relevância para risco de alerta	14	2	16
- Clareza do item	14	2	16
- Marco discriminativo	16	0	16
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>5</b>	<b>64</b>
<b>Porcentagem</b>	<b>92,2%</b>	<b>7,8%</b>	<b>100%</b>
<b>5 Anos (12 consignas)</b>			
<i>Critérios:</i>	Sim	Não	Total
- Adequação para faixa etária	12	0	12
- Relevância para risco de alerta	9	3	12
- Clareza do item	9	3	12
- Marco discriminativo	12	0	12
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>6</b>	<b>48</b>
<b>Porcentagem</b>	<b>87,5%</b>	<b>12,5%</b>	<b>100%</b>

*Análise qualitativa;* A recomposição da versão preliminar efetuou-se com a apreciação das análises qualitativas para as três versões. A abordagem dos peritos foi valiosa, no conteúdo e forma para o fundamento da próxima etapa do estudo, no aperfeiçoamento do construto e controle. A análise qualitativa indicou um instrumento interessante e útil para uso em contextos educacionais e preconizado por abarcar os níveis da linguagem nas idades de 3, 4 e 5 anos. Os peritos sugeriram a alteração de alguns exemplos de fonemas para melhor entendimento das trocas do fonema alvo, caracterizado para as faixas etárias dos 3 e 4 anos. Assim, para o **Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil**

**3 anos**, sugeriram mudanças de alguns exemplos de fonemas nas consignas 3 e 4:

Consigna 3 -Troca na fala o fonema de[t] por[k]ou[q]? Exemplo: Fala /capa/ para [tapa] ou / taiu/ para [caiu] - primeira versão apresentada aos peritos.
Troca na fala o fonema de[t] por[k]ou[q]? Exemplo: Fala /capa/ para [tapa] C foi substituído por:
Usar o /k/ na palavra /kapa/. Substituindo o segundo exemplo por: Fala /kaku/ para [tatu]
Troca na fala o fonema de[t] por[k]ou[q]? Exemplo; Fala /kaku/ para [tatu] ou / taiu/ para [caiu] – segunda versão ajustada com mudança de novo exemplo.
Consigna 4 -Troca na fala os fonemas de [d]por [g]? Exemplo: Fala / dalinha/ para [galinha] ou / gago/ para [dado] - primeira versão apresentada aos peritos
Substituir o segundo exemplo por: fala /dato/ para [gato]
Troca na fala os fonemas de [d]por [g]? Exemplo: Fala / dalinha/ para [galinha] ou /dato/ para [gato] — consigna ajustada com mudança de novo exemplo.

Enquanto para o **Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil 4 anos**, o ajuste foi feito para as consignas de item 2 e item 4 pois, apresentaram exemplos semelhantes para as trocas de fonemas palatais sugeridas:

Consigna 2 - Troca na fala os fonemas palatais de [ʒ] (ge/gi) por[z]?
Exemplo: Fala / z irafa/ para [girafa]
Consigna 4 - Troca na fala o fonema por [ʒ] por [z] ?
Exemplo: Fala /ʒanela/ para [janela] fala /ʒacaré/ para [jacaré]

A consigna eleita para ser usada no *checklist* para rastrear o subsistema fonológico foi a consigna 2, sendo substituída pelo exemplo da consigna 4. Os peritos deferiram os instrumentos essenciais como ferramenta de despiste, condutor para orientar pais e realizar encaminhamentos para um especialista da fala, os itens atenderam a referência de compreensão e adequação em relação a faixa etária no acompanhamento evolutivo da linguagem infantil.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados obtidos e os ajustes exerceram melhor definição do construto e supriram as necessidades para aferir os aspectos de relevância dos subsistemas linguísticos (fonológico, semântico, morfossintático e pragmático) a organização pertinente dos itens, adequação no formato e conteúdo da escala dicotômica, o preenchimento de lacunas através da inclusão de novos itens ou a exclusão de itens não pertinentes a proposta das habilidades comunicativas. Os instrumentos intitulados como “*Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil*” foram considerados pertinentes, abrangentes e relevantes a serem utilizados em contextos educacionais e indicados a contribuírem em programas

educacionais de identificação precoce como vigilância do desenvolvimento da linguagem.

À vista disto, acompanhar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são fundamentos que devem ser observados por educadores em ações de vigilância da saúde infantil dentro de contextos educacionais (COELHO et al., 2016) faz-se necessário disponibilizar marcadores típicos do desenvolvimento de linguagem, pois estabelecem melhor atuação em conjunto e colocam em alerta os riscos (LABANCA et al., 2015). Esta identificação caracterizada por uma observação compreende as competências e as necessidades da criança. As perturbações influenciam na aquisição de outras competências, portanto identificar possibilita intervir antecipadamente, o impacto significativo minimiza o agravamento e a persistência das perturbações (MELCHIORS ANGST *et al.*, 2015; DOMENICONI et al, 2017; GUARINI et al., 2016; WANKOFF, 2011).

Para autores (SILVA et al, 2019) o rastreio colabora para distinguir crianças com os marcadores típicos daquelas com riscos das perturbações da linguagem. Conforme citam os autores (TORRÁS-MANA et al, 2014; ROSOT et al, 2018) o rastreio em contextos educacionais identificam indicadores-chaves dos domínios da linguagem, diminuindo efeitos negativos. Embora, os riscos às perturbações à linguagem não são identificáveis de forma clara pois, faltam instrumentos apropriados inseridos em contextos educacionais (DE CESARO et al, 2013). Sendo assim a construção e validação de um instrumento é um processo complexo, seguimos a rigor as variadas etapas que, de acordo com a literatura, asseguram a validade dos resultados obtidos (GUIMARÃES, 2012). Conclui-se que o julgamento por peritos trazem qualidade e representatividade no instrumento, apreciação nos itens representativos e relevância do que se pretende avaliar (COSTA, HARSÁNYI, MARTINS-REIS & KUMMER, 2013b).

Conclui-se, que os *checklists* identificam precocemente a linguagem, promovem a saúde da comunicação e a participação efetiva dos educadores no desenvolvimento da linguagem. Uma vez que os contextos educacionais são cenários que incentivam a participação independente da criança em situações comunicativas e monitoram a vigilância do desenvolvimento para melhor atuação na prevenção da saúde infantil.

## REFERÊNCIAS

ABE, C. M.; BRETANHA, A. C.; BOZZA, A.; FERRARO, G. J. K.; LOPES-HERRERA, S. A. Habilidades comunicativas verbais no desenvolvimento típico de linguagem: relato de caso. **CoDAS**, v. 25, n. 1, p. 76–83, 2013. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822013000100014&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000100014&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 25/10/2019.

ABFW - Teste de Linguagem Infantil - Profala. Disponível em: <<http://www.profala.com/lj/avaliacoes/123-abfw-teste-de-linguagem-infantil.html>>. Acesso em: 5/2/2019.

ANTUNES, V. B. Análise da concordância entre observadores no diagnóstico das doenças pulmonares intersticiais pela tomografia computadorizada de alta resolução. **Radiologia Brasileira**, v. 41, n. 5, p. 304–304, 2008. FapUNIFESP (SciELO).

BARBOSA, A. L. DE A.; SOARES, H. B.; AZONI, C. A. S. Construção de um instrumento de triagem do vocabulário para crianças entre 3 e 7 anos. **Audiology - Communication Research**, v. 24, 2019. FapUNIFESP (SciELO).

CARVALHO, F. A.; PAULA, C. S. DE; TEIXEIRA, M. C. T. V.; ZAQUEU, L. DA C. C.; D'ANTINO, M. E. F. Rastreamento de sinais precoces de transtorno do espectro do autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. **Psicologia: teoria e prática**, v. 15, n. 2, p. 144–154, 2013. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872013000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 8/11/2019.

CESARO, GURGEL, NUNES & REPPOLD, 2013. Child language interventions in public health: a systematic literature review / Intervenções em linguagem infantil na atenção primária à saúde: revisão sistemática. **CoDAS**, v. 25, n. 6, p. 588–594, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822013000600588&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000600588&lng=en&tlng=en)>. .

COELHO, R.; FERREIRA, P.; SUKIENNIK, R.; HALPERN, R. Child development in primary care: a surveillance proposal. **Jornal de Pediatria (Versão em Português)**, v. 92, n. 5, p. 505–511, 2016. Disponível em: <[www.jped.com.br/ARTIGOORIGINAL](http://www.jped.com.br/ARTIGOORIGINAL)>. Acesso em: 9/2/2019.

COSTA, V. B. S. DA; HARSÁNYI, E.; MARTINS-REIS, V. DE O.; KUMMER, A. Tradução e adaptação transcultural para o português brasileiro do teste Children's Communication Checklist-2. **CoDAS**, v. 25, n. 2, p. 115–119, 2013a. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822013000200005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000200005&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 4/11/2019.

COSTA, V. B. S. DA; HARSÁNYI, E.; MARTINS-REIS, V. DE O.; KUMMER, A. Tradução e adaptação transcultural para o português brasileiro do teste Children's Communication Checklist-2. **CoDAS**, v. 25, n. 2, p. 115–119, 2013b. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822013000200005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000200005&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 12/2/2020.

CRISTINA, M.; NEVES, M. **Motricidade orofacial e o desenvolvimento da articulação verbal: conhecimento dos educadores de infância.** .

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, 2014.

FIGUEIRAS, A. C.; NEVES DE SOUZA, I. C.; RIOS, V. G.; BENGUIGUI, Y. **MANUAL PARA VIGILÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO DA AIDPI.** 2005.

FLABIANO, F. C.; BÜHLER, K. E. B.; LIMONGI, S. C. O.; BEFI-LOPES, D. M. Protocolo para Observação do Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem Expressiva - versão revisada (PODCLE-r): proposta de complementação. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 1, p. 26–35, 2009. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-80342009000100007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342009000100007&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 28/2/2019.

FLAHIVE, L. K. Financial Disclosure Statement. , , n. July, p. 2015, 2015.

FORBAT, L.; CHAPMAN, M.; LOVELL, C.; LIU, W.-M.; JOHNSTON, N. Improving specialist palliative care in residential care for older people: a checklist to guide practice. **BMJ Supportive & Palliative Care**, v. 8, n. 3, p. 347 LP – 353, 2018. Disponível em: <<http://spcare.bmj.com/content/8/3/347.abstract>>. .

GONÇALVES GURGEL, L.; CRISTINA GOLLO MARQUES VIDOR, D.; CRISTINA RODRIGUES AZEVEDO JOLY, M.; TOZZI REPPOLD, C. Revisão Sistemática Systematic Review. **CoDAS**, v. 26, n. 5, p. 350–356, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/codas/v26n5/pt\\_2317-1782-codas-26-05-0350.pdf](http://www.scielo.br/pdf/codas/v26n5/pt_2317-1782-codas-26-05-0350.pdf)>. Acesso em: 30/7/2019.

GUARINI, A.; MARINI, A.; SAVINI, S.; et al. Linguistic features in children born very preterm at preschool age. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 58, n. 9, p. 949–956, 2016. Blackwell Publishing Ltd.

GUIMARÃES, C.; CRUZ-SANTOS, A.; ALMEIDA, L. S. Inventário para o uso da linguagem (LUI): Estudo piloto do instrumento de avaliação das competências pragmáticas em Português. II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. **Anais...** p.1141–1149, 2012. Universidade do Minho.

HAGE, S. R. DE V.; PEREIRA, T. C.; ZORZI, J. L. Protocolo de Observação Comportamental - PROC: valores de referência para uma análise quantitativa. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 4, p. 677–690, 2012. CEFAC Saúde e Educação. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462012000400011&lng=pt&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000400011&lng=pt&tling=pt)>. Acesso em: 28/1/2019.

JOHNSON-STAU, C. **First Steps for Early Success: State Strategies to Support Developmental Screening in Early Childhood Settings**. 2003.

LABANCA, L.; ALVES, C. R. L.; BRAGANÇA, L. L. C.; et al. Language evaluation protocol for children aged 2 months to 23 months: analysis of sensitivity and specificity. **CoDAS**, v. 27, n. 2, p. 119–127, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822015000200119&lng=en&tling=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822015000200119&lng=en&tling=en)> .

LINDAU, T.; LUCCHESI, F.; ROSSI, N.; MARIA GIACHETI, C. **Systematic and formal instruments for language assessment of preschoolers in brazil: a literature review**. 2015.

MEDEIROS, V. P. DE; VALENÇA, R. K. L.; GUIMARÃES, J. A. T. L.; COSTA, R. C. C. Vocabulário expressivo e variáveis regionais em uma amostra de escolares de Maceió. **Audiology - Communication Research**, v. 18, n. 2, p. 71–77, 2013. Academia Brasileira de Audiologia. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-64312013000200004&lng=pt&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312013000200004&lng=pt&tling=pt)>. Acesso em: 10/2/2019.

MELCHORS ANGST, O. V.; PASE LIBERALESSO, K.; MARAFIGA WIETHAN, F.; et al. Prevalência de alterações fonoaudiológicas em pré-escolares da rede pública e os determinantes sociais. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 3, p. 727–733, 2015. CEFAC Saúde e Educação. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462015000300727&lng=pt&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462015000300727&lng=pt&tling=pt)>. Acesso em: 2/8/2019.

PANES, A. C. S.; CAMILA DE CASTRO CORRÊA; MAXIMINO, L. P. Checklist para identificação de crianças de risco para alterações de linguagem oral: nova proposta. **Distúrbios da Comunicação**, Vol 30, Iss 2, Pp 278-287 (2018), v. 30, n. 2, p. 278–287, 2018. Disponível em: <<https://doaj.org/article/1607ed4710924db4ba28a4dcc5197dd8>> .

PANTER, J. E.; BRACKEN, B. A. Preschool assessment. **APA handbook of testing and assessment in psychology**, Vol. 3: **Testing and assessment in school psychology and education**. p.21–37, 2013. American Psychological Association.

PRADO, E. L.; PHUKA, J.; OCANSEY, E.; et al. A method to develop vocabulary checklists in new languages and their validity to assess early language development. **Journal of Health, Population and Nutrition**, v. 37, n. 1, p. 13, 2018a. Journal of Health, Population and Nutrition. Disponível em: <<https://jhpn.biomedcentral.com/articles/10.1186/s41043-018-0145-1>>. .

PRADO, E. L.; PHUKA, J.; OCANSEY, E.; et al. A method to develop vocabulary checklists in new languages and their validity to assess early language development. **Journal of Health, Population and Nutrition**, v. 37, n. 1, p. 13, 2018b. BioMed Central. Disponível em: <<https://jhpn.biomedcentral.com/articles/10.1186/s41043-018-0145-1>>. Acesso em: 9/2/2019.

QUEIROGA, ALVES, CORDEIRO, M. & A. Aquisição dos encontros consonantais por crianças falantes do português não padrão da região metropolitana do Recife. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 2, p. 214–226, 2010. FapUNIFESP (SciELO).

REBELO, A. C.; VITAL, A. P. **DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E SINAIS DE ALERTA: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM FOLHETO INFORMATIVO DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND ALERT SIGNS: CONSTRUCTION AND VALIDATION OF A CHECKLIST.** .

SÁ, T. B. F. DE; LIMA, R. F. DE; MATTAR, T. D. L. F.; CIASCA, S. M. Construção de um instrumento para avaliar a compreensão da linguagem oral de crianças de 2 a 6 anos. **Distúrbios da Comunicação**, v. 30, n. 1, p. 158, 2018. Portal de Revistas PUC SP.

SHARP, H. M.; HILLENBRAND, K. Speech and Language Development and Disorders in Children. **Pediatric Clinics of North America**, v. 55, n. 5, p. 1159–1173, 2008. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0031395508001570>>. Acesso em: 30/7/2019.

SIGOLO, A. R. L.; AIELLO, A. L. R. Análise de instrumentos para triagem do desenvolvimento infantil. **Paideia**, v. 21, n. 48, p. 51–60, 2011.

SILVA, M. A. DA; MENDONÇA FILHO, E. J. DE; BANDEIRA, D. R. Development of the Dimensional Inventory of Child Development Assessment (IDADI). **Psico USF**, v. 24, p. 11–26, 2019.

Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models Viewpoints on Educational And Human Services Evaluation* (2nd ed., pp. 280-317). Boston, MA Kluwer Academic. - References - Scientific Research Publishing. Disponível em: <[https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1158741](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1158741)>. Acesso em: 11/12/2019.

TORRAS-MAÑÁ, M.; GUILLAMÓN-VALENZUELA, M.; RAMÍREZ-MALLAFRÉ, A.; BRUN-GASCA, C.; FORNIELES-DEU, A. Usefulness of the bayley scales of infant and toddler development, third edition, in the early diagnosis of language disorder. **Psicothema (Oviedo)**, p. 349–356, 2014.

**Universally Speaking.** .

VARELA. Construção de um instrumento de Perturbações da Linguagem para Professores do 1º Ciclo., 2010. Porto, Portugal.

WANKOFF, L. S. Warning Signs in the Development of Speech, Language, and Communication: When to Refer to a Speech-Language Pathologist. **Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing**, v. 24, n. 3, p. 175–184, 2011. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1744-6171.2011.00292.x>>. Acesso em: 3/12/2019.

## “MANUEL DA ROSÁRIA”: APONTAMENTOS PARA O ESTUDO DAS HISTÓRIA(S) DA EDUCAÇÃO DOS/AS NEGROS/AS NO SUDOESTE DE GOIÁS

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/09/2021

**Murilo Borges Silva**

Universidade Federal de Jataí, Unidade  
Acadêmica de Ciências Humanas e Letras,  
Curso de História  
Jataí – Goiás  
<http://lattes.cnpq.br/7222474976480477>

**RESUMO:** Este texto tem como propósito discutir aspectos da história da educação dos negros no sudoeste de Goiás, no período do pós-abolição. De modo mais específico, analisamos a fotografia de uma turma de estudantes do Colégio Novaes, datada de 1921. Nela, podemos visualizar uma criança negra vestida com uma espécie de uniforme militar e segurando uma corneta. A presença da criança na fotografia e a forma como foi representada nos fez questionar sobre o acesso e a permanência de crianças negras na educação escolar em Jataí, neste período. Para tanto, consideramos o registro fotográfico da turma de estudantes como uma fonte visual e buscamos cruzar as interpretações que fizemos dela com a bibliografia sobre a temática. Considerando as análises que fizemos, supomos que Manuel poderia receber algum tipo de ensino diferente daquela dos demais colegas ou, ao menos, alguma formação complementar que o preparava para o exercício de algum serviço. Supomos, também, que ele pudesse ser um dos alunos da escola militar autorizada a funcionar no

Colégio Novaes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Negros. Pós-abolição.

“MANUEL DA ROSÁRIA”: NOTES FOR THE STUDY OF THE HISTORY(S) OF BLACK EDUCATION IN THE SOUTHWEST OF GOIÁS STATE

**ABSTRACT:** The purpose of this text is to discuss aspects of the history of black education in the southwest of Goiás, in the post-abolition period. More specifically, we analyze a photograph of a class of students from the Colégio Novaes, dated 1921. In it we can see a black child dressed in a kind of military uniform and holding a bugle. The presence of the child in the photograph and its representation made us question about the access and permanence of black children in school education in Jataí, in this period. To this end, we considered the photographic record of the students' class as a visual source and sought to cross-reference our interpretations of it with the bibliography on the theme. Considering the analyses we made, we suppose that Manuel could have received some kind of education different from that of the other colleagues, or at least some complementary training that prepared him for the exercise of some service. We also suppose that he could be one of the students of the military school authorized to function in the Colégio Novaes.

**KEYWORDS:** Education. Blacks. Post-abolition.

### 1 | INTRODUÇÃO

A lei 10639/03, que obriga o ensino de

história e cultura-afro-brasileira e história e cultura africana nas escolas de educação básica, foi um passo importante para a ampliação da discussão a respeito das condições históricas e sociais da população negra no Brasil e, sobretudo, para o debate relacionado ao racismo no país. A publicação da lei foi uma conquista do movimento negro brasileiro e de intelectuais e ativistas negros organizados em torno da questão.

A publicação da lei, como já era esperado, não foi suficiente para a implementação de seu conteúdo. Os obstáculos para sua efetivação eram, e ainda são, muitos. A própria escrita da legislação já apontava alguns limites, como o fato de atribuir a responsabilidade pela sua execução às áreas de Educação Artística, Literatura e História, isentando as outras disciplinas desse compromisso. A definição do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, embora relevante, também se demonstrou problemático, pois, muitas instituições de ensino acabaram reduzindo a discussão da temática a essa data, apenas.

Além disso, algumas outras questões podem ser apontadas como entraves ou dificuldades para efetivação da lei em sua completude, sobre isso podemos apontar: ausência de recursos didáticos sobre a temática, carência de investimentos financeiros, especialmente no que diz respeito a formação inicial e continuada de professores, falta de aprofundamento no debate conceitual sobre história e cultura afro-brasileira, resistência de professores e de parte da sociedade, não acompanhamento do processo de implementação da lei, mudanças superficiais nos currículos escolares, entre outras questões (SILVÉRIO; RODRIGUES; DOMINGUES, 2015. p. 40-43).

Apesar de todos estes limites e dos desafios que ainda temos pela frente, é preciso reconhecer que a Lei 10639/03, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entre outros documentos cujos desdobramentos se deram a partir desta legislação são, por um lado, resultado das lutas do movimento negro e intelectuais e ativistas negros e, de outro, a constatação pelo Estado (após pressão destes grupos) dos erros e injustiças cometidos no passado, indicando a necessidade de políticas de reparação. Aliás, o próprio documento das diretrizes tem logo em seu início, os seguintes dizeres:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 07).

Como se percebe, o acesso pleno aos bancos escolares foi, e ainda é, um desafio para a população negra brasileira. No século XIX, havia dispositivos legais impedindo a presença de escravizados nas escolas públicas e vários outros artifícios impedindo ou

dificultando a instrução formal para crianças, jovens e adultos negros. Isso, contudo, não impediu que muitos deles pudessem ter alguma experiência de escolarização ou mesmo aprendizagens de leitura e escrita. Pesquisas mais recentes tem apontado para essas experiências de instruções já no século XIX, sejam para escravizados, libertos ou negros livres<sup>1</sup>, inferindo que elas podem ter sido muito mais comuns do que demonstrou a historiografia da educação até o momento.

Com o fim da escravidão, os impedimentos legais que dificultavam a frequência de crianças escravizadas nas escolas públicas deixaram de fazer sentido. E, como antes, certamente, muitos negros e negras se fizeram presentes nestes espaços. No entanto, persistiram também muitos obstáculos para a efetivação da presença de negros e negras nas escolas, tais como a pobreza, a omissão do Estado, necessidade de trabalhar desde muito cedo, entre outras questões.

Embora seja provável que estas dificuldades fossem uma realidade para todo o país, é possível que tenham assumido dimensões distintas em cada localidade, podendo ser mais acentuadas em regiões onde se predominava atividades ligadas a agricultura e pecuária, cuja mão de obra familiar era importante para manutenção dos serviços e a presença de escolas talvez fosse algo mais incomum. No entanto, mesmo nestas localidades conseguimos verificar a presença de negros e negras nas salas de aulas de escolas, inclusive privadas, como é o caso de Manuel, garoto negro, fotografado juntamente com a turma de estudantes do Colégio Novaes, em Jataí, no ano de 1921.

## **21 O COLÉGIO NOVAES: ESTUDANTES, PROFESSORES/AS E COLABORADORES/AS**



Turma de estudantes do Colégio Novaes – Jataí, 1921.

Fonte: Museu Histórico de Jataí Francisco Honório de Campos – 1921 – Colégio Novaes.

<sup>1</sup> O livro “Rascunhos Cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista”, organizado por Cord, Araújo e Gomes, em 2016, reúne várias histórias sobre experiências educacionais, práticas de leituras e escrita de homens e mulheres negros e negras no século XIX, ainda durante a vigência da escravidão.

Na imagem, temos a representação de uma turma de alunos e alunas em frente à primeira sede do Colégio Novaes, na cidade de Jataí, em Goiás, no ano de 1921. No centro da imagem, na primeira fileira, encontra-se Eleutério de Souza Novaes, professor e proprietário do Colégio. Ao seu lado, sua esposa, Ana Bueno. Outras duas senhoras adultas, sentadas ao lado de Ana Bueno, também compõem o registro. Parece haver uma proximidade entre as idades das crianças, com exceção de uma delas, acomodada na segunda fileira, que veste em sua cabeça uma espécie de chapéu, diferente do enfeite utilizado pelas demais meninas, e que possivelmente indica sua condição de moça. Organizados/as em fileiras, os/as estudantes estão separados/as por sexo, meninas à frente e meninos ao fundo. Há certa homogeneidade na postura corporal dos/das fotografados/as: braços cruzados, estendidos ou sobre o ombro de um colega. Ninguém sorri. Na representação, os meninos são numericamente superiores em comparação às meninas. Outro detalhe que chama atenção no registro fotográfico, é a presença de uma criança negra, do sexo masculino, que traça uma espécie de uniforme militar e traz, em uma de suas mãos, uma corneta.

A presença de uma criança negra na imagem, trajando uniforme militar e segurando o objeto musical, destoa-se da representação das demais crianças que compuseram o registro fotográfico, por essa razão, instigou-nos a refletir sobre a educação de meninos e meninas negras no início do século XX, ou seja, no período denominado pós-abolição. Para tanto, consideramos o registro fotográfico da turma de estudantes do Colégio Novaes como uma fonte visual, que associada a outras fontes congruentes, permite a construção de interpretações possíveis sobre a educação de crianças negras nesse contexto.

Desse modo, as considerações de Ulpiano T. Bezerra de Meneses sobre a necessidade de associação entre uma problemática histórica e as fontes visuais parecem apropriadas. Para o autor, o trabalho com imagens não pode reduzir-se a um questionamento à tipologia documental, é preciso elaborar problemas históricos que permitam a “investigação de aspectos relevantes na organização, funcionamento e transformação de uma sociedade” (MENESES, 2003, p. 28). Nessa perspectiva interpretativa, afirma-se a dimensão histórica das imagens, que não são em si mesmas, ou, se desvinculadas de um todo social, portadoras de sentido, é a interação social que lhes atribui sentidos e valores (MENESES, 2003, p. 28). Considerado tais assertivas, propusemos, ainda que inicialmente, pensarmos sobre as representações construídas em relação a educação de crianças negras no pós-abolição em Jataí.

Imagens que reuniam alunos/as, professores/as e outros/as colaboradores/as de colégios, não foram incomuns nesse período. Armando Martins de Barros afirma ser recorrente, desde o final do século XIX, a produção de fotografias que registravam as atividades de instituições escolares. Normalmente, eram produzidas por fotógrafos profissionais e demonstravam preocupações relacionadas à apresentação da imagem, como: configuração do plano, distribuição da figuração e iluminação. Segundo o autor,

esses registros são diversos, mas incidem, especialmente, em demonstrações sobre o ensino, a disciplina, a competência dos professores e professoras, a arquitetura escolar, exposições de trabalhos manuais, de atividades extraclasse supervisionadas, entre outras imagens que possam atestar a excelência do ensino naquelas instituições (BARROS, 2005, p. 121-123).

É provável que a produção da imagem fotográfica da turma de estudantes do Colégio Novaes relacionava-se a algumas das intencionalidades descritas acima. Embora não tenha sido possível identificarmos a autoria da fotografia, provavelmente foi produzida por um profissional, o que não seria incomum, considerando que, desde o final do século XIX, apesar de poucos, alguns fotógrafos circulavam pela província de Goiás (SANT'ANNA, 2014, p.179). Em Jataí, no ano de 1922, é possível ler nas páginas do jornal local "O Picapau", o anúncio do senhor Ademar Margonari sobre seu ateliê fotográfico, informando a população sobre a chegada de finos artigos de fotografia e a possibilidade de se realizar todos os trabalhos da profissão<sup>2</sup>.

Conforme observa Thiago F. Sant'Anna, a fotografia produzida entre o final do século XIX e início do XX, era considerada um artefato simbólico do mundo civilizado, e remetia às mudanças em curso nos padrões de comportamento e consumo desse período, moldados a partir das ideias de modernidade e civilidade (SANT'ANNA, 2014, p. 178). Muitas instituições escolares desse período exprimiam esses símbolos da modernidade, e corroboravam com a modelagem dos corpos e comportamentos de meninos e meninas, no intuito de civilizar a população e construir uma nação (VEIGA, 2008, p. 504-505).

Possivelmente, as atividades do Colégio Novaes não se distanciavam desse modelo de formação. Instalada em Jataí em 1918, a instituição de ensino privada, dirigida por Eleutério de Souza Novaes, era destinada aos dois sexos e mantinha os regimes de internato e externato. Era oferecido o curso primário, o preparatório para exame de admissão para estabelecimento em qualquer carreira, e também a Escola de Instrução Militar. Esta foi aprovada em 1916, quando a instituição de ensino de Eleutério Novaes ainda funcionava em Currealinho, atualmente Itaberaí. O colégio funcionou em Jataí entre os anos de 1918 e 1925. Com o encerramento das atividades do colégio, Eleutério Novaes mudou-se para Rio Verde e instalou nessa cidade a sua unidade educacional (FRANÇA, 1998, p. 255-258).

Enquanto representação visual desse mundo civilizado, a fotografia da turma de estudantes do Colégio Novaes nos permite discutir "diferentes códigos, símbolos e recursos no processo de constituição dos sujeitos" (LOURO, 2011, p. 104). Compreendemos que os lugares, posições, práticas, vestimentas e gestos percebidos na imagem não são naturais, fazem parte do processo de "fabricação" dos sujeitos. Esse processo é marcado por relações de poder, e sua análise pode elucidar marcas identificadoras de diferenças de gênero, raça e classe (LOURO, 2011, p. 67-69).

Considerando essa perspectiva de análise, percebemos que a disposição dos

2 MUSEU HISTÓRICO DE JATAÍ. Periódico *O Picapau*. Jataí. N.04. Maio/1922.

corpos dos sujeitos que compõe a fotografia parece ter sido cuidadosamente articulada. O professor ocupa o centro da imagem, meninas e meninos estão separados em fileiras. Os braços das meninas, que se encontram sentadas, estão cruzados sobre suas pernas. Os meninos da última fileira repousam suas mãos nos ombros dos colegas que estão à frente. Há uma uniformidade na postura dos corpos: eretos, ordenados, controlados, disciplinados, indicam que a produção fotográfica forja “[...] uma estética apurada no tratamento formal (com planos bem construídos e distribuição da figuração), com um controle fundado em signos que remetem à tradição humanista secular e à disciplina e moral religiosa” (BARROS, 2005a, p.121-122).

A escola, como um dos lugares de acesso à educação, operava como propagadora dos discursos sobre disciplina, moral e bons costumes. Em razão disso, ao problematizarmos suas representações, como a fotografia da turma de estudantes do Colégio Novaes, percebemos que a posição central, ocupada pelo professor, é uma forma de afirmar sua condição de regente e superioridade em relação aos outros sujeitos que compõem a imagem. Não seria demais acrescentar que a masculinidade do professor também poderia ser percebida como um símbolo de poder, reforçando a hierarquia representada pela imagem. Em relação às mulheres, dispostas ao lado de Eleutério Novaes, supomos que ocupavam uma posição dúbia, de submissão ao professor e diretor da escola, e de dominação em relação aos estudantes.

Compreendendo que a disposição dos corpos na imagem indica hierarquias e lugares de atuação de cada sujeito: a separação dos meninos e meninas suscita que as práticas formais de educação estavam marcadas pelas diferenças e afastamento entre os sexos (MUNIZ e SANT’ANNA, 2010, p. 88). Em Goiás, mesmo com a reforma de 1918, as escolas primárias continuavam divididas por sexo, sendo permitidas escolas mistas apenas em localidades em que não poderia haver uma para cada sexo (ALVES, 2011, p. 229). Apesar disso, desde 1870, é possível encontrarmos registros de escolas mistas, que, na sua maioria, estavam organizadas dessa forma em razão da precariedade e escassez de recursos destinados à educação. Era muito dispendioso para o poder público manter dois sistemas de ensino (MUNIZ e SANT’ANNA, 2010, p. 89).

Compreendendo que o processo de fabricação de sujeitos utiliza-se de mecanismos sutis para marcar e definir os corpos, o uso de vestimentas e adereços não pode ser tomado como hábito normal ou natural do comportamento humano, pois, ao problematizá-lo, podemos pensar sobre a produção dos corpos e a construção das identidades. As roupas possuem sentido e significado para as sociedades, não servem apenas para proteger os corpos do frio, do calor, ou ocultar a nudez. Inscrita na cultura, pode ser compreendida como uma forma de comunicação (SILVA, 2006, p. 60-61) que assinala no corpo marcas de identidade e diferenciação.

Considerando esse modo de ver a indumentária, notamos um cuidado na escolha das roupas, adereços e penteados que “revestem” os corpos daqueles/as representados/

as na fotografia da turma de estudantes do Colégio Novaes. Entendemos que esse cuidado na escolha faz parte do processo de identificação e diferenciação dos corpos, que parece normatizar um modelo de vestimentas para cada grupo de sujeitos, mas que varia em relação ao sexo, idade e classe social. As estudantes estão de vestidos, com comprimento que provavelmente alcançam suas canelas, algumas usam meia-calça e todas possuem enfeites nos cabelos. Apenas uma delas destoa do restante do grupo, pois veste um vestido de manga comprida, e, ao invés do laço nos cabelos, usa uma espécie de chapéu na cabeça. A vestimenta de Ana Bueno tem uma aparência próxima à das estudantes, e destoa das outras duas senhoras que aparecem ao seu lado, que trajam vestidos longos e escuros. O penteado dos cabelos também figura-se como um elemento de identificação e diferença, as estudantes jovens estão com os cabelos soltos, enquanto as demais mulheres os usam presos.

Em relação aos meninos percebemos que a maioria deles veste terno e gravata, com exceção de um deles, localizado no centro da última fileira, que parece usar uma espécie de uniforme. O professor Novaes, disposto ao centro da imagem, traça camisa, gravata, colete, calça e paletó. O comprimento do vestido, a cor, o bordado, os babados, o decote, o enfeite no cabelo, o terno, a gravata, o lenço e os botões percebidos na imagem são símbolos que marcam os corpos, e que apontam para a construção de identidades e diferenças de idades, raça, classe e gênero.

A compreensão de que os lugares, posições, práticas, vestimentas e gestos percebidos na imagem, são construções e fazem parte do processo de “fabricação” dos sujeitos fotografados, denota estratégias de controle do sistema educacional e das instituições escolares. Outras estratégias, utilizadas pelas instituições de ensino, reforçavam a intenção de produzir uma política disciplinadora sobre os corpos. Segundo Foucault, esse processo de adestramento materializava-se nos regulamentos, nas punições, na vigilância, no controle dos horários, dos gestos, nos exames e na organização das filas (FOUCAULT, 2008, p.143-161).

### **3 I MANUEL DA ROSARIA: EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS NO PÓS-ABOLIÇÃO**

Entretanto, o processo de “fabricação” do corpo não é algo único, universal ou homogêneo. Pelo contrário, envolve diferenças de gênero, raça e classe e aponta para possibilidades de percebermos distintas experiências que envolvem a construção dos sujeitos. A presença de uma criança negra, na ponta direita da fotografia e trajando uma espécie de uniforme militar, é indicativa dessa pluralidade de experiências. A representação da criança, chamada na legenda da imagem de Manuel da Rosária, embora apresente semelhanças no que tange à postura corporal, distancia-se das representações dos demais meninos, primeiro por seu uniforme e pela corneta que carrega, depois pela cor de sua

pele, que parece mais escura do que as dos demais colegas.

Novamente, o uniforme usado pelo menino negro suscita-nos reflexões sobre o processo de educação/escolarização que estava posto para o período. Conforme notamos anteriormente, a indumentária utilizada pelos sujeitos não é algo natural, faz parte dos códigos sociais, construídos e moldados no âmbito da cultura. Desse modo, o uso de um uniforme militar por uma criança negra está possivelmente associado aos mecanismos de controle dos corpos, especialmente, corpos negros, no período da pós-abolição e implantação da República no Brasil. Segundo Cynthia Greive Veiga (2007), os princípios eugênicos e higienistas exerceram forte influência na mentalidade republicana. Estabelecia-se, assim, uma política de saneamento, de combate à insalubridade, de ordenamento e moralização dos comportamentos, regulamento dos espaços públicos e privados, entre outras estratégias de controle dos cidadãos/ãs republicanos/as, com o intuito de forjar uma sociedade civilizada (VEIGA, 2007, p. 260).

Nesse contexto, as práticas sociais e culturais da população negra e pobre apresentavam-se como uma ameaça a essa ordem, era preciso então moldar o comportamento desses sujeitos e investir na educação formal, principalmente, naquelas que ensinassem algum serviço. Esse seria um dos caminhos para se garantir a ordem, moldar os comportamentos e efetivar as políticas sanitárias em voga. Todavia, essas discussões não se iniciaram no século XX, Marcos Vinicius Fonseca (2002) aponta que desde o final do século XIX, especialmente no contexto de debate da Lei do Ventre Livre, foram vários os embates em torno do destino educacional das crianças negras (FONSECA, 2002, p.37-59). Em todo esse processo, não é difícil perceber a preocupação e o racismo da elite brasileira em torno da população negra e pobre, indicando a necessidade de civilizá-los/as, controlar seus gestos, movimentos e a maneira como circulavam pela cidade. Para tanto, a educação e o trabalho pareciam o caminho mais adequado, melhor ainda se a educação fosse para o trabalho.

Apenas pela fotografia da turma de estudantes do Colégio Novaes, não temos condições de afirmar se era essa a perspectiva educacional a qual Manuel estava vinculado. Os documentos que dispomos até o momento, não nos permitiu saber se ele era um dos alunos regularmente matriculados no Colégio Novaes, restando-nos a possibilidade de apenas lançarmos algumas hipóteses.

A primeira delas é a de que ele poderia ter recebido uma educação distinta daquela oferecida aos demais estudantes do colégio. Ao invés de ser educado seguindo os preceitos da educação primária e o currículo regular da escola, pode ter sido oferecido a ele a oportunidade de instruir-se em algum ofício ou a chance de aprender a tocar algum instrumento musical, por exemplo. A educação para o trabalho foi tema amplamente discutido nas últimas décadas do século XIX e primeiras do XX, tendo aparecido intensamente nas discussões sobre a abolição da escravidão no Brasil e depois, movimentado o debate sobre a educação dos filhos de imigrantes. Surya Barros (2005), observando o processo

de escolarização de crianças negras em São Paulo, na década de 1880 do século XIX, aponta que apesar de diversas instituições dirigidas por congregações católicas aceitarem-nas em seus bancos, muitas outras instituições não permitiam esse acesso, para a autora isso fazia parte da estratégia da elite branca, no intuito de assegurar os lugares sociais já desenhados anteriormente (BARROS, 2005, p. 98-99).

Essa dificuldade de acesso de negros e negras à educação formal ou a permanência deles nas escolas ou instituições não se modificou abruptamente com o fim da escravidão. Embora o discurso sobre a importância da educação para a construção de uma nação civilizada tivesse se intensificado com o fim da escravidão e proclamação da república, as ações do Estado para concretizar esse desejo, aparentemente não foram tão eficazes. Apesar da criação de escolas noturnas ou de instituições como colônias ou orfanatos para promoverem a instrução popular de crianças negras, imigrantes ou desvalidas – cuja preocupação estavam sobretudo na formação de mão de obra para o trabalho em serviços domésticos, no campo ou indústria, a depender da localidade – foi somente mais tarde, por volta dos anos de 1960 que se percebe maior investimento por parte do Estado e da população em geral na escolarização formal.

Por outro lado, mesmo diante das dificuldades de acesso ou permanência, a historiografia da educação tem nestas últimas décadas apontado para a experiências de muitos negros e negras que conseguiram algum nível de instrução, seja frequentando escolas formais, financiadas pelo Estado, seja em estabelecimentos particulares, caritativos ou a partir de ações elaboradas e financiadas pela própria comunidade negra, em forma de associativismos<sup>3</sup>.

Não sabemos qual destas formas possibilitou o acesso de Manuel a turma de estudantes do Colégio Novais, nem mesmo se ele fazia parte da turma regular de alunos da instituição. Observando o uniforme e a corneta que traz a mão, é possível inferir que ele pudesse ter recebido uma educação calcada em preceitos militares, considerando que, naquele momento, também funcionava no Colégio Novaes uma Escola de Instrução Militar. O fato de apenas Manuel, criança negra, utilizar um uniforme militar, é indicativo de uma ideologia racista e segregacionista, além de explicitar a pretensão da educação republicana de domesticar e moldar os corpos, no caso da população negra, por meio da aprendizagem de um trabalho.

Outra possibilidade é de Manuel ser um aluno isento das mensalidades cobradas pelo dono do Colégio Novaes, que era privado. Também não seria demais supor que algumas instituições pudessem reservar vagas para quem não pudesse pagar, e, em troca, esses estudantes prestavam pequenos serviços como forma de retribuição. Em outros

---

3 A esse respeito podemos citar as obras: LUCINDO, Willian Robson Soares. **Educação no pós-abolição**: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931). Florianópolis: NEAB; Itajaí, Editora Casa Aberta, 2010 e BOFF, Virginia Ferreira. **Educação no pós-abolição**: a escolarização de afrodescendentes em Florianópolis □ SC (188-1930). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

casos, poderiam ser firmados convênios ou acordos entre município, Estado e escola, com o intuito de custear os estudos de alunos e alunas pobres.

De qualquer modo, a presença de Manuel na fotografia permite-nos refletir sobre a educação da população negra naquele período. Embora existisse uma discussão acentuada sobre a educação dos negros no Brasil desde a década de 1870 do século XIX, especialmente, em razão da promulgação da Lei do Ventre Livre de 1871, o alcance dessas discussões carece de maiores análises. A preocupação com a educação dos negros nesse contexto expressa o interesse da elite branca brasileira em controlar o processo de abolição da escravidão, assegurando a continuidade da hierarquia social daquele período. Em razão disso, a discussão da Lei do Ventre Livre foi marcada pela preocupação com o modelo de educação que seria proposto aos ingênuos nascidos de ventre-livre. De um lado, destacava-se a necessidade de educar essas crianças, do outro, expunham-se as contradições e dificuldades dessa medida, que contrariava os interesses imediatos de boa parte dos proprietários de escravizados.

Os discursos impressos nos projetos do legislativo brasileiro que antecederam a Lei do Ventre Livre de 1871, podem ser lidos como expressão dessa preocupação com a educação dos negros. Após calorosos debates, a ideia de educação, presente em algumas das propostas, foi conciliada com a palavra criação. Desse modo, considerando a lei, as crianças nascidas livres de mulheres escravizadas poderiam ter dois destinos: permanecerem na propriedade do senhor/a sob a responsabilidade destes/as até os vinte um anos de idade, ou serem entregues ao governo mediante uma indenização. No primeiro caso, o/a filho/a da escrava prestaria serviços ao senhor/a que tinha por obrigação “criar” e “tratar” dos/as mesmos/as. No segundo caso, a responsabilidade pela criança passaria a ser do Estado, que a entregaria a associações ou particulares. Estas deveriam cuidar da sua “educação” por meio da instrução primária e moral religiosa. Como se percebe, somente no segundo caso há a responsabilidade de oferecer às crianças nascidas de mães do ventre livre uma educação formal. Apesar das saídas encontradas para evitar responsabilizar senhores/as pela educação do/as ingênuos/as e do pequeno número de crianças que foram entregues ao Estado, o debate sobre a questão indica o quanto a educação foi pensada como um dispositivo de dominação.

Essa defesa da educação de forma tão incisiva em uma sociedade onde poucas pessoas livres desfavorecidas economicamente podiam contar com uma estrutura que lhes permitissem acesso a práticas educacionais diferenciadas das que eram desenvolvidas no espaço privado, indica o quanto a educação foi acionada como um importante mecanismo de dominação em relação ao negro no Brasil, e isso nos estágios finais da escravidão. A educação foi valorizada como um instrumento capaz de construir o perfil ideal para os negros em uma sociedade livre, garantindo que estes continuariam nos postos de trabalho mais baixos do processo produtivo e que não subverteria, a hierarquia racial construída ao longo da escravidão [...] (FONSECA, 2002, p. 59).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Veiga (2008), a escolarização da população negra, enquanto possibilidade de moldar a sociedade, foi uma invenção imperial. A autora defende que a escola pública brasileira do século XIX estava voltada para crianças negras, pobres e mestiças e tinha por finalidade moldar comportamentos, civilizar o povo e contribuir para a construção de uma nação. Essa intencionalidade de ordenar o social esteve presente nas ações políticas desde o início do Império, e foi se fortalecendo ao longo desse período, especialmente com a proximidade da abolição e da proclamação da República, quando é possível perceber, por parte da elite, uma intensificação da ideia civilizadora da escola (VEIGA, 2008, p.505-507).

Embora a ideia de civilizar a sociedade brasileira pela educação tenha se acentuado no final do século XIX e início do XX, a implantação desse projeto encontrou entraves que dificultaram sua efetivação. De um modo geral, podemos apontar questões como: carência de escolas primárias, ausência ou pequeno investimento do governo do Estado na educação primária, inexistência ou ineficácia de fiscalização, falta de programas reguladores que pudessem direcionar os processos educacionais, escassez e baixa remuneração de professores e professoras, disputas entre estados e municípios para não subsidiarem essa modalidade de educação, e ainda, especialmente em regiões distantes dos grandes núcleos urbanos, havia a compreensão de que a educação não tinha uma finalidade prática. (BARROS, 2005, p.88-90).

Ponderando as interpretações explicitadas até aqui e as multiplicidades de experiências possíveis de serem construídas em relação aos sujeitos do passado, não nos parece impreciso supor que o menino Manuel, que aparece na imagem fotográfica da turma do Colégio Novaes, seja uma representação incomum de crianças negras que puderam frequentar a escola primária particular na região. Acentuamos, no entanto, que esta é uma interpretação possível, construída a partir dos documentos que temos disponíveis no momento, o que não exclui outras possibilidades, posto que, estudos de outras regiões têm elucidado experiências educacionais da população negra nesse mesmo período<sup>4</sup>.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila. A instrução primária em Goiás nos primórdios republicanos. In: BARRA, Maria Lopes da (org.). **Estudos sobre história da educação de Goiás (1830-1930)**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 221-238.

---

4 Sobre o tema ver: BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahí andam: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. 2005. 163 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005; CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005; MACHADO, Carlos Eduardo Dias. *População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930*. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARROS, Armando Martins. Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao olhar. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005a. p. 117-132

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005b. p.79-92

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Negrinhos que por ahi andam: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pós-graduação em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BOFF, Virginia Ferreira. **Educação no pós-abolição: a escolarização de afrodescendentes em Florianópolis – SC (188-1930)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 22-34.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRANÇA, Basileu Toledo. **Velhas escolas**. Goiânia: Editora da UFG, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCINDO, Willian Robson Soares. **Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931)**. Florianópolis: NEAB; Itajaí, Editora Casa Aberta, 2010.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pós-graduação em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, p. 11-36, jul. 2003.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo; SANT'ANNA, Thiago Fernando. Meninas pra lá, meninos pra cá: a experiência de escolarização na província de Goiás. **Revista Caderno Espaço Feminino**. vol. 23 n.1/2, p. 79-101, 2010.

SANT'ANNA, Thiago F. História visual da cultura visual: sob os rastros de uma história da fotografia na Província de Goiás (século XIX). **história, histórias**. Brasília, vol. 2, n. 2, p. 176-190, 2014.

SILVA, Katiene Nogueira da. “**Criança calçada, criança sadia!**”: sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, p.502-516, set/dez. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DOMINGUES, Ana Carolina. Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da lei nº 10.639/2003: balanço de implementação, desafios e perspectivas. In: AÇÃO EDUCATIVA. Educação das Relações Raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10.639/2003. São Paulo, 2015. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/10\\_anos\\_da\\_lei\\_10693\\_07\\_jul\\_2016.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/10_anos_da_lei_10693_07_jul_2016.pdf). Acesso em 02 de agosto de 2021.

## LIVROS DIDÁTICOS PNLD CAMPO: QUESTÕES SOBRE ESCOLHA E USO POR PROFESSORES

*Data de aceite: 01/11/2021*

*Data de submissão: 06/09/2021*

### **Edna Luiza de Souza**

Secretaria Estadual de Educação do Paraná –  
SEED/PR  
Irati – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/6912786525840366>

### **Edilaine Aparecida Vieira**

Escola de Ensino Médio Paulo Freire  
Abelardo Luz- Santa Catarina  
<http://lattes.cnpq.br/6618395673193179>

**RESUMO:** Apresenta resultados de investigação sobre o uso do livro didático, realizada com professores dos anos iniciais da Educação Básica, pertencentes a escolas que foram contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD – Campo 2016. Explora dados de questionário que aborda, dentre outras, questões a respeito da formação do professor, do processo de escolha do livro didático, de suas experiências na escola do campo, do uso do livro didático em sala de aula e do papel que eles atribuem ao livro na aprendizagem dos saberes escolares. Esses elementos estão apoiados nos pressupostos teóricos de construção social da escola de Ezpeleta e Rockwell. No que se refere ao uso, foi possível constatar que o livro didático do campo é utilizado, porém com adaptação e complementação com outros materiais para atender as realidades locais e o plano curricular específico de cada ano/série. Do ponto de

vista dos professores participantes dessa pesquisa, os livros didáticos do campo - PNLD 2016 não contemplam as ações pedagógicas desenvolvidas por eles em sala de aula. Conclui-se que é necessário lançar novos olhares para as lacunas e limites apresentados pelos livros e para as possibilidades de envolvimento da comunidade escolar do campo na produção de outros materiais didáticos mais apropriados aos trabalhos desenvolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livros didáticos. PNLD Campo. Escolas do campo. Professores e produção de materiais.

### **NATIONAL TEXTBOOK PROGRAM FOR COUNTRYSIDE SCHOOLS: QUESTIONS ABOUT CHOICE AND USE BY TEACHERS**

**ABSTRACT:** Presents the results of research on the use of the textbooks, conducted with teachers from the initial years of Basic Education, belonging to schools that were contemplated by the National Textbook Program - PNLD Campo 2016. It explores data from a questionnaire that includes, among others, questions about the teacher's training, the process of choosing the textbook, their experiences in rural schools, the use of the textbook in the classroom, and the role they attribute to the textbook in the learning of school knowledge. These elements are supported by the theoretical assumptions of the social construction of the school of Ezpeleta and Rockwell. Regarding the use, possible to verify that the countryside textbook is used, but with adaptation and complementation with other materials to meet local realities and the specific

curriculum plan for each year/series. From the point of view of the teachers participating in this research, the countryside textbooks – PNLD-Campo 2016 do not contemplate the pedagogical actions developed by them in the classroom. We conclude that it is necessary to take a new look to the gaps and limits presented by the books and the possibilities of involvement of the rural school community in the production of other teaching materials more appropriate to the work developed.

**KEYWORDS:** Textbooks. Countryside schools. Teachers. Production of materials.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, por se constituir como uma particularidade do universal que é a própria Educação, demanda políticas públicas específicas que atendam seus projetos pois, por ser organizada em diferentes realidades – como a dos ribeirinhos, pequenos agricultores indígenas, Sem Terra, quilombolas, entre outras – tem em comum os sujeitos coletivos de direitos, que entre outras lutas buscam o direito pela Educação no/do Campo.

A Educação do Campo apresenta-se como um conceito reconhecido no contexto da educação brasileira e no meio acadêmico, situando esse campo temático em uma perspectiva crítica em relação ao modelo tradicional de educação. Seu projeto de educação se apresenta intrinsecamente ligado às práticas sociais de coletivos, articulados às lutas no contexto da questão agrária no Brasil, que envolve a fixação, produção e resistência de famílias na agricultura, e também a conquista de terra, realizada por movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

A consolidação desse campo temático gerou demandas e ações políticas. Dentre as ações, o Programa Nacional de Livros Didáticos PNLD – Campo passou a ser um programa específico para atender às escolas do campo de Ensino Fundamental Anos Iniciais, em especial as multisseriadas, com livros diferentes daqueles que são utilizados nas escolas urbanas e distribuídos pelos PNLD, razão do porque o tema ser relevante e necessitar de debates acadêmicos.

Neste sentido, ao apresentar uma investigação realizada com professores das escolas do campo, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que visou identificar e compreender o uso dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD Campo, espera-se que, em conjunto com outras discussões realizadas no Núcleo de Pesquisa em Produções e Publicações Didáticas – NPPD/UFPR, espera-se subsidiar os debates e propiciar novas reflexões sobre a elaboração e distribuição de livros específicos para as escolas do campo.

## 2 | EDUCAÇÃO, ESCOLAS DO CAMPO E LIVROS DIDÁTICOS

Uma das mais marcantes características da inserção da Educação do Campo na agenda é o fato de, nos últimos anos, suas ações terem se dado a partir dos sujeitos coletivos de direito.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> MOLINA, 2011, p.106. Educação do Campo: reflexões e perspectivas

As discussões sobre a Educação do Campo têm origem no seio dos movimentos sociais em contraposição ao antigo conceito de educação rural, e sua essência “encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos próprios trabalhadores do campo e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais.” (SOUZA, 2010, p.43)

Entre os movimentos sociais que deram origem ao conceito de Educação do Campo destaca-se o MST, organização que desde seu surgimento na década de 1980 acumulava discussões e experiências em educação, no contexto escolar e fora dele. Este mesmo movimento social construiu, ao longo do seu processo, uma pedagogia denominada Pedagogia do Movimento, na qual assume o *Trabalho* como princípio pedagógico, que resulta na “formulação da atual matriz formativa para as escolas do MST: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história”. (CALDART, 2013, p.1)

É neste cenário que em 1997 o MST constrói o seu I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária – ENERA, como espaço de socialização das várias experiências que estavam em desenvolvimento em suas escolas. O encontro foi realizado em Brasília/DF, na Universidade de Brasília, contou com participação de professores das escolas de acampamentos e assentamentos, professores universitários convidados, representantes do Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB e de pastorais sociais da CNBB, apoiado pela Unicef, pela UnB e Unesco. Guiado pelo tema central “Movimento Sem Terra: com escola, terra e dignidade”, o encontro teve com linha geral refletir sobre as práticas educativas realizadas nas escolas de assentamentos/acampamentos, tema que já apontava para a ampliação do debate e o avanço no campo das políticas públicas.

Em meio aos debates que indicavam a necessidade de ampliação das discussões sobre educação para o conjunto das organizações do campo, a representante do Unicef, Ana Catarina Braga, fez uma indicação desafiando as entidades promotoras daquele evento e todos aqueles que apoiaram para ampliar o debate para além do MST, *a partir do mundo rural*. (ARROYO; FERNANDES, 1999)

Atendendo à provocação e convencidos das possibilidades que vinham com a constituição desta nova configuração, entidades envolvidas no I ENERA organizaram a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, que se realizou em julho de 1998 em Luziânia- GO. Organizada primeiramente em nome de Articulação por Educação do Campo, desde 2010 tem-se organizado com o nome de Fórum Nacional da Educação do Campo - FONEC.

Desde então, vários foram os avanços, com destaque para as conquistas em termos de políticas públicas, entre elas o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, que configura um bom exemplo pois é, do ponto de vista dos movimentos sociais, o programa mais significativo pela quantidade de formandos em Educação de Jovens e Adultos – EJA ensino fundamental e médio, ensino médio técnico, graduações e especializações, e também pela qualidade do ensino ofertado. O Programa tem por objetivo

beneficiar trabalhadores e trabalhadoras de áreas de reforma agrária, e se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais e movimentos sociais. Apesar das dificuldades financeiras e operacionais, e mesmo neste período de turbulência pelo qual passa o país, o Programa se mantém como ação do governo, aprovando projetos.

Em decorrência desta articulação e das lutas travadas pelos movimentos sociais envolvidos e parceiros, outro avanço foi a aprovação pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pela Resolução CNE/CEB de 03/04/2002 e a instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, em 2004, com objetivo de tratar, entre outras atribuições, da Educação do Campo.

Mais recentemente, registra-se a aprovação do decreto presidencial n. 7352, de 4 de novembro de 2010, segundo o qual entram em cena outros programas e políticas para Educação do Campo, inclusive evidenciando descompassos e conflitos, justamente por apresentarem propostas contraditórias às ideias defendidas pelos movimentos sociais, ou seja, ampliam-se as ações, mas, ao fazer este movimento, permite-se que outras entidades e organizações do campo entrem em jogo e situem as políticas públicas no campo da disputa entre diferentes forças sociais.

O Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, lançado em 2012 é um exemplo emblemático desta situação. O Programa foi apresentado como um conjunto de ações articuladas em uma “política de educação do campo”, nos termos do decreto presidencial n. 7352, de 4 de novembro de 2010 (final do governo Lula), fruto de mobilizações de entidades e organizações de trabalhadores, iniciadas, nestes termos, no final da década de 1990.

Em direção semelhante destaca-se o PNLD Campo, um programa situado no âmbito das políticas de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para escolas brasileiras. O Programa coloca em evidência a discussão sobre livros didáticos específicos para determinados grupos sociais. Esta discussão não é nova, em âmbito nacional, pois recentemente, em 1997 o governo já havia lançado o programa Escola Ativa de formação de professores e distribuição de livros para atender a especificidade do campo. O PNLD Campo é uma ação que merece debates e o presente texto pretende trazer uma contribuição à análise dessa questão

Na perspectiva teórica aqui assumida, a escola é entendida com uma construção social (EZPELETA; ROCKWELL, 1989) e, desta forma, todos os recursos didáticos que se relacionam de alguma maneira com a história cotidiana da escola devem ser considerados importantes meios de interação entre as práticas sociais e as práticas pedagógicas. Assim, um livro didático utilizado em escolas localizadas em contextos sociais diferenciados, como por exemplo, o campo, uma reserva indígena ou um ambiente urbano, pode constituir um recurso que dialoga de formas diferentes com os professores e alunos, com o currículo e

com a própria realidade, produzindo conflitos e tensões.

É inegável a presença de livros didáticos em espaços escolares, seja do campo ou urbana, seja pela utilização dos professores para a elaboração dos planejamentos de aula ou pelos alunos em diversos momentos da escola e fora dela, de maneira que o livro didático faz parte da cultura escolar e se constitui com um elemento importante dela. Para Choppin (2000) todo livro está historicamente e geograficamente determinado e é o produto de um grupo social e uma determinada época.

O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD tem origem em 1985, com ações no sentido de avaliar, adquirir e distribuir livros para todas as escolas do país, contemplando praticamente todas as disciplinas escolares do ensino fundamental e ensino médio. Inicia oferecendo livros para o ensino fundamental, a partir de 2003 atende o ensino médio e mais recentemente, em 2013, amplia para a modalidade da Educação do Campo, com livros específicos para esta realidade.

A necessidade de livros específicos é recorrente nos documentos produzidos pelos movimentos sociais que constituem a articulação por uma Educação do Campo e também naqueles produzidos pelos governos, como diretrizes e decretos:

Art. 15. II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais. (BRASIL, Diretrizes operacionais para Educação do campo, 2001)

Art.4º.VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo (BRASIL, decreto 7.352/2010)

De acordo com Molina (2014) em conferência proferida no Seminário de Avaliação do PNLD Campo 2011, realizado em junho de 2013 na Faculdade de Educação de Minas Gerais, a entrada em uma política pública importante, como é o PNLD, significou um grande passo para o Movimento da Educação do Campo. Ela considera, porém, que outros passos precisam ser dados. Um deles refere-se à autoria dos livros, pois “se continuarmos aceitando que o livro didático seja produzido exclusivamente pelas editoras comerciais, que o tratam como mercadoria, tudo isso será mera ficção, utopia, hipocrisia”. Nessa direção, a autora aponta como desafio ampliar a “rede autoral”, e remete esta função, como uma opção, às Licenciaturas e às especializações em Educação do Campo. (MOLINA, 2014, p.30)

Do ponto de vista deste trabalho, para que a lógica comercial seja substituída por outra e para que se garanta a presença do Estado como fornecedor de livros para todas as escolas públicas, como sugerido por Molina (2014), aponta-se como necessário rediscutir as relações entre os livros do PNLD e outras propostas de materiais, não apenas produzidos no âmbito das editoras comerciais e das universidades, mas também pelas próprias escolas.

Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como escola e compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada (EZPELETA e ROCKWELL, 1989). Essa diversidade envolve os recursos utilizados para a aprendizagem escolar, dentre os quais os livros didáticos.

Conhecer essa realidade ainda é um desafio para a Pesquisa em Educação e, por esse motivo, ressalta-se a importância de estudos de natureza qualitativa que se aproximem do universo da escola e dos sujeitos que ali, cotidianamente, se apropriam das normas e orientações e produzem o ensino.

### **3 I PESQUISANDO SOBRE LIVROS DIDÁTICOS EM ESCOLAS DO CAMPO: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS**

Para captar, dentre outros aspectos, as práticas sociais dos professores na interação com os livros didáticos, tendo como pressuposto teórico as relações que compõem a dinâmica no mundo escolar (ROCKWELL, 1995, 1997; EZPELETA e ROCKWELL, 1989), foi realizada uma pesquisa por meio da aplicação de um questionário para professores dos anos iniciais vinculados às escolas municipais do campo no município de Prudentópolis, no Estado do Paraná, Brasil. O município possui 64 escolas municipais sendo que 45 foram contempladas pelo PNLD – Campo 2016.

Foram entregues questionários a 51 professores, dos quais 31 foram preenchidos e autorizados para análise. As questões compreendiam aspectos sobre a formação acadêmica, atuação no magistério, perfil da comunidade escolar, experiências em escolas do campo, uso e escolha do livro didático e considerações em relação a esse recurso no processo ensino-aprendizagem. Inicialmente os participantes da pesquisa foram caracterizados segundo sua formação e tempo de atuação no magistério. Os dados indicam que a formação inicial dos professores concentra-se, na grande maioria, em Pedagogia (84%), seguido do curso Normal Superior (13%) e Licenciatura em Letras (3%). Boa parte dos professores tem até 10 anos de trabalho como docente (48%); professores que atuam entre 10 e 20 anos correspondem a 29% e 23% tem mais de 20 anos na carreira do magistério.

Em relação à oportunidade de discutir o tema Escola do Campo em sua trajetória, tanto de formação inicial ou de formação continuada, os dados apontam que a maioria (65%) teve momentos para essa discussão, sendo mais expressivo o número de professores que afirma ter discutido o tema com outros professores (10), seguindo-se em disciplinas no curso de formação inicial (7), reuniões na escola e secretaria de educação (6), em cursos de formação continuada (4) e em outras situações (5).

É importante ressaltar que os professores que tiveram a oportunidade de discutir sobre a Educação do Campo em cursos de nível superior apresentam menos de 10 anos de

atividade profissional nas escolas. Isso pode ser tomado como indício de que as discussões advindas dos movimentos sociais e das políticas públicas que foram contemplando as diversidades culturais estão resultando em novos olhares e pesquisas acadêmicas para a Educação do Campo. Ainda há uma deficiência, apontada nessa pesquisa, para cursos de formação continuada aos professores, para que se possa consolidar cada vez mais as ações já existentes e promover novas possibilidades de perspectivas de aprendizagem para os sujeitos que estão no campo, oportunizando maiores debates entre toda a comunidade escolar.

Indagados sobre a experiência com a Escola do Campo antes de iniciar suas atividades enquanto docentes, obteve-se o resultado expresso no Gráfico 1 que segue



Gráfico 1: Experiência dos professores.

Fonte: Souza e Garcia (2016).

As experiências abordadas pelos professores referem-se à própria comunidade, e são expressas em afirmações de alguns dos respondentes<sup>2</sup> como por exemplo: “minha família é do campo e estudei nessa escola e hoje continuo residindo e trabalhando nessa localidade” (Professor 11), que demonstram a continuidade de contribuir e acompanhar as mudanças ocorridas na própria comunidade; ou esta outra: “estudei aqui mas era bem pequena a escola e só tinha uma professora para todas as turmas, agora nossa comunidade cresceu” (Professor 3). Há também perspectivas em relação aos filhos dos professores, como se observa nesta afirmação: “meus filhos estudam aqui e sempre tive contato com o campo, pois meus pais sempre foram agricultores e continuo morando aqui” (Professor 8). Outra experiência abordada pelos professores refere-se à formação inicial: “na graduação, na disciplina de Metodologia no meu curso, tive contato com a escola do campo e hoje trabalho numa escola multisseriada, pois é muito gratificante para mim” (Professor 21).

<sup>2</sup> Para manutenção do anonimato, os professores participantes foram identificados por Professor, seguido de um número.

Essas particularidades na trajetória dos professores ressaltam a valorização da cultura local e da continuidade de permanência nessa comunidade e são importantes também na compreensão das ações realizadas em sala de aula, pois, de acordo com Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 25) o “conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida”.

Ao tratar da escolha do livro didático do campo, houve unanimidade em informar que essa escolha foi realizada pelos professores em conjunto com a Secretaria Municipal da Educação. “As coordenadoras pedagógicas responsáveis pelas escolas do campo entraram em contato com os professores e foi feita a escolha do livro didático para contemplar o mesmo material para todas as escolas do município” (Professor 25). Os professores também declararam que não utilizaram o Guia do Livro Didático para apoiar a escolha ou esclarecer pontos sobre os livros disponíveis.

Perguntados sobre o perfil da comunidade escolar, eles puderam descrever sua realidade local e apresentar características dos alunos que são atendidos na escola:

O perfil da comunidade (...) na sua maioria trabalham como agricultores. Os alunos são moradores dos arredores da escola e alguns utilizam transporte escolar para chegar até à escola. Aqui os alunos frequentam até o 5º ano e depois vão para outra localidade que oferece até o ensino médio. (Professor 4)

A escola atende a alunos de quatro comunidades, dentre elas um assentamento. Em sua maioria, os pais trabalham na agricultura e valorizam a escola muito, pois os pais são participativos nas atividades promovidas pela escola e também auxiliam em muitas ações que são necessárias para a manutenção da escola. (Professor 11)

A escola atende crianças [em comunidades] onde a população é de nível médio-baixo, a economia familiar gira em torno da agricultura e alguns pais trabalham na área urbana. A comunidade possui valores religiosos e culturais com forte influência, principalmente na cultura ucraniana e polonesa. (Professor 27)

Solicitados que descrevessem como utilizam os livros didáticos do campo na escola onde atuam, 84% dos professores enfatizaram que o uso está diretamente relacionado aos conteúdos curriculares vigentes para as séries/anos escolares, conforme respostas sistematizadas no Quadro 1, que segue.

Nos momentos em que os conteúdos se encaixam com o meu planejamento e com os conteúdos específicos da turma. (Professor 4)
Sendo um importante instrumento de apoio ao trabalho do professor, utilizo em sala de aula o livro didático escolhendo atividades didáticas que auxiliem nos conteúdos, nas pesquisas e na ampliação de ensinar e aprender. Os mais utilizados são Português e Matemática, onde as metodologias utilizadas vão além do livro didático” (Professor 23)
Os livros mais utilizados na sala de aula são de Ciências, História e Geografia, quando abordam os conteúdos solicitados no planejamento escolar do campo”.(Professor 19)
Leituras complementares e atividades que estão voltadas ou ligadas aos conteúdos do bimestre e que estão de acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. (Professor 2)
Utilizo o livro didático do campo, juntamente com outros livros, sempre que percebo a necessidade de melhorar o conteúdo.”(Professor 14)
Trabalho com séries multisseriadas e há momentos em que os livros precisam ser usados para poder atender aos alunos que necessitam de ajuda e de complementar suas atividades. (Professor 11)
No dia a dia em todas as disciplinas, mas para dar continuidade a um determinado assunto é preciso recorrer a outros livros ou ampliar as atividades para que haja melhor qualidade de ensino e aprendizagem (Professor 27)
Utilizo mais nas leituras para as disciplinas de História e Geografia (Professor 30)

Quadro 1: Formas de uso dos livros pelos professores participantes da pesquisa.

Fonte: Souza e Garcia (2016).

As ações descritas pelos professores com o livro didático demonstram que são realizadas adaptações e complementações, pois há lacunas em relação ao livro utilizado. Essa preocupação por parte deles se manifesta na busca de práticas que promovam a aprendizagem, de acordo com as particularidades de seus alunos – linguagem adequada, conteúdos direcionados para a turma, atividades instigadoras e contextualizadas – mas que permitam conduzir uma aprendizagem mais ampla e assim possibilite ao aluno realizar as inferências, herdar a experiência adquirida, criar e recriar, e integrar-se às condições de seu contexto aproximando-se do que foi proposto e sugerido por Freire (2011).

Outros comentários relevantes relacionados às opiniões em relação aos livros didáticos do campo que foram escolhidos e são utilizados em sala de aula foram sistematizados no Quadro 2. Neles observa-se haver um descontentamento pela maioria dos professores em relação à organização do livro nos aspectos dos conteúdos e da linguagem para o uso com os alunos.

Não estão de acordo com os conteúdos programados para a turma, segundo a proposta pedagógica do município. (Professor 10)
São muito ruins, os assuntos são muito repetitivos, não chamam a atenção dos alunos. Os assuntos são muito condensados, os textos de difícil entendimento para as crianças (Professor 28)
Muito complexo, de baixo aproveitamento, já que os alunos não conseguem entender o conteúdo apresentado. (Professor 17)
Acharia interessante se, além da especificidade do campo, abrangesse os conteúdos da grade curricular que permeia as avaliações ofertadas pelo MEC, bem como os que fazem parte do município em que a escola está inserida. (Professor 19)

A coleção que temos esse ano vem com pouco conteúdo, pois não atende às necessidades de aprendizagem dos alunos. Precisamos pesquisar em livros dos outros anos. (Professor 9)
Infelizmente este ano os livros não são tão bons, pois somente duas editoras apresentaram os livros para a escolha. Os conteúdos são muito abstratos. (Professor 3)
É importante para que os estudantes conheçam outras realidades de convivência e culturas de outros campos do Brasil. Mas utilizo outros livros para complementar os conteúdos. (Professor 25)
Muitas vezes fora da realidade. Cada comunidade tem uma realidade. A teoria nem sempre corresponde com a realidade da comunidade onde os alunos estão inseridos. (Professor 26)
Análise como contingentes a realidade do aluno, porém destaco contextualizar com saberes dos alunos ao mundo e suas mudanças, não ficar somente fundamentada ao livro didático, pois os educandos serão cidadãos do mundo, de uma sociedade que cobrará conhecimentos. (Professor 14)

Quadro 2: Sistematização de opiniões dos professores participantes da pesquisa sobre o livro didático utilizado.

Fonte: Souza e Garcia (2016).

Esse consenso nas lacunas existentes no livro didático PNLD – Campo 2016, aponta que as relações entre os sujeitos da comunidade escolar e as políticas educacionais ainda não se articulam para a elaboração de materiais que venham a realmente contribuir nas atividades escolares. Há de se considerar o investimento expressivo para as produções desses materiais e, nesse sentido, remete-se à necessidade de dialogar com os envolvidos nas Escolas do Campo, sujeitos desse universo escolar específico, entendendo que, embora possam existir materiais específicos e direcionados para uma realidade, é necessário dialogar com outras culturas e, em particular, levar em conta as demandas de cada grupo como referência para o diálogo com os conhecimentos universais.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação em aproximar os conteúdos com a experiência cultural dos alunos é reconhecidamente um caminho para romper o modelo de *educação bancária* – expressão cunhada por Paulo Freire – desafio que orienta muitas perspectivas de debate sobre o tema, em especial quanto à Educação do Campo. Essa possibilidade é explicitada e constatada por Garcia e Schmidt (2011), por meio das ações de um projeto de extensão que toma como princípio que os conteúdos culturais devem ser constituir como base para o ensino.

Segundo as autoras, com base nas contribuições de Freire, pode-se afirmar que “os conteúdos dos processos pedagógicos, no ensino e na aprendizagem, devem ser constituídos a partir da identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social”. (GARCIA e SCHMIDT, 2011, p. 80). Ainda, para as autoras, a contextualização das ações didáticas na cultura da comunidade – na qual os conteúdos a serem aprendidos adquirem significado – constitui-se em um desafio didático.

Contudo, essa perspectiva não significa, necessariamente, a negação ou o abandono

dos conhecimentos científicos. Como apontado por Caldart (2010, p. 21), a questão central residiria na articulação entre eles e os “aspectos da vida selecionados para o trabalho pedagógico”. De alguma forma, os professores entrevistados expressaram seus pontos de vista sobre essa temática ao avaliar em que e por que os livros do PNLD Campo são ou deixam de ser utilizados em sala de aula.

Os elementos oferecidos neste trabalho são indiciários de que há limites no PNLD Campo, em especial quanto ao uso dos livros, pois, de acordo com os professores, eles apresentam assuntos repetitivos e condensados, não chamam a atenção dos alunos, os textos são de difícil acesso para as crianças, e muitas vezes fora da sua realidade, entre outras questões.

Tais problemáticas foram constatadas desde a primeira edição do Programa. Vieira (2013), ao analisar os livros do PNLD Campo – 2013, percebeu que os critérios estabelecidos no edital, tais como respeito à diversidade de situações do campo no país e a incorporação de alguns conhecimentos específicos não foram atendidos nos livros, além de neles terem sido encontrados equívocos e formas preconceituosas de entender a vida social nesse espaço específico. Tais elementos também foram constatados na fala dos professores que participaram da pesquisa aqui relatada.

As reflexões e os dados empíricos levam a uma questão central que interroga como os livros didáticos específicos para o campo poderiam privilegiar a cultura local, mas com o cuidado de que isso não signifique um olhar de fora sobre determinado grupo social. Nesse sentido, defende-se a perspectiva de políticas e ações relacionados aos livros e outros materiais que venham a contribuir e acrescentar as especificidades dos indivíduos que constroem a escola (SOUZA e GARCIA, 2016), sem deixar de levar em conta os conhecimentos universais que são objetos das disciplinas escolares.

Assim, reconhece-se a importância do livro didático no processo de organização do ensino, como elemento da cultura escolar, porém reforçando a importância dos professores no processo de escolarização, como mediadores entre conhecimentos historicamente construídos, presentes nos livros, e a relação com os conhecimentos presentes na realidade dos estudantes. Nesse sentido, ressalta-se a importância de programas que incentivem e apoiem a produção de livros e outros materiais com participação dos professores, que são protagonistas do processo de ensino.

## **AGRADECIMENTO**

As autoras agradecem o apoio e a colaboração da professora Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia e do professor Dr. Nilson Marcos Dias Garcia.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília. 1999.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB no 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Despacho do Ministério em 12/3/2002, publicado no Diário Oficial da União de 13 mar. 2002, Seção 1, p.11.

BRASIL, **Decreto no 6.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõem sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. DOU, Brasília, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salet (org): **reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Trad. Francisco S. de Alencar Barbosa. 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Educação como pratica da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Tânia M. F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Recriando histórias a partir do olhar das crianças**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOLINA, M.C. **Políticas Públicas em Educação do Campo**. In: CARVALHO, G.T.; MARTINS, M. de F.A. (org). Livro didático e Educação do Campo. Belo Horizonte: Faculdade de Educação d UFMG, 2014, p. 25-51.

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardasy veredas: uma historia cotidiana em La escuela**. In: ROCKWELL, Elsie. La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.

ROCKWELL, Elsie. **La dinâmica cultural em la escuela**. In: ÁLVAREZ, A. (Ed.). Hacia um currículum cultural: la vigência de Vygotsky em la educación. Madri: Funfación Infancia y Aprendizaje, 1997.

SOUZA, E. L.; GARCIA, N. M. D. **Cultura local, escolha e uso do livro didático de ciências: múltiplas e mútuas influências**. In: GARCIA, T.M.F.B.; BUFREM, L.S.; GEHRKE, M. Leituras: Escola do Campo e textos: propostas e textos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

SOUZA, Maria A. **Educação e Movimentos Sociais: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

VIEIRA, E. A.; GARCIA, T. M.B. **Educação do Campo e livros didáticos: provocações para a (s) leitura (s) de documentos oficiais**. In: GARCIA, T.M.F.B.; BUFREM, L.S.; GEHRKE, M. Leituras: Escola do Campo e textos: propostas e textos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

VIEIRA, E.A. **Livros didáticos para a escola do campo: aproximações a partir do PNLD Campo-2013**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, NPPD/PPGE-UFPR, Curitiba, 2013.

## DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCENTRACIÓN DE ANIMACIÓN LADT COMO SEMESTRE-I EN MODELO TEC21: UN PASO MÁS HACIA EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

*Data de aceite: 01/11/2021*

**Imelda Asencio del Real**

Tecnológico de Monterrey, Campus  
Guadalajara, México

**RESUMEN:** El Modelo Tec21 surge como una estrategia del Tecnológico de Monterrey para preparar a los estudiantes con una formación integral que les permita desarrollar competencias para enfrentar los nuevos, desafiantes y desconocidos retos del siglo XXI. Para la implementación del modelo, la institución ha vivido un proceso de cambios progresivos en donde se han ido implementado iniciativas de transición, con la finalidad de ir probando el nuevo diseño educativo. El presente trabajo tiene como finalidad compartir el proceso del diseño e implementación que se llevó a cabo para transformar la concentración de animación de la carrera de Animación y Arte Digital del plan de trayectorias (LADt), hacia la iniciativa denominada Semestre-i, aplicando en éste características del nuevo modelo Tec21. En la parte del diseño, se describen los pasos que se llevaron a cabo para determinar módulos, reto, competencias y formas de evaluar. En la sección de implementación, se describe cómo se llevó a cabo el semestre con los alumnos de LADt.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje Basado en Retos, Educación Basada en Competencias, Innovación Educativa.

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF  
THE LADT ANIMATION SPECIALIZATION  
PROGRAM AS SEMESTER I - TEC21:  
ONE MORE STEP TOWARDS THE NEW  
EDUCATIONAL MODEL

**ABSTRACT:** The Tec21 Educational Model emerges as a strategy of the Tecnológico de Monterrey to prepare students with a comprehensive training that allows them to develop competencies to face the new and unknown challenges of the 21st century. For its implementation, the institution has undergone a process of progressive changes with the aim of gradually changing to the new educational model. The purpose of this work is to share the design and implementation process that was carried out to transform the animation specialization of the Animation and Digital Art program (LADt), towards the initiative called Semester-i, applying the new features of the Tec21 educational model. In the design section, the steps that were carried out to establish modules, the challenge, competencies and ways to grade are described. The implementation section describes how the semester was carried out with LADt students.

**KEYWORDS:** Challenge-based learning, Competency-based Education, Educational Innovation.

# CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ANIMAÇÃO LADT REFERENTE AO SEMESTRE I – TEC21: MAIS UM PASSO EM DIREÇÃO AO NOVO MODELO EDUCACIONAL

**RESUMO:** O Modelo Educacional Tec21 surge como uma estratégia do “Tecnológico de Monterrey” para preparar os alunos com uma formação integral que lhes permita desenvolver competências para enfrentar os novos e desconhecidos desafios do século XXI. Para sua implantação, a instituição passou por um processo de mudanças progressivas com o objetivo de se adequar gradativamente ao novo modelo educacional. O objetivo deste trabalho é compartilhar o processo de concepção e implementação que foi realizado para transformar a especialização em animação do programa de Animação e Arte Digital (LADt), para a iniciativa denominada Semestre-i, aplicando as novas funcionalidades do modelo educacional Tec21. Na seção de design, são descritos os passos que foram realizados para estabelecer os módulos, o desafio, as competências e formas de avaliação. A seção de implementação descreve como o semestre foi realizado com os alunos do LADt.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem baseada em desafios, Educação baseada em Competência, Inovação Educacional.

## 1 | INTRODUCCIÓN

Con la nueva filosofía del Modelo Educativo Tec 21 se busca que el aprendizaje se genere a través de la relación activa del alumno en la resolución de retos vinculados a situaciones reales, lo cual está fundamentado en la educación basada en competencias, así como en el aprendizaje basado en retos.

El objetivo del presente trabajo es presentar el resultado de un proceso de innovación en el que se diseñó una experiencia educativa con el objetivo de adaptar lo que se conoce como *Semestre-i* (basado en retos y competencias), a las características del nuevo modelo educativo. Se describirán tanto el diseño como la implementación de dicho semestre, el cual tuvo como finalidad por un lado el explorar las nuevas características para los futuros Semestres-i del Tec21, así como que los alumnos de planes tradicionales obtengan los beneficios de desarrollar competencias a través de la resolución de retos.

## 2 | DESARROLLO

### 2.1 Marco teórico

Dos de las columnas fundamentales del Modelo Tec 21 son el aprendizaje basado en retos y la educación basada en competencias. A continuación se describe cada uno de ellos.

#### Aprendizaje basado en retos

Es un enfoque pedagógico que permite al estudiante involucrarse activamente en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno, la cual implica

la definición de un reto y la implementación de una solución al mismo (Tecnológico de Monterrey, 2018). Este tipo de aprendizaje tiene sus raíces en el *Aprendizaje Vivencial*, cuyo principio fundamental es el promover el aprendizaje activo de experiencias abiertas contra un aprendizaje pasivo y estructurado.

Dentro de las características que se deben promover en este tipo de aprendizaje se encuentran: Generar experiencias de aprendizaje donde el estudiante tome la iniciativa, decida y sea responsable de los resultados, que el estudiante participe activamente en la solución del problema y que sea creativo a lo largo de toda la experiencia. Cabe mencionar que es común que tanto el profesor como el estudiante pueden experimentar éxito, fracaso e incertidumbre a lo largo del proyecto pues los resultados terminan siendo algo impredecibles aunque el proceso sea planeado (Observatorio de Innovación Educativa, 2015).

### **Aprendizaje basado en competencias**

Una competencia ha de identificar todo aquello que necesita una persona para dar respuesta a los problemas a los que se podrá enfrentarse en cualquier punto de su vida. (Zabala y Arnau, 2007). En un contexto educativo, una competencia es la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitirán al estudiante enfrentar efectivamente cualquier función o actividad, ante cualquier contexto (Observatorio de Innovación Educativa, 2016).

A diferencia de los modelos tradicionales, la característica más importante de un modelo educativo basado en competencias (EBC) es que, más que el tiempo, se mide el aprendizaje. La diferencia radica en que el estudiante demuestre el dominio de las llamadas “competencias” y no obtenga una acreditación sólo por las horas cursadas (EdTechReview, 2017).

Para el Modelo Educativo TEC 21, se han definido dos categorías de competencias: las disciplinares y las transversales. Las primeras son todas aquellas habilidades, actitudes, valores y conocimientos que tienen que ver directamente con la carrera disciplinar del alumno. En cuanto a las competencias transversales, son aquellas que impactan en la calidad del ejercicio profesional pero que son comunes para todas las disciplinas. (Tecnológico de Monterrey, 2018).

Por otra parte, un elemento clave en la EBC es la demostración de las competencias con cual el alumno compruebe que puede realizar una tarea, procedimiento o función en específico. Para esto, el estudiante debe proporcionar evidencias que lo justifiquen. Las evidencias pueden ser demostradas mediante un “portafolio de evidencias” el cual consiste en una presentación estructurada de evidencias, lo que le permite al estudiante a su vez observar y reconocer las habilidades que ha logrado desarrollar (Observatorio de Innovación Educativa, 2016).

## 2.2 Descripción de la innovación

Para realizar la transición de los planes tradicionales hacia el Modelo Educativo Tec21, el Tecnológico de Monterrey ha ido implementando una serie de iniciativas, permitiendo a los profesores el irse familiarizando con el nuevo modelo y a los alumnos que cursan un programa del modelo anterior, el obtener los beneficios del nuevo plan educativo.

Una de estas iniciativas se conoce como Semestre-i: experiencia de aprendizaje que reta a los alumnos a resolver una situación real dentro de su profesión, con la cual desarrollan competencias transversales y disciplinares (Tecnológico de Monterrey, 2018). Otra característica de este Semestre-i es que se involucra a una empresa a la que se le denomina “socio formador”. Éste propone el reto específico a cumplir y funge como mentor durante todo el proceso.

La innovación que a continuación se describe se desarrolló con el objetivo de que los alumnos del sexto semestre de la carrera de Animación y Arte Digital del plan trayectorias (LADt) vivieran la experiencia de un Semestre-i. Con este piloto se buscaba que los estudiantes, en vez de cursar de manera tradicional las seis materias (enlistadas más adelante) de la concentración de animación de su plan de estudios, vivieran los beneficios de esta experiencia educativa. Otro objetivo a cumplir es que debía incluir las características del Modelo Tec21 a manera de preparación para los futuros Semestres-i del nuevo plan de animación.

## 2.3 Proceso de implementación de la innovación

Para adaptar el Semestre-i a las características del nuevo modelo Tec21, se siguieron una serie de pasos que a continuación se describen. Posteriormente se mostrará brevemente el proceso de implementación del mismo.

### a) DISEÑO DEL NUEVO SEMESTRE-I

#### *1. Reto y competencias*

Buscando que los alumnos experimenten un proceso de producción como se lleva a cabo en la industria y considerando además las materias que debían cursar, se planteó el reto a resolver: *el alumno administra y produce un spot animado, en base a los requerimientos específicos de un cliente (socio formador).*

Con la misma finalidad de replicar la práctica profesional, se determinó seguir el flujo de trabajo que se utiliza en la industria de la animación, el cual consiste de tres fases: pre-producción, producción y postproducción. Estos tres procesos marcaron la pauta de las etapas que los alumnos experimentarían a lo largo del semestre.

Una vez determinado el reto y las etapas, se definieron las competencias disciplinares y transversales a desarrollar, mismas que fueron establecidas de acuerdo a las primeras

definiciones institucionales de las mismas (tabla 1).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	COMPETENCIAS DISCIPLINARES				
	Producción: (CC3) Produce proyectos de arte y tecnología, integrando la narrativa, el concepto artístico y/o las técnicas de animación.				
(SEGO700): <b>Transformación digital:</b> Genera soluciones a las problemáticas de su ámbito profesional, con la incorporación inteligente y oportuna de tecnologías	<b>Diseño de pipeline:</b> (SCC3.1) Diseña la ejecución de un proyecto de arte y tecnología, considerando las necesidades del usuario y los recursos disponibles.	<b>Desarrollo de pipeline:</b> (SCC3.2) Desarrolla el pipeline de la producción, de acuerdo a las técnicas de animación empleadas.			
(SEGO702B) <b>Tecnologías de vanguardia:</b> Evalúa diversas tecnologías, con apertura en la búsqueda e implementación de alternativas relevantes en la transformación de la práctica profesional.	SCC3.1.2.C Diseña la estrategia de la producción según los requerimientos del proyecto y los recursos disponibles.	SCC3.2.1.B Prepara los elementos de la producción de acuerdo a lo planeado en la narrativa y la estética visual.	SCC3.2.2.C Aplica los principios de animación a las técnicas 3d, 2d y stopmotion en base a criterios analógicos y al uso de software.	SCC3.2.3.B Crea personajes, escenarios y utilería físicos y/o digitales de acuerdo al estilo y el medio definido para el proyecto.	SCC3.2.4.B Combina diferentes técnicas de animación en la creación de contenidos audiovisuales de acuerdo a un estilo y del medio definido para el proyecto.

Tabla 1. Competencias y subcompetencias disciplinares y transversal del Semestre-i.

## II. Transferencia de materias a módulos

Partiendo tanto de las competencias como del reto a desarrollar, se hizo un análisis de los contenidos, temas y especificaciones, del programa analítico de cada una de las seis materias que conforman la concentración de animación. Los contenidos se dividieron para formar los módulos de aprendizaje del Semestre-i. El resultado de dicho análisis se presenta en la tabla 2.

CLAVE	MATERIA DE LA CONCENTRACIÓN	MÓDULOS DEL SEMESTRE-I
AT2001	Animación 3D avanzada	* Previsualización de una producción animada 3D * Proceso de una producción animada
AT2012	Luz y textura para el arte digital	* Render para proyectos animado * Composición de proyectos digitales
AT2011	Generación de esqueletos para la animación por computadora	* Preparación técnica de personajes 3D * Creación de elementos para producciones animadas
AT2008	Animación digital 2D	* Arte conceptual de un proyecto 2D * Previsualización de una producción animada
AT3008	Imágenes en movimiento	* Técnicas de animación 2D digital * Edición y créditos
AT3017	Proyecto de Animación	* Planeación de proyectos de animación * Producciones animadas

Tabla 2. Lista de las seis materias de la concentración de animación y su transformación a módulos.

## III. Planeación de tiempos

Una vez determinados los módulos, tomando en cuenta el proceso de una producción animada en un estudio profesional y los lineamientos del nuevo modelo, se hizo la división del semestre en 3 etapas de 5 semanas. En la tabla 3 se muestra la división de la primera etapa. En la tabla 4 y 5 se muestra la distribución de los tiempos para las etapas 2 y

3 respectivamente. Cabe destacar que las semanas 6 y 12 son consideradas como de “inmersión”, donde los alumnos trabajan exclusivamente en el desarrollo del proyecto.

AGOSTO			SEPTIEMBRE		
12	19	26	2	9	16
Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6
PRE-PRODUCCIÓN					INMERSIÓN
Módulos					
Preparación técnica de pesronajes 3D			Creación de elementos para producciones animadas		
Arte conpectual de un proyecto 2D		Previsualización de una producción animada			
Planeación de proyectos de animación					
					Etapa 1: Preproducción de un proyecto animado

Tabla 3. Módulos para la etapa 1: Pre-producción.

OCTUBRE					
23	30 sept / 1	7	14	21	28
Sem 7	Sem 8	Sem 9	Sem 10	Sem 11	Sem 12
PRODUCCIÓN					INMERSIÓN
Módulos					
Previsualización de una producción animada			Proceso de una producción animada		
Producciones animadas					
Técnicas de animación 2D digital					
Render para proyectos animados					Etapa 2: Producción de un proyecto animado

Tabla 4. Módulos para la etapa 2: Producción.

NOVIEMBRE				DICIEMBRE	
4	11	18	25	2	
Sem 13	Sem 14	Sem 15	Sem 16	Sem 17	
POST-PRODUCCIÓN					
Módulos					
				Etapa 3: Postproducción de un proyecto animado	
Producciones animadas (continuación)				RETO: Entrega de proyecto a cliente	
Edición y créditos					
Composición de proyectos digitales					

Tabla 5. Módulos para la etapa 3: Post-producción.

#### IV. Evaluación, evidencias y retroalimentación

La evaluación durante este Semestre-i se centra en darle retroalimentación continua al alumno. Además, al tratarse de los planes tradicionales, pero viviendo el aprendizaje basado en retos y competencias, se tenía que determinar una calificación para cada una de las 6 materias involucradas en el semestre tomando en cuenta todos los aspectos. Por un lado, se debe determinar si el alumno logró el desarrollo de la competencia y por otro lado, es necesaria una calificación numérica para cada materia.

Por esto, la evaluación se configuró tomando en cuenta cuatro diferentes aspectos. La figura 1 muestra las dimensiones consideradas, así como sus porcentajes correspondientes para la calificación.

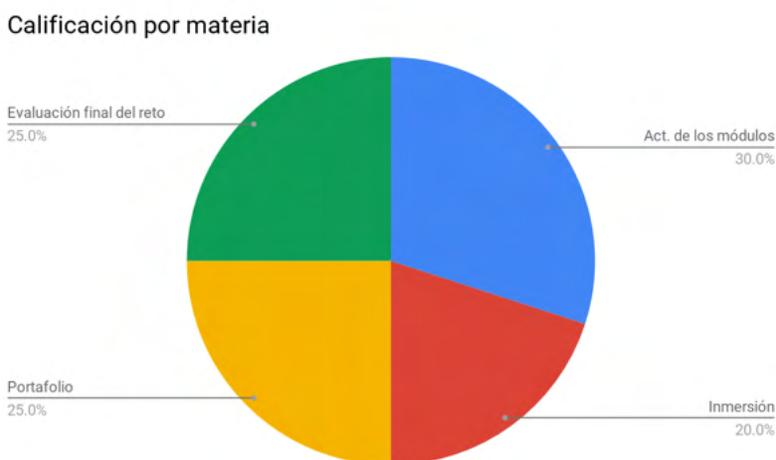


Figura 1. Porcentajes para la evaluación por materias.

Elaboración: Mtra. Imelda Asencio, 2020.

A continuación se describen brevemente cada uno de los cuatro dimensiones ilustradas anteriormente:

- **Actividades de los módulos:** Son las tareas, exámenes, quizzes y actividades desarrolladas en cada módulo, que ayudan a evaluar los conceptos propios de cada materia.
- **Inmersión en el reto:** Se evalúan los contenidos actitudinales como puntualidad, proactividad y cumplimiento de tareas asignadas en cada una de las etapas.
- **Portafolio:** Con el fin de medir el logro de las competencias de manera individual, cada alumno entrega un portafolio digital con las evidencias que avalan las competencias desarrolladas en cada etapa. Esto fue evaluado a través de

rúbricas (tabla 6).

Criterios	Calificaciones					Pts
	10.0 para >8.0 pts Autónomo	8.0 para >5.0 pts Intermedio	5.0 para >3.0 pts Básico	3.0 para >0.0 pts Incompleto	0.0 pts Ausente	
Carpeta de producción Aportación individual a la carpeta de producción y diseño de la ejecución del proyecto.						10.0 pts
Responsabilidad en la producción Desarrolla la totalidad de las tareas artísticas asumidas durante la planeación de un proyecto de arte digital, siguiendo los requerimientos establecidos.	3.0 para >0.0 pts Cumple			0.0 pts No cumple		3.0 pts
Trabajo colaborativo Demuestra disposición para el flujo de trabajo colaborativo, participando todas las áreas involucradas en el desarrollo del proyecto, siguiendo los lineamientos estéticos establecidos, de manera consistente.	2.0 para >0.0 pts Cumple			0.0 pts No cumple		2.0 pts
Puntos totales: 15.0						

Tabla 6. Ejemplo de rúbrica plasmada en la herramienta Canvas para evaluar la competencia disciplinar de “desarrollo de pipeline”.

- **Evaluación final del reto:** Presentación donde los alumnos muestran el proceso vivido y el resultado final del proyecto, evaluado en la última semana por profesores, invitados y socios formadores.

## b) IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO SEMESTRE-I

Para el semestre Agosto-Diciembre del 2019, dieciocho alumnos de la carrera de Animación y Arte Digital del plan tradicional, cursaron las materias correspondientes a la concentración de animación en formato de Semestre-i. A continuación se describe brevemente el proceso vivido:

- Previo al semestre el “Grupo Discovery Channel” aceptó el ser el socio formador, teniendo el rol de “cliente”.
- A su vez, se integró a un segundo socio formador: el estudio de animación “Demente” quién fungiría como consultor y supervisor del desarrollo del reto.
- Discovery determinó los requerimientos específicos del reto: Producir para el canal “Discovery Kids” 3 spot animado con el tema del “Día de la Tierra” en 3D y con una duración de 30 segundos y para el canal “Animal Planet”, desarrollar 3 spots animados en 2D, con una duración de 10 segundos cada uno.
- Arrancando el semestre, se presentó a los alumnos el reto y la dinámica del semestre-i modelo Tec21. Los profesores dividimos inicialmente a los 18 alumnos en 2 equipos: un equipo se encargaría del “Reto Kids” y el otro del “Reto Channel”.
- Cada semana, los alumnos recibieron retroalimentación de alguno de los socios formadores en base a sus avances.
- En algunos módulos, se tuvo la visitas de expertos que les apoyaron en el desarrollo del reto, ya sea con retroalimentación o bien con cátedras. Así mismo, los alumnos contaron con talleres.

- Al final de cada etapa, los alumnos fueron recibiendo retroalimentación de su desempeño por parte de sus profesores.
- Conforme avanzaba el reto, los alumnos fueron documentando en su “portafolio digital” las evidencias individuales de su aportación al proyecto para cada etapa, sirviendo además como evidencia para evaluar el desempeño puntual de cada una de las competencias.
- Como cierre del reto, se realizó una presentación en plenaria donde se mostró tanto el producto como el proceso vivido.

## 2.4 Evaluación de resultados

El resultado presentado por los alumnos demostraron haber sido una experiencia de aprendizaje muy enriquecedora para su formación. Prueba de ello se evidenció al cierre de la segunda etapa en donde se realizó una breve entrevista individual, así como en los resultados finales de la Encuesta de Opinión de Alumnos (ECO). A continuación los puntos destacados de dichas evidencias:

- En ambos instrumentos coinciden que el Semestre-i fue un acercamiento bastante apegado a la vida laboral, difícil de aprender en clases tradicionales. Así mismo, expresaron haber sentido desorganización del equipo al inicio.
- En la entrevista destacan el haber tenido la experiencia de simulación de un estudio real tratando con un “cliente” de manera directa. En los puntos a mejorar, percibieron que crecieron en “soft skills” pero no tanto en la parte técnica con los módulos.
- De la ECOA (contestada por 11 de los 18 alumnos) destaca que, para la pregunta del desarrollo de competencias relacionadas con tu futura práctica profesional, se obtuvo un 4.36/5. En la recomendación de la forma de aprender se tuvo un 0.91/1. Por su parte, en la pregunta con respecto a si la evaluación les permitió conocer sus niveles de desempeño en las competencias se obtuvo 3.82/5.

El resultado objetivo de que los alumnos cumplieron con el reto planteado fue que los proyectos **fueron transmitidos al aire** en los canales de *Discovery Kids* y *Discovery Channel* para el Día de la Tierra del 2020 (Abril 22), demostrando así el haber cumplido con los requisitos establecidos por el socio formador.

Los resultados presentados fueron el fruto de una suma de esfuerzos: el de los alumnos al trabajar como equipo e ir cumpliendo conforme a calendario sus entregas; el apoyo de los profesores que impartieron los módulos como expertos en cada una de sus áreas; y la retroalimentación constante y guía de los socios formadores.

## 3 | CONCLUSIONES

El Semestre-i es una experiencia de aprendizaje muy diferente a la que se podría vivir cursando materias de manera tradicional. Con respecto a su diseño, este Semestre-i

tuvo el reto particular de adaptarse a las tendencias y características propias del nuevo modelo. En este proceso, destacó la definición de la forma de evaluar, y en particular la demostración de competencias a través de un portafolio digital individual.

Por su parte, la implementación del Semestre-i permitió a los alumnos vivir situaciones y aprendizajes difíciles de replicar en un modelo tradicional educativo, destacando los siguientes puntos:

- Les permitió desarrollar la habilidad de toma de decisiones como equipo para ir cumpliendo con las especificaciones del cliente/socio formador, así como hacerse responsables de la evolución y resolución del reto, características propias de un aprendizaje vivencial y basado en retos.
- Además de las competencias propuestas desde el diseño, los alumnos desarrollaron otras, destacando las de saber dirigirse y trabajar con un cliente, y el trabajo colaborativo autodirigido que les permitió organizarse como equipo para resolver una producción real.

Se espera que este piloto de Semestre-i sirva de apoyo para los futuros Semestres-i del Modelo Educativo Tec21.

## REFERÊNCIAS

EdTechReview (2017). What is Competency Based Learning? EdTechReview. Recuperado de <https://edtechreview.in/dictionary/2920-what-is-competency-based-learning>

Observatorio de Innovación Educativa (2015). Aprendizaje Basado en Retos. Reporte *EduTrends*. Tecnológico de Monterrey. Obtenido de: <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr>

Observatorio de Innovación Educativa (2016). Educación Basada en Competencias. Reporte *EduTrends*. Tecnológico de Monterrey. Obtenido de: <https://observatorio.tec.mx/edutrendsebc>

Tecnológico de Monterrey (2018). Modelo Educativo Tec21. Documento interno. Obtenido de: <http://modelotec21.itesm.mx/files/folletomodelotec21.pdf>

Zabala A. y Arnau L. La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, ISSN 1131-995X, No 161, 2007, págs. 40-46.

## O TRATAMENTO DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O PERCURSO DA ELABORAÇÃO DA BNCC

*Data de aceite:* 01/11/2021

*Data de submissão:* 27/08/2021

**Ana Paula Dal Santo**

Mestra em Educação – UNOCHAPECÓ  
Cordilheira Alta-SC  
<http://lattes.cnpq.br/7664517748264096>

**Maike Elize Techio**

Mestra em Ciências Ambientais –  
UNOCHAPECÓ  
Cordilheira Alta-SC  
<http://lattes.cnpq.br/2701185658147607>

**RESUMO:** Este artigo trata da análise e reflexões a respeito do tratamento dado a etapa da educação infantil durante o percurso de elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que apresenta as aprendizagens fundamentais que devem ser trabalhadas com os estudantes da Educação Básica. A metodologia utilizada para a investigação se dá a partir de aportes metodológicos da pesquisa qualitativa, com levantamento de dados bibliográficos e documentos oficiais, além de pesquisa na web e sítios na internet, coletando dados por meio de textos e materiais que já foram publicados, e elencamos como método de pesquisa a análise de conteúdos. A partir deste estudo, destaca-se a oportunidade conhecer sobre um recorte do processo de elaboração da BNCC para a educação infantil, visto que esta, serve de base para as construções curriculares e apresenta-se como possibilidade para discutir as problemáticas

que revelam a sua trajetória de elaboração.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular; Educação Básica.

### THE TREATMENT OF THE STAGE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION DURING THE COURSE OF PREPARING THE BNCC

**ABSTRACT:** This article deals with the analysis and reflections on the treatment given to the stage of early childhood education during the course of elaboration of the Common National Curriculum Base (BNCC), a document that presents the fundamental learning that must be worked with students of Basic Education. The methodology used for the investigation is based on methodological contributions from qualitative research, with bibliographic data collection and official documents, in addition to web and internet sites research, collecting data through texts and materials that have already been published, and we list as a research method the content analysis. From this study, there is an opportunity to know about a part of the process of elaboration of the BNCC for early childhood education, as this serves as a basis for the curricular constructions and presents itself as a possibility to discuss the problems that reveal its trajectory of elaboration.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education; Common National Curriculum Base; Basic education.

## 1 | INTRODUÇÃO

A etapa da Educação Infantil (EI) no seu percurso histórico têm conquistado espaço e

reconhecimento na legislação e na sociedade brasileira. Reconhece-se que a educação das crianças pequenas, historicamente, foi negligenciada pelas políticas públicas brasileiras. Visto que a história nos apresenta, sob o aspecto legal, que a educação das crianças se situava numa esfera muito distante do caráter educacional, sem o apoio estatal e leis de normatização.

De modo geral, compreende-se que o processo histórico de construção das instituições escolares, teve suas raízes nas abordagens religiosas medievais, que impuseram para além de uma forma de ensinar, uma cultura escolar e um modelo organizacional. E a institucionalização da Educação Infantil percorreu os mesmos caminhos, por ora de caráter assistencialista e dominador. Ao considerar as ações públicas, reforçam-se as convicções de que é preciso garantir e proteger os direitos das crianças a qualidade ao acesso e ao ensino na EI, que são possíveis por meio de investimentos e responsabilidades assumidas nas agendas políticas do poder público.

Todavia, a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 representa significativos avanços na conquista do direito à educação no país. Ao integrar a Educação Básica, como proposto no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases, as instituições de Educação Infantil passaram oficialmente a ter como finalidade o desenvolvimento integral do educando, assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe subsídios para ampliar seus saberes (BRASIL, 1996, p.14).

A Educação Infantil torna-se então um espaço privilegiado na de interação das crianças, emergindo nesse processo a necessidade de refletir sobre suas políticas e práticas educacionais. Nesse percurso para além da criação de espaços de formação profissional, emergem as primeiras políticas curriculares e os documentos referentes à elaboração de propostas pedagógicas para orientar o trabalho docente na Educação Infantil no Brasil, buscando a construção de um currículo articulado as especificidades desta etapa, possibilitando experiências de aprendizagens significativas para as crianças.

Neste percurso de organização (político e pedagógico) diversos documentos foram instituídos, dos quais, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases - LDB/1996, não como documento de mais importância, mas pelo fato de anunciar que o currículo necessita de uma base nacional comum e de uma parte diversificada, que contemple as peculiaridades regionais e locais, como também os aspectos relacionados com a cultura e economia dos sujeitos. Na LDB/96 também é afirmado que o currículo da educação infantil necessita abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, como também os conhecimentos do mundo físico, natural, a realidade social e política, especialmente do nosso país. (BRASIL, 1996).

A partir destas considerações e congregado a tarefa do componente curricular: BNCC e seus fundamentos, do curso de pós-graduação *latu sensu*<sup>1</sup>, é que nos levaram

1 Curso de Especialização em Fundamentos e Organização Curricular, ofertado pela Universidade Comunitária da

à pesquisa de analisar como se deu o movimento de organização curricular da educação infantil no percurso de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Acreditamos que este movimento, é importante para o conhecimento e uma possível compreensão sobre o modo como se consolidou o documento da base, em específico nesta pesquisa, da etapa da educação infantil. Visto que muitos dos profissionais da educação, só tiveram conhecimento e acesso a sua versão final, desconhecendo assim, o percurso de elaboração, as concepções pré-estabelecidas no processo inicial e também as escolhas e renúncias ocorridas no decurso da sua elaboração.

De modo geral, a Base Nacional Comum Curricular é um movimento organizado e pensado para fixar bases educacionais de atendimento das três etapas da educação básica. Pela primeira vez no Brasil, se tem um documento que busca de forma sistemática, trazer um conjunto organizacional de conceitos acerca destas áreas da educação básica. Para a etapa da educação infantil, o documento apresenta uma subdivisão, organizada em três faixas etárias, considerando suas possibilidades de aprendizagem e características de desenvolvimento, assim sendo: bebês – 0 a 18 meses; crianças bem pequenas – 19 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A Base Nacional Comum Curricular na sua versão final trata desta etapa a partir dos eixos estruturantes - interações e brincadeiras - definindo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Considerando esses direitos são definidos cinco campos de experiências, para os quais são estruturados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos de faixas etárias: de zero a 1 ano e seis meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Sabe-se que a BNCC da Educação Infantil nem sempre teve este tratamento e organização que aparece na última versão, e dessa forma temos como objetivo deste estudo analisar o tratamento dado à etapa da Educação Infantil durante o percurso da elaboração da BNCC, assim como responder algumas questões norteadoras do estudo. Neste percurso faremos algumas considerações a cerca do tratamento dado a Educação infantil nos ciclo de construção da BNCC.

Buscando atribuir sentido a discussão proposta nesta pesquisa, delineamos a investigação a partir de aportes metodológicos da pesquisa qualitativa, com levantamento de dados bibliográficos e documentos oficiais, além de pesquisa na web e sítios na internet, coletando dados por meio de textos e materiais que já foram publicados. Elencamos como método de pesquisa a análise de conteúdos que nos possibilita a descrição, compreensão e interpretação dos materiais encontrados.

Considera-se que o método é um passo importante na produção de conhecimento, é através dele que o pesquisador poderá encontrar as respostas das suas perguntas. Dessa maneira, as questões norteadoras da investigação são: A BNCC dialoga com as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? Quais mudanças o documento pode trazer com a organização das aprendizagens em campos de experiências? Na concepção da Base, a criança é considerada o centro do currículo?

## 2 | SOBRE O PERCURSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do acesso aos documentos oficiais, optamos para o desenvolvimento da análise, selecionar todas as versões escritas da BNCC da EI, e realizar uma síntese de cada uma delas, a fim de buscar compreender o processo de elaboração até a sua versão final.

De acordo com o estudo da Versão Zero<sup>2</sup> da BNCC (2013) a etapa da Educação Infantil não é contemplada na sua especificidade. Neste percurso inicial, o documento foi direcionado para os últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e suas modalidades, buscando atender o que está definido no texto Constitucional: *o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

De maneira geral o documento compreende que o currículo e a ação educativa deverão estar pautados em saberes, conhecimentos, vivências, experiências e atitudes.

O conhecimento, entendido como as compreensões produzidas pelo homem em diferentes contextos, espaços e tempos, sobre si mesmo e sobre as suas relações com as ciências, as normas, os padrões e as regulações sociais ganham a possibilidade, quando elaborados na intencionalidade da educação escolar, de constituírem-se como saberes apropriados pelos estudantes. Tomados em sua processualidade e historicidade os conhecimentos ganham significação ao dialogar com saberes já incorporados, sejam os das vivências cotidianas, sejam os das experiências escolares anteriores possibilitando a reorganização do pensamento. Esse diálogo se faz nas experiências curriculares que, ao serem orientadas por finalidades educativas, deverão ter em conta que os sujeitos destas etapas de ensino constituem-se numa população heterogênea, portadora de vivências, valores, expectativas e que respondem por papéis diferenciados na sociedade. Esta multiplicidade de situações é fonte de enriquecimento das propostas curriculares e dos arranjos institucionais que viabilizam a realização do processo formativo em sua integralidade. O conhecimento, tomado como a matéria-prima do currículo, ganha significado no processo formativo quando vivências e experiências possibilitam novas atitudes dos estudantes no modo destes se situarem no seu espaço imediato, na sua relação com a escola, com seus pares, com o universo mais amplo e com o próprio conhecimento (BNCC, 2013).

Nessa mesma versão Zero reforça o que a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2009 já definem, em relação à concepção de criança, enquanto um sujeito ativo, ator social e de direitos<sup>3</sup>. Mesmo não fazendo referência direta a

<sup>2</sup> Assim foi denominada, pelo grupo de profissionais que participaram deste movimento, a primeira tentativa de construção da base para a etapa da educação infantil.

<sup>3</sup> Conceito advindo dos estudos da Sociologia da Infância, a partir da produção de conhecimento sobre as infâncias e

etapa da Educação Infantil, para estabelecer o que se constitui um direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, o documento toma por base os pressupostos da Educação Básica, as características e necessidades dos sujeitos a quem ele se destina e as compreensões da aprendizagem e do desenvolvimento, que no âmbito do currículo se expressam na construção, validação e reconstrução de conhecimentos, saberes, vivências, experiências e atitudes.

No ano de 2014 a equipe técnica responsável pela elaboração da BNCC apresentou a versão preliminar dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento da Educação Básica. Esses direitos deverão orientar a elaboração da proposta curricular a ser formulada pelas redes de ensino e suas escolas. Assim, ficou definido que o estudante da Educação Básica teria direito a: 1. Reconhecimento das práticas culturais; 2. Valorização dos saberes; 3. Linguagens; 4. Preservação de patrimônios; 5. Formação e atuação política; 6. Integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; 7. Apropriação de conceitos e procedimentos; 8. Historicidade; 9. Reflexão crítica; 10. Cuidado de si; 11. Autonomia frente a situações-problema; 12. Atuação consciente; 13. Integração de interesses e motivações; 14. Compreensão da centralidade do trabalho.

Na organização da Versão 1(2014) observa-se que os 14 direitos de aprendizagem descritos na Versão Zero, organizados como objetivos fundamentais para o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Básica, permanecem. Deste modo, a escola não é a única instituição responsável por garantir esses direitos, mas tem um papel importante para que eles sejam assegurados aos estudantes. Entende que a organização dos componentes curriculares deve ser de forma articulada e progressiva, porém diferentemente da Versão Zero, a organização das áreas do conhecimento manifesta-se na contramão do trabalho interdisciplinar, dando ênfase à divisão por disciplinas curriculares.

Destaca também, a importância de que, para uma escola atender os objetivos de aprendizagem, precisa constituir um ambiente acolhedor em que cuidados e convívio promovam a socialização, o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, juntamente com atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. Para isso o brincar em suas diversas manifestações deve ser contexto promotor do conhecimento de si, do outro e do mundo, em interações amistosas que levem em conta as culturas da comunidade.

Na mesma versão, para todas as etapas de ensino os objetivos de aprendizagem são apresentados a partir das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), tendo como referência os campos de experiências potencializadoras das relações das crianças com múltiplas linguagens e conhecimentos.

No que se referente à etapa da Educação Infantil reforçam-se os três princípios (ético, político e estético), propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação as crianças. (Sarmiento, 2008; Fernandes, 2009).

Infantil - DCNEI, que devem guiar o projeto pedagógico da unidade escolar. A partir do entendimento do modo como as crianças aprendem, ou seja, convivem, brincam, participam, exploram, comunicam e conhecem, seis grandes direitos de aprendizagem, decorrentes daqueles apresentados nos princípios orientadores da BNCC, devem ser garantidos. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Comunicar e Conhecer.

Estabelece também, que para potencializar a garantia dos direitos de aprendizagem no cotidiano escolar infantil, a prática pedagógica deve ser pautada em experiências de aprendizagem que serão organizadas então, em Campos de Experiências, isto é, conjuntos formados considerando alguns pontos de convergência entre os elementos que os orientam. Constatamos que pela primeira vez, nos documentos elaborados, há referência aos Campos de Aprendizagem, que aparecem com o objetivo de constituir uma escola que respeite a especificidade das crianças que estão ingressando ao espaço institucional educativo.

Neste percurso de elaboração da versão 1, os campos de experiências são denominados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os objetivos de aprendizagem foram definidos a partir dos direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Comunicar e Conhecer).

Ressalta-se quanto a organização dos campos e dos objetivos de aprendizagem, que não houve separação por faixas etárias. Os mesmos organizam-se por meio de um texto, sistematizado, e enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores, enfim, experiências que as crianças devem vivenciar no ambiente escolar.

Sobre isto, na Versão 2 da BNCC, podemos observar que os objetivos de aprendizagem passam a ser organizados em três subgrupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Destacamos que acerca da subdivisão das crianças, que esta não se sustenta teoricamente nem epistemologicamente. Essas categorizações (bebês, crianças bem-pequenas e crianças pequenas) destituem da compreensão de totalidade dos processos infantis, o que demarca retrocesso político educacional no que se refere à pretensão de um projeto de educação integral e integrada das crianças.

Já na Versão 2 e 3 do documento, estas nomenclaturas das faixas etárias se apresentam de forma diferente. Enquanto a Versão 2 divide os objetivos de aprendizagem por bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, na Versão Final a organização está pautada por idades. O documento apresenta uma nova subdivisão, organizada em três faixas etárias, considerando suas possibilidades de aprendizagem e características de desenvolvimento, assim sendo: *bebês – 0 a 18 meses; crianças bem pequenas – 19 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses.*

Em relação a proposição dos campos de experiências, em nenhum momento os cinco campos de experiência remetem a organização em área de conhecimento. Na Versão 3, transformam-se dois dos campos de experiência em áreas relacionadas à linguagem

oral e escrita e outra ao numeramento, o que desconstrói a lógica inicial dos campos de experiência.

Na Versão 3 também há a mudança na denominação do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que passa a se denominar “Oralidade e escrita”. A alteração foi uma das principais polêmicas do documento enviado ao Conselho Nacional de Educação – CNE em 2017 e motivo de divergência entre especialistas da área. Visto que, a fala e a escuta que foram resumidas em “oralidade”, seriam atividades que além do dito, também incluiriam o presumido, as expressões corporais e o contexto enunciativo. A “escrita” também seria uma articulação de um processo complexo e o título inicial de “escuta, fala, pensamento e imaginação” teria a finalidade de evidenciar a constituição das formas de linguagem e do pensamento.

Outro ponto que gerou discussões e preocupação é o fato de que este campo possa ser interpretado e se efetive enquanto função de preparação para o ensino fundamental. De acordo com a Versão 2 do documento, a imersão na cultura escrita deve partir do que a criança conhece, das suas curiosidades, instigando-a a pensar, a formular hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre essas curiosidades e a participar de situações de leitura e de escrita espontâneas.

Observa-se também uma mudança na denominação do campo “Traços, sons, cores e imagens”, que na versão final passa a ser denominado: Traços, sons, formas e imagens, no entanto não fica claro no texto a fundamentação da alteração.

Na Versão Final da BNCC (2017) há ênfase à separação do conhecimento a partir das simples alterações dos nomes dos campos de experiência e do modo como colocou os objetivos. Essa ideia de fragmentar o conhecimento é uma invenção de muitos séculos e que para as crianças não faz sentido. De acordo com a literatura existente, sobre as aprendizagens na educação infantil, os bebês e as crianças pequenas não constroem e elaboram o conhecimento a partir da compartimentação, mas sim, a partir do todo.

No entanto o trabalho que vem sendo realizado em relação ao currículo é respaldado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009. Nele, há o entendimento que esse documento fosse organizado em dois eixos (interações e brincadeiras), que o cuidado com as crianças e a educação precisam estar interligados nas práticas pedagógicas. Na BNCC, essas noções continuam, mas existe uma maior ênfase sobre o processo pedagógico nos momentos de cuidado dos adultos com as crianças, inclusive para aquelas que frequentam a creche.

### **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao realizar este movimento de estudo e análise do tratamento dado a Educação Infantil no processo de elaboração da BNCC, considerando as reflexões sobre a institucionalização da EI a partir dos documentos orientadores, foi possível compreender

que as políticas públicas, para a área da educação, foram e são pensadas e planejadas em diferentes tempos históricos, atendendo as necessidades dos diferentes períodos sociais. E que segundo Campos (2004), as dimensões de formação humana são adquiridas por vivências e significados compartilhados,

[...] no cotidiano, nos relacionamentos entre pares e com os adultos, no contato com a natureza, nas experiências refletidas que permitam a superação dos preconceitos, das intolerâncias, dos egoísmos, da ignorância, da alienação, das visões estreitas, na direção de maior liberdade, autonomia e solidariedade. (CAMPOS, 2004, p. 23).

Compreende-se então, que são muitos os desafios da EI na contemporaneidade. E, que ainda há muito a ser feito no campo das políticas educacionais, principalmente de regulamentação. Todavia, vale destacar que em meio aos desafios e conflitos, a educação infantil obteve muitos progressos, principalmente, em relação aos direitos da criança a institucionalização escolar e a organização de propostas pedagógicas para este nível de ensino.

E neste percurso, é possível afirmar que a EI têm conquistado seu lugar na sociedade brasileira, exprimindo a importância de um lugar, que de fato a criança possa vivenciar sua infância, e tenha nele garantido os direitos de aprendizagem por meio da relação com seus pares e adultos. E a BNCC, entre conflitos e confluências, é um movimento muito importante na história da Educação Infantil brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 3 - Final. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 2. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 1. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Zero. Brasília, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros & desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-25.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. **BNC e Educação Infantil**: quais as possibilidades? Revista retratos da escola. Brasília, p. 353-366. 2015.

## O BULLYING NO DISCURSO DO SUJEITO-ADOLESCENTE

*Data de aceite: 01/11/2021*

### **Rita de Cássia Constantini Teixeira**

Bacharel em Pedagogia/ Letras  
Doutoranda pelo Programa de Psicologia –  
USP/RP  
Universidade de São Paulo / Faculdade de  
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
(FFCLRP/USP)  
Ribeirão Preto - SP – Brasil

### **Soraya Maria Romano Pacífico**

Bacharel em Letras  
Pós-Doutorado pela UNESP-Araraquara  
Docente no curso de Graduação em  
Pedagogia, e, Pós-Graduação em Educação,  
na Universidade de São Paulo / Faculdade de  
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
(FFCLRP/USP)  
Ribeirão Preto - SP – Brasil

**RESUMO:** Neste trabalho, junto à Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux (AD) e ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989) temos como objetivo analisar os sentidos produzidos pelo sujeito-adolescente ao discursivizar sobre violência, especialmente, a violência constitutiva do bullying. O objetivo sustenta-se na mudança de foco em relação à formação discursiva dominante, uma vez que, de modo geral, sempre é o adulto que produz sentidos sobre o adolescente, assim como podemos considerar nos documentos oficiais que ditam os currículos escolares. Participou da pesquisa uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública, da região de Ribeirão Preto- SP, especificamente,

38 sujeitos-adolescentes que cursavam o 9º ano do ensino fundamental II, no momento da coleta de dados. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, em que recorremos à literatura como possibilidade de interpretação para que o sujeito-adolescente pudesse realizar gestos interpretativos e, a partir disso, discursivizar sobre os sentidos de violência gerados pelos conflitos sociais, e, fortemente pelo bullying. Coletamos, durante o ano de 2019, discursos escritos e orais dos sujeitos-adolescentes, a partir da leitura dos textos “A hora da estrela”, de Clarice Lispector; os contos de João Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio”, e, “Sorôco, sua mãe, sua filha”; e, por último, o conto de Dalton Trevisan, “O pai, o chefe, o rei”. Esses textos literários foram escolhidos porque colocam em discurso sentidos de dor, preconceito, exclusão social, medo, morte entre outros que podem afetar o sujeito-adolescente em sua constituição, dentro e fora da escola. Os resultados da pesquisa indicaram que há uma formação discursiva sobre o sujeito-adolescente e que o discurso dele, como as análises apontaram, muitas vezes, confirma o que é dito sobre ele, mas que também, por outro lado, mostraram um sujeito que fala de si e constrói sentidos diferentes dos dominantes. Por isso, é fundamental que a ciência passe a fazer trabalhos, pesquisas com a escuta das formações discursivas produzidas pelo próprio sujeito-adolescente, que também tem muito o que dizer sobre a própria dor, sobre a violência, sobre o que significa ser adolescente na contemporaneidade, um sujeito afetado pela tecnologia, pelos discursos que a mídia impõe sobre um modelo padrão, bem como o silêncio e

a exclusão daqueles que não se enquadram nas fôrmas valorizadas socialmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso. Bullying. Sujeito-Adolescente. Violência. Silêncio.

## BULLYING IN THE TEENAGER-SUBJECT DISCOURSE

**ABSTRACT:** In this work, together with the Discourse Analysis proposed by Michel Pêcheux (AD) and the evidential paradigm of Ginzburg (1989), we aim to analyze the meanings produced by the subject-adolescent when discoursing about violence, especially the constitutive violence of bullying. The objective is based on the change of focus in relation to the dominant discursive formation, since, in general, it is always the adult who produces meanings about the adolescent, as can be seen in the official documents. A public elementary school class in the region of Ribeirão Preto-SP participated in the research, specifically, 38 subjects-adolescents who were attending the 9th grade of elementary school II, at the time of data collection. This is a qualitative research, in which we resorted to literature as a possibility of interpretation so that the subject-adolescent could perform interpretive gestures and, from that, discuss the meanings of violence generated by social conflicts, and, strongly, by the bullying. During the year 2019, we collected written and oral discourses from the subject-adolescents, based on the reading of the texts “A hora da Estrelas”, by Clarice Lispector; the short stories by João Guimarães Rosa, “A third bank of the river”, and, “Sorôco, your mother, your daughter”; and, lastly, Dalton Trevisan’s tale, “The Father, the Chief, the King”. These literary texts were chosen because they put in their discourse senses of pain, prejudice, social exclusion, fear, death, among others that can affect the adolescent subject in their constitution, inside and outside school. The research results indicated that there is a discursive formation about the subject-adolescent and that his discourses, as the analyzes pointed out, often confirms what is said about him, but that also, on the other hand, show a subject who speaks of itself and builds different meanings from the dominant ones. Therefore, it is essential for science to start doing work, research by listening to the discursive formations produced by the subject-adolescent, who also has a lot to say about their own pain, about violence, about what it means to be an adolescent in contemporaneity, a subject affected by technology, by the discourses that the media imposes on a standard model, as well as the silence and exclusion of those who do not fit into socially valued ways.

**KEYWORDS:** Discourse Analysis. Bullying. Subject-Adolescent. Violence. Silence.

## INTRODUÇÃO

O discurso sobre como se constitui o adolescente tornou-se um fenômeno estigmatizado em muitas mídias, no espaço escolar e na sociedade em geral. A oposição, a recusa, o não cumprimento das leis e das regras de boa conduta social, a (não) submissão à autoridade dos pais, os desejos, as escolhas, o sofrimento são consequências de valores de uma cultura conservadora e que ainda olha para os adolescentes como aqueles que causam problemas. Isso ocorre na escola, na família, nas igrejas, nas comunidades, ou seja, nos espaços em que os adolescentes se deparam com dificuldades de reconhecerem-se diante dos conflitos.

O ciclo de vida do ser humano o coloca em constantes mudanças, e, conseqüentemente, coloca o adolescente como aquele que vive um período de tomadas de decisões, e, por conseguinte o silencia ainda mais quando o põe em evidência; é como se todos fossem doentes e os especialistas estivessem em constante busca da cura para esse mal, ser adolescente. Não concordamos com esse estereótipo e, por isso, esta pesquisa nos coloca diante de possibilidades de produzir outros sentidos sobre essa temática, ou seja, os discursos que podem vir a desencadear outras formulações discursivas que o adolescente toma para si, não mais falado por outros, e, sim, falando de si a partir da posição sujeito-adolescente.

Para a teoria da Análise do Discurso, o sujeito não é empírico, mas sim, é aquele que escapa e desliza, que emerge e que pode fazer com que os sentidos sejam múltiplos que atravessa o inatingível, uma posição discursiva assumida diante da relação com a historicidade dos fatos. Para Orlandi (2012, p.99) *“O sujeito, na análise do discurso, é a posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso”*.

Vemos, em Michel Pêcheux (2009, p. 159), o discurso do Outro, o que nos faz interpretar os gestos sobre as tomadas de posição discursiva quanto à inscrição do sujeito no discurso.

Discurso do Outro designa no sujeito a presença eficaz do Sujeito, que faz com que todo sujeito funcione, isto é, tome posição, em total consciência e em total liberdade, tome iniciativas pelas quais se torna responsável como autor de seus atos. (Pêcheux, 2009, p.159)

O lugar de onde se fala pode fazer a diferença porque os efeitos de sentido sobre as angústias, as escolhas, os dizeres, os não-dizeres dialogam via discurso, e, sobretudo, *“Esta [a linguagem], por sua vez, é um fato social. É pela linguagem que o sujeito se constitui e é também pela linguagem que ele elabora sua relação com o grupo”* (Orlandi, 2015, p. 193). Desta forma, pensamos para este trabalho oportunizar a mudança de posição discursiva dentro do próprio espaço educacional, isso significa que o sujeito-adolescente ocupará a posição discursiva daquele que fala sobre si, o que, a nosso ver, poderá colaborar para os adolescentes problematizarem o discurso sobre o enfrentamento do bullying, que é o tema a ser investigado.

Portanto, dentre alguns motivos apontados acima, oferecemos a escuta do discurso do adolescente neste espaço discursivo como uma metodologia de pesquisa, a qual, também, trata-se de um processo para considerarmos as condições de produção que vão permitir a constituição dessa posição sujeito que fala, que pode produzir sentidos sobre o bullying.

Esse percurso permite-nos dialogar com o estudo de Orlandi (2007, p. 13) sobre o silêncio, *“a força corrosiva do silêncio que faz significar em outros lugares [grifo nosso]. “Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido*

*pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz [grifo nosso]*". (Orlandi, 2007, p. 14). Assim, devemos considerar o silêncio do adolescente como um discurso que pode fazer mover os sentidos da formação discursiva dominante sobre adolescente rebelde, por exemplo.

Os espaços destinados ao enfrentamento e às discussões com os sujeitos-adolescentes podem indicar condições de produção discursivas e formações ideológicas divergentes ao caminharem para alguns sentidos como o apagamento, a naturalização ou até mesmo conformidade e aceitação de conceitos que a sociedade já destinou para esta fase de vida.

O nosso imaginário acaba por eleger um lugar para o silêncio e isso tem relação, do ponto de vista do discurso, com a formação discursiva (FD) que está articulada com a formação ideológica (FI) dominante, em dado contexto sócio-histórico, e, por isso, a intricação ocorre, a partir de uma posição de luta de classe, de fala em cada conjuntura sócio-histórica estabelecida. Com base nas condições de produção discursivas, analisaremos como e se ocorrem os deslizamentos, as falhas e os pontos de fuga nos discursos produzidos pelos próprios sujeitos-adolescentes em relação à formação discursiva dominante.

Este desafio em pensar a constituição da posição sujeito-adolescente que discursiviza sobre bullying está marcado nesta pesquisa sob o arcabouço teórico da Análise do Discurso de matriz francesa, proposta por Michel Pêcheux, nos anos de 1960, e por seus colaboradores. A esse respeito, antecipamos que:

[...] a Análise do Discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído (Orlandi, 2007, p. 37).

A consideração a ser feita para esta pesquisa não é a de atribuir uma resposta pronta para os discursos dos sujeitos-adolescentes quanto os sentidos de violência, especificadamente, o bullying. Neste trabalho, junto à Análise do Discurso (AD) e ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989) temos como objetivo analisar os sentidos produzidos pelo adolescente ao colocar em discurso o modo como a violência o afeta, especialmente, a violência constitutiva do bullying. O objetivo sustenta-se, na mudança de foco em relação à formação discursiva dominante, uma vez que, de modo geral, sempre é o adulto que produz sentidos sobre o adolescente, assim como podemos considerar nos documentos oficiais, citados na tese à qual se refere este artigo. No caso desta pesquisa, será o sujeito-adolescente que produzirá sentidos em seu discurso, lembrando que, inserido no contexto escolar, lugar onde a prática discursiva do bullying e outras manifestações de violência são muito recorrentes.

Participou da pesquisa uma turma de alunos (adolescente) do Ensino Fundamental de uma escola pública da região de Ribeirão Preto – SP, especificadamente do 9º ano. E, no

percurso metodológico, assim, pelo viés da literatura, os sujeitos-adolescentes tiveram a possibilidade de trabalhar o sentimento de pertencimento e da construção da identidade em presença do outro, discorrendo sobre os conflitos sociais que a sociedade vem protagonizando, ao longo de sua história. Não raramente, o adolescente é discursivizado como problema, como agressor, como indisciplinado, como desajustado, e, esses discursos circulam na mídia, na escola, no espaço urbano como discursos de verdade.

Desse modo, os dados analisados nesta pesquisa, por meio dos indícios linguísticos, contribuem para pensarmos sobre a posição discursiva que os sujeitos-adolescentes assumiram no decorrer do processo da construção dos próprios discursos.

O efeito de sentido que pode vir a ser produzido na relação da leitura literária e a escuta materializada na linguagem por meio de textos, vídeos e poemas provocados pelas interpretações, podem vir a sustentar a possibilidade do dizer. Ao nos afetarmos pela leitura de um texto, estamos filiados a uma rede de sentidos em gestos interpretativos na articulação da língua com a história, e, nessa constituição de sentidos trabalham discursivamente, em consonância, a ideologia e o inconsciente, visto que *“há um real constitutivamente estranho à univocidade ... [no entanto, existe produzindo efeitos]”* (Pêcheux, 1990, apud Orlandi, 2012, p. 60).

O princípio dessas práticas de leitura consistiria em levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando ‘escutar’ a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária (Orlandi, 2012, p. 60).

Alicerçar o objetivo pelo viés da Literatura significa discorrer a propósito da nossa pergunta de pesquisa, que nos provoca a refletir se existe mudança de posicionamento ideológico no discurso do sujeito-adolescente quando ele é convidado, autorizado para discutir pautas até então formalizadas por adultos. Candido (2011, p. 177) afirma acerca da Literatura que:

Ela é fator indispensável de humanização, e sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.

A literatura é uma ponte que percorre oportunidades de ler vários contextos sociais, dentre eles o de violência escolar, bem como o bullying, pois nas linhas da escrita, a literatura se permite construir sentidos outros ainda não discursivizados.

## **O DISCURSO SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Ao colocar em discurso essa pesquisa e nos apoderando dos estudos de Michel Pêcheux, é importante destacar as contribuições que nos levaram a escolher este arcabouço

teórico, e não outro. Para Michel Pêcheux, o primeiro movimento de tentativa de definição de formação discursiva vem formulada em seu artigo “A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso”, em que recomenda “uma intervenção epistemológica nas semânticas linguísticas. É preciso mudar de terreno e encarar uma nova problemática, o discurso [grifo nosso]” (Baronas, 2011, p. 94).

E, neste ponto, trazemos Michel Pêcheux (2009, p. 197) para continuarmos o estudo sobre formação discursiva. Assim, “Sabemos que toda a prática está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (Pêcheux, 2011, p. 197).

Pêcheux (2009, 147) formula o conceito de formação discursiva da seguinte maneira:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determinada *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc).

Discorrendo sobre as articulações entre uma formação discursiva e outra, Pêcheux (2009, p. 198) afirma que:

Não se trata de dizer, porém que uma prática (discursiva ou não) seja a prática de sujeitos (no sentido dos atos, ações, atividades de um sujeito – isso seria cair no golpe que chamamos o “efeito Munchhausen”), mas sim de constatar que todo sujeito é constitutivamente colocado como autor responsável por seus atos, suas condutas e por suas palavras em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas.

Assim, podemos pensar sobre os processos discursivos dos elementos do discurso, os quais vão tomando forma/fôrma e afetam a unidade imaginária do sujeito, de tal modo que a identidade se encontra fundamentada em uma dimensão enunciativa regulada, e, o discurso, que se arrisca à não regulação pelos padrões convencionais, tem o movimento deflagrante e pulsa com/contra os princípios já consolidados socialmente.

Entendemos que seja possível estabelecer uma relação entre a força material de produção - os sentidos construídos para trabalho e capital - e a ideologia, que é o que naturaliza determinados sentidos e não outros. Quando falamos de ideologia, salientamos que estamos falando da força do trabalho e os meios de produção, os quais levam o sujeito à ilusão de poder, pela ocorrência do trabalho, como a existência da forma de domínio, sentidos que circulam no genérico discursivo (Tfouni, 2010).

No Brasil, apenas no final dos anos de 90 e início de 2000 os estudos sobre as manifestações de violência foram sendo discutidos. Segundo o blog “Brasil Escola”, o bullying direto (agressões físicas) é mais causado por sujeitos considerados do sexo masculino, e, o bullying indireto (insultos e agressões verbais) é mais comum entre crianças e mulheres, e causa o isolamento social. A nossa sociedade sempre apoiou, historicamente, o homem como a figura representativa da força, o que nos leva a pensar

que, ideologicamente, parece natural que haja violência entre os homens; todavia, em se tratando de mulheres e crianças os gestos de violência, pelo mesmo efeito ideológico, não são considerados naturais, o que leva a um silenciamento, posto que não é esperado (desejado ou permitido) que mulheres e crianças promovam ou se envolvam em atos violentos, uma vez que os sentidos construídos para as mulheres e crianças continuam sendo os de fragilidade, submissão, dependência e não de valentia. Mesmo sabendo que há outras formações discursivas acerca do feminino e da infância, ainda há a formação discursiva dominante que insiste em manter a mulher e a criança no lugar de fragilidade.

Em 2015, a presidenta do Brasil, Dilma Roussef sancionou a Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015 que institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática” (*Bullying*). Em 15 maio de 2018, Michel Temer sancionou uma alteração na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) para que as escolas e instituições de ensino sejam responsáveis por promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente o *bullying*.

A partir do momento em que esta lei passou a vigorar, poderíamos ter a ilusão de que o bullying deixaria os noticiários, as mídias sociais, as escolas. Porém, não é isso que nos mostra a realidade das escolas brasileiras.

Quando refletimos sobre os percursos do dizer, a produção discursiva dessa lei nos inquieta, pois, esse discurso oficial apaga a subjetividade dos sujeitos vítimas do bullying, bem como daqueles responsáveis por essa violência, pois as formulações presentes nas leis naturalizam os sentidos de capacitações, campanhas, relatórios, ou seja, um cenário que cria a ilusão de que o documento não deixa brechas e furos no que se refere ao controle do bullying e de como devemos agir diante dele.

Ressaltamos ainda, no artigo 5º da referida lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015 em que lemos que “*É dever do estabelecimento de ensino assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)*”, o uso do verbo “dever” responsabiliza a escola pelo controle das práticas de bullying, silenciando, desse modo, as causas sociais que podem estar implicadas nessa violência, que tem a escola como principal espaço de ocorrência, porém, os preconceitos, a intolerância, a luta de classes que promovem a exclusão e a desigualdade, cujas sementes são cultivadas nas relações sociais, não são considerados quando se atribui à escola o controle das práticas de bullying.

Vemos, também, que a violência na rotina escolar praticada por sujeitos-adolescentes pode ser uma forma de resistência para demarcar o lugar de ousadia, de conflito e de revolta contra um suposto padrão hegemônico de corpo, de beleza, de moda; há, por outro lado, uma abordagem ideológica de violência representativa que coloca em questão os valores educacionais, bem como faz parecer que a resistência é a violência produzida pelos sujeitos-adolescentes, como se eles fossem a fonte dos atos infratores, o que silencia séculos de produção discursiva a favor do preconceito, da dominação, da exclusão dos

grupos menos favorecidos politicamente, economicamente, intelectualmente.

Smith; Pepler e Righy (2004) identificaram, em sua pesquisa, que quando os estudantes contam a alguém sobre a sua condição de vítima, em 67% das vezes ele deixam de ser agredidos, se há respostas imediatas, coerentes e eficazes da parte de quem recebe a informação, especialmente se esta pessoa for um dos professores. (Silva, J.L; Bazon, M.R, 2017, p.617)

A sensibilidade e a oportunidade da escuta podem promover espaços de disputa de sentidos em que os sujeitos-adolescentes se sintam confiantes e autorizados a falar, o que para nós, deve – e não deveria - acontecer na instituição escolar. Sabemos que os professores têm a responsabilidade e o dever de garantir essa escuta, especialmente, porque eles são os principais interlocutores do sujeito-aluno. Desse modo, os sentidos de banalização das situações de sofrimento e dor que circulam no universo neoliberal não podem capturar os sujeitos que representam a instituição escolar a ponto de banalizar o bullying no espaço físico e simbólico da instituição. O isolamento dos agredidos e o silenciamento da violência devem ser enfrentados; por isso, defendemos um espaço de dizer para os sujeitos-adolescentes, assim como a valorização da escuta, de “olhar” para o outro por meio das palavras, de compreender como a subjetividade se constrói no discurso do sujeito-adolescente ao falar de violência.

Pensando ainda sobre as resistências, segundo Pêcheux (2015/1981) *“observamos uma constante dependência de administrações e burocracias, respeito a ordens, hierarquias e barreiras, que funcionam visivelmente como instâncias de opressão”* [...], o *“comportamento ritualizado (com as práticas de doutrinação, da censura e da confissão)”* (Pêcheux, 2015, p.109). A partir da Análise do Discurso podemos refletir sobre as barreiras que podem criar condições para a manutenção do bullying, sendo a opressão uma das principais causas, pois o medo que o oprimido tem do opressor leva ao silêncio, o que contribui para a naturalização das práticas violentas.

Do mesmo modo, Silva et al. (2014) também identificaram que os professores que possuíam crenças normativas concebiam o bullying como sendo um acontecimento não muito grave e consideravam as agressões como comportamentos característicos/inerentes ao processo de socialização entre crianças e adolescentes no ambiente escolar, devendo, por isso, ser solucionado pelos próprios estudantes. (Silva, J.L; Bazon, M.R, 2017, p.619).

Entretanto, sabemos que a evidência é apenas uma ilusão, pois o sujeito interpelado pela ideologia aponta as falhas e lacunas nos sentidos, rompendo com uns e abafando outros, o que significa que pode fazer ecoar sentidos de resistência e, ou, de naturalização de determinados discursos. Temos sempre, um sujeito entre significantes, na incompletude da linguagem e na possibilidade dos equívocos, dos engodos para tentar se posicionar, representar-se, aceitar-se, nomear-se, inscrever-se para além de uma constituição na figura empírica, mas sim, pelos efeitos de sentido desses acontecimentos.

## OS EFEITOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Com as representações sobre o silêncio, e, considerando a escuta que o analista deve ter, recorreremos aos textos literários para a constituição do nosso *corpus*, pois para nós que nos filiamos a este suporte teórico, a literatura não se reduz ao deleite, às rimas, ao uso estético da linguagem escrita, mas, para além disso, a literatura é uma possibilidade de enfrentamento dos próprios conflitos e do silêncio. Essas “zonas discursivas” (Pêcheux, 2015, p.153) que pudemos percorrer no movimento da leitura literária possibilitaram a coleta de dados para analisarmos a materialidade discursiva produzida pelos sujeitos-adolescentes na passagem pela literatura.

Alicerçar o objeto de estudo pelo viés da Literatura é discorrer sobre o modo como a interpretação do sujeito-adolescente está sendo ou não afetada por um possível conflito sobre pensar o sofrimento, as angústias, a violência provocada pelas margens do dizer, e, assim, ser materializado nas produções escritas (poemas, artigos de opinião), orais e vídeos.

Esta pesquisa seguiu com percurso metodológico no trabalho com a literatura e as discussões sobre os sentidos de violência, e, especialmente, bullying. Realizada com uma turma de 9º ano, de uma escola pública, no interior do Estado de São Paulo, a leitura do livro “A hora da estrela”, de Clarice Lispector. Os sujeitos-adolescentes do nono ano do ensino fundamental, sujeitos desta pesquisa passaram pela discussão do livro na tentativa de, afetados ou não, ressignificarem o próprio contato com a linguagem literária na construção discursiva de um vídeo.

Em seguida, adentramos à segunda atividade realizada durante o percurso metodológico. Depois de feita a leitura do conto “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa, ocorrida em três encontros, foi solicitado que os sujeitos-adolescentes, mais uma vez se colocassem em discurso para produzirem, agora, um artigo de opinião sobre a leitura em pauta acerca de sentidos de silenciamento, de angústia, de dor, de exclusão, ou seja, projetar-se no lugar de um sujeito que está à margem. As discussões acerca desse conto geraram os sentidos de bullying, pois acabaram por envolver essa dor silenciada ou manifestada de forma violenta.

Em momento posterior, realizamos a leitura do conto: “Sorôco, sua mãe, sua filha”, também de autoria de João Guimarães Rosa. Os sujeitos produziram outras escritas materializando os efeitos discursivo-argumentativos na linguagem.

Interessou-nos também, para esta coleta de dados, compreender o atravessamento do discurso existente na leitura do conto de Dalton Trevisan “O pai, o chefe e o rei”. Dalton Trevisan traz em suas narrativas um desafio à humanidade e a compaixão do leitor. Vários poemas foram tomando corpo na escrita dos sujeitos-adolescentes, pois “Ler abre espaço para que o sujeito ressignifique seu arquivo, rearticule a rede de memória em que está preso ou à qual se filia e, dessa forma, produza sentidos a partir da posição que ocupa e do

contexto em que está inserido”. (Romão; Pacífico, 2010, p.12)

## NO CURSO DAS ANÁLISES

Trazemos para este artigo uma pequena amostra dos recortes analisados em nossa tese. Por recorte, segundo a Análise do Discurso, entendemos que diz respeito ao funcionamento discursivo do *corpus*, os recortes não são, portanto, meros fragmentos ou trechos aleatórios tirados de um texto maior. Segundo essa concepção, apresentamos o recorte 1, transcrito a partir de um vídeo produzido pelos sujeitos-adolescentes com base na leitura do livro “A hora da estrela”, de Clarice Lispector. Vejamos:

### **Sujeito-Adolescente 1:**

E se eu fosse a estrela?

Digamos que fui silenciado...

Digo a vocês que não é somente ficar quieto.

Digamos que seja igual ao modo não perturbe no celular.

No qual recebemos críticas, algumas notificações e que sobre as mesmas temos medo de respondê-las.

Vai...

### **Adolescente 2:**

Se fosse eu no lugar da Macabéa, eu ia fazer diferente.

Eu ia procurar ajuda e procurar não me calar pra afogar minas mágoas, pois nós todos precisamos sentir melhor consigo mesmo.

Começamos a nossa análise pela presença do verbo “digamos”, “*digamos que fui silenciado, digamos que seja igual ao modo não perturbe do celular*”, marca linguística que provoca um efeito de sentido de que o autor traz o discurso do outro, pois o uso da primeira pessoa do plural acaba por envolver, gramaticalmente, outras pessoas do discurso, e, discursivamente, como é o nosso enfoque teórico, uma relação imaginária com o outro, o que indicia que o sujeito-adolescente 1 sustenta seu dizer na voz do outro a fim de que seu argumento seja forte e suficiente para se posicionar.

Outro aspecto linguístico que nos cabe analisar na transcrição desse vídeo é como o sujeito 1 marca a relação dele com as ferramentas digitais ao escrever “*digamos que seja igual ao modo não perturbe do celular, No qual recebemos críticas, algumas notificações e que sobre as mesmas temos medo de respondê-las*”, indagamos como as representações de tecnologia ganharam corpo no discurso do sujeito, o discurso tecnológico como “*modo não perturbe*” ou “*notificações*” produziram o efeito do silenciamento, o sujeito responde às notificações e as retira do modo silencioso se quiser e quando quiser, dessa forma retomamos ao primeiro momento desta análise, o apoio do discurso do outro para dizer ou não, para aceitar ou não a crítica que vem do outro, enfim, quando se pode dizer ou silenciar.

O recorte 2 aponta uma comparação entre o trem da vida e o trem que levava os sujeitos “desajustados” para Barbacena, como narra João Guimarães Rosa, em “Sorôco, sua mãe, sua filha”, vejamos: “ *Como a mãe e a filha, nós, milhares e milhares de vezes, somos colocados em um vagão de trem como aquele da estação que seguia à Barbacena, somos formulados pela sociedade com seus padrões, pela escola que muitas vezes, pode ser considerada um lugar tóxico com alunos que cometem bullying a cada minuto...*” O efeito discursivo provocado pela comparação que o sujeito fez entre os vagões do trem para Barbacena e o trem da vida indicia um modo como a literatura pode afetar o imaginário do sujeito-leitor. Neste caso, parece-nos que o sujeito-adolescente coloca em discurso sentidos de prisão, de molde decretado pelos padrões que a sociedade nos impõe. A metáfora dos vagões causa um efeito que faz deslocar o sentido de vagão de ferro que “aprisiona” os passageiros, para um vagão-prisão imaginário que leva a caminhos do silenciamento de tudo que não estiver conforme os padrões sociais. E, no meio desse caminho, o sujeito-adolescente encontra a escola, como um lugar “tóxico” no qual o desembarque pode levar o “passageiro” a um lugar passível de sofrimento.

A seguir, apresentamos o recorte 3, no qual circulam discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa com base na leitura Roseana de “A terceira margem do rio”.

Recorte 3: Na vida real, as pessoas acabam se perdendo em seu autoisolamento, assim afastando a família, amigos e parentes. Sempre há aquele amigo, ou parente que quer ajudar, porém, às vezes, nós não aceitamos a ajuda de pessoas por acharmos que estamos bem em nosso isolamento e acabamos afastando alguém que realmente quer nos ajudar. Quando nos damos conta, já perdemos tudo, momentos que eram para ser especiais e memoráveis.

O sujeito do recorte 3 discorre que, com o isolamento ele acaba perdendo “tudo”, formulação que nos instiga a pensar na ilusão de totalidade das coisas, como apregoa o discurso neoliberal, que faz o sujeito contemporâneo imaginar que o “tudo” é possível. O pronome indefinido “tudo” ainda se relaciona a outras locuções como “acima de tudo”, “mais que tudo”, ou seja, marcas linguísticas que causam um efeito de relação entre a ordem da língua com a ordem simbólica do discurso que, segundo Ferreira (2000, apud Carvalho, 2015, p.225) “*nessa zona de interface, situam-se os fatos linguísticos que brincam com língua em seus próprios limites e que jogam com as regras e sobre elas*”. A questão do isolamento reverberou nos discursos, indiciando uma relação de interface com a adolescência, visto que há um discurso sobre o adolescente que diz que nessa fase da vida o sujeito se isola; porém, temos também o discurso que sustenta que nessa fase os adolescentes procuram os grupos, os pares. Nesse recorte, o sujeito passeia pelas bordas de formações discursivas que dizem sobre as contradições do sujeito-adolescente, que nega ajuda, mas precisa de ajuda, que se isola e perde os relacionamentos afetivos, enfim, um sujeito que pode estar perdido entre o dizer e o silenciar.

No recorte 4, encontramos um movimento entre silêncio e a ação violenta do bullying.

O silêncio, aqui para o sujeito-adolescente, ocorre tanto na ação dos pais, como também, na dos colegas de escola. Como escreve Orlandi (2007, p.70) “*O silêncio é contínuo e há sempre ainda sentidos*”, assim compreendemos que no silêncio outros sentidos coexistem, mas não são ditos, posto que não são desejados ou permitidos. O silêncio do outro/adulto frente ao bullying, assim como o silenciamento do sujeito-adolescente vítima de bullying funcionam como pólvora violenta provocada pelo (não)dizer.

Recorte 4: Título: Caos

Os pais que silenciam os seus filhos,  
E os prendem em uma bolha de problemas,  
Assim como colegas de sala,  
Que com uma brincadeira pequena, causa-nos enormes estragos.

Mentes corrompidas psicologicamente,  
Com hastes de palavras amargas que apertam o peito  
Palavras essas vindas até de quem confiamos,  
Afinal, em que confiar agora?

Feche seus olhos,  
Tape os ouvidos,  
As frases violentas lá fora torturam,  
Palavras machucam mais que ações.

Mais uma vez eu ouvi:  
“Você não sabe o que são problemas”,  
“Ainda não tem ideia do que é confusão de verdade”.

Mais uma vez fui silenciado  
Mais uma vez a violência verbal que sofri,  
Levou-me a prender-me mais  
Todo o silêncio que reina serve de pólvora  
Pólvora servente ao gatilho que é o meu silêncio.  
Silenciado eu sou, mas o silêncio que grita aqui,  
Diz-me para reagir.

Nesse recorte, podemos encontrar a denúncia da violência verbal sofrida pelo sujeito, nos versos: “*As frases violentas lá fora torturam*”, “*Todo o silêncio que reina serve de pólvora*”. Os sentidos são produzidos por um sujeito que ocupa uma posição discursiva a partir da qual se sente autorizado a significar por meio de efeitos metafóricos sobre a violência e a dor que o bullying impõe àquele que dele é vítima, pois essa violência queima com rapidez, como a pólvora, mas também com efeito amargo “*Com hastes de palavras*

*amargas que apertam o peito”, e, nessa perspectiva, “ A partir do deslocamento que produzimos a fim de dar ao silêncio uma especificidade teórico-explicativa...[...] “temos a consideração da significação como um continuum não-segmentável, mas ainda significante”, Orlandi (2007, p.71-72).*

No recorte 4, observamos que o silêncio é discursivizado como aprisionamento, pois *“O silenciamento é uma das piores coisas que existem, é como um aprisionamento mental, onde você está preso ou algo que não consegue se libertar”*. Neste recorte, o sujeito-adolescente indicia o desejo de libertação para o mundo do discurso, do dizer, do ser ouvido, uma vez que seu discurso era abafado pela voz do adulto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao realizarmos esta pesquisa, preparamos uma terra discursiva que nos permitiu debulhar sementes de dor, de medo, de sofrimento, de incertezas disputadas com muita cautela para o manejo de um plantio e de uma colheita de sentidos que se materializaram em formações discursivas sobre violência escolar, especificamente, o bullying.

As análises que apresentamos neste artigo indiciam que há uma formação discursiva sobre o sujeito-adolescente e que o discurso do próprio sujeito-adolescente, muitas vezes, confirma o que é dito sobre ele, mas também, por outro lado, mostraram um sujeito que fala de si e constrói sentidos diferentes dos dominantes. O espaço escolar pode, ou não, possibilitar que os sujeitos-adolescentes se (re)conheçam, que convivam e sobrevivam a tamanha diversidade; por isso, defendemos ao longo deste trabalho a importância de trazer o diálogo junto à literatura para disputarmos sentidos de violência escolar, pois a nosso ver foi um movimento teórico-metodológico que funcionou em um batimento de escuta e produção de sentidos possível devido ao dispositivo analítico que a AD nos forneceu, visto que o trabalho teórico “recobre dois momentos: a transformação produtora do objeto, operada na inquietação e na aventura” (Pêcheux, 2015, p.48).

Elegemos alguns textos clássicos da nossa literatura para defender a importância que os textos literários têm, pois a partir das materialidades linguísticas dos textos e das leituras de Dalton Trevisan, Guimarães Rosa e Clarice Lispector encontramos espaço de diálogo para discorrermos sobre os sentidos de bullying.

Os discursos, no escopo teórico-metodológico da AD, são efeitos de sentido que vão atravessar a movência do espaço, do movimento histórico, político, econômico e social e trabalhar os furos e os sentidos constituídos por sujeitos, em dadas condições de produção. Assim, muito diferente de alocar o sujeito-adolescente no discurso do adulto, do pronto, consideramos a historicidade discursiva própria da linguagem e do sujeito, e, desse modo, pudemos interpretar o que os sujeitos da pesquisa dizem sobre si, sobre dor, sobre violência e sobre bullying.

## REFERÊNCIAS

- Bernardo-Santos W. J.; Lima, G. de O. S., & Cardoso, A. M. L. (Orgs.). (2015). *Discurso, literatura e ensino: análise e reflexão*. Aracaju: Criação.
- Bragatto Filho, P. (1995). *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática.
- Candido, A. (1970). *Vários escritos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- Conselho Nacional de Justiça (2018). Constituição de 1988, um novo olhar sobre a criança e o adolescente. *CNJ*, 10 out. 2018. Recuperado de <https://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/87780-constituicao-de-1988-um-novo-olhar-sobre-a-crianca-e-o-adolescente>
- Constantini-Teixeira, R. de C., & Pacífico, S. M. R (2018, setembro). A constituição do sujeito-adolescente e(m) sentidos de violência. *V Colóquio Internacional de Análise do Discurso*, São Carlos, SP, Brasil, setembro de 2018.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Coracini, M. J. (2007). O Espaço Híbrido da Subjetividade: o (bem) estar/ ser entre línguas. In M. J. Coracini. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- Fernandes, C. A. (2008). *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz.
- Ferreira, A. B. de H. (2010). Adolescente. In A. B. de H. Ferreira. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Positivo.
- Gadet, F., & Hak, T. (2014). Análise Automática do Discurso. In: F. Gadet; T. Hak. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Gadet, F., & Hak, T. (2014). Os Fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: F. Gadet; T. Hak. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Gallo, S. L. (1992). *Discurso da Escrita e ensino*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Orlandi, E. P. (2001). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes,
- Orlandi, E. P. (2006). Análise de Discurso. In: E. P. Orlandi. *Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores..
- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2007). *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2010). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora Da Unicamp.

Orlandi, E. P. (2011). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Orlandi, E. P. (2012). *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Orlandi, E. P. (2017). *Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso: uma afirmação do óbvio*. Campinas-SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M. (2008). *Estrutura ou acontecimento*. Campinas-SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M. (2009). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas-SP: Editora da Unicamp.

Pêcheux, M. (2010). Ler o arquivo hoje. In E. P. Orlandi (Org.). *Gestos de leitura: da História no Discurso*. Campinas-SP: Editora da Unicamp.

Pêcheux, M. (2014). Análise do Discurso: três épocas (1983). In: F. Gadet, & T. Hak (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Unicamp.

Pêcheux, M. (2015). *Análise de Discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M., & GADET, F. (2011). A Língua Inatingível. In: E. P. Orlandi. *Análise do Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Silva, J.L.; Bazon, M.R, (2017) Prevenção e enfrentamento do Bullying: o papel de professores.

TFOUNI, L.V. Letramento-mosaico multifacetado. In: TFOUNI, L. V. Letramento, escrita e leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

## SIMULTANEIDAD ENTRE ESTUDIO Y TRABAJO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CARACTERIZACIÓN Y REFLEXIONES

*Data de aceite: 01/11/2021*

*Data de submissão: 13/08/2021*

### **Andrea Nessier**

Universidad Nacional del Litoral  
Santa Fe, Argentina

### **Andrea Pacífico**

Universidad Nacional del Litoral  
Santa Fe, Argentina

### **Fernanda Pagura**

Universidad Nacional del Litoral  
Santa Fe, Argentina

### **Norma Zandomeni**

Universidad Nacional del Litoral  
Santa Fe, Argentina

**RESUMEN:** Estudiar y trabajar simultáneamente es una tendencia mundial creciente que interpela fuertemente a las instituciones educativas de nivel superior y a los estados. Existe una creciente preocupación que se manifiesta en el desarrollo de investigaciones orientadas a capturar las complejidades y configuraciones que este fenómeno suscita. En ese marco, el presente escrito refiere a un proyecto de investigación desarrollado con el propósito de generar conocimiento sobre las relaciones que se establecen entre las trayectorias laborales y académicas de las y los estudiantes avanzados de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) – Argentina. A tales efectos, se exponen una

serie de resultados obtenidos en una encuesta realizada a estudiantes de la carrera de Contador Público durante el segundo cuatrimestre del año 2014. Reconociendo trazos diferenciados en los modos de transitar las trayectorias de formación se midió “avance en la carrera” asumiéndolo como un indicador “clásico” para estudiar trayectorias académicas para luego indagar cómo opera este indicador en diferentes variables que impactan en el recorrido tales como: si el estudiante trabaja o no trabaja; en el caso que esté inserto en el mercado laboral cuándo comenzó a trabajar y con qué intensidad realiza la actividad laboral así como la posible influencia del clima educativo del hogar, distinguiendo entre aquellos alumnos que son “primera generación de estudiantes” de aquellos que no lo son. Se asume que, reconocer trazos diferenciados en las formas de transitar las trayectorias de formación, posibilitará aportar insumos de valor para la definición de líneas de acción institucionales pensadas desde la heterogeneidad y desde un sujeto histórico diferente al que transitaba las aulas décadas atrás.

**PALABRAS CLAVE:** Estudios superiores / trayectorias formativas / trayectorias laborales.

### **SIMULTANEITY BETWEEN STUDY AND WORK IN HIGHER EDUCATION: CHARACTERIZATION AND REFLECTIONS**

**ABSTRACT:** Studying and working is a growing global trend that strongly challenges higher-level educational institutions and states. There are so many researchers which try to know about the complexities and configurations that this

phenomenon raises. In this framework, this writing refers to a research project developed with the purpose of generating knowledge about the relationships between work and superior studies of the advanced students of the Faculty of Economic Sciences (FCE) of the University Nacional del Litoral (UNL) – Argentina, which belong to the career of Public Counter. For this purpose, we present a series of results obtained during the second four-month period of 2014. Recognizing differentiated traces, “career advancement” was measured, assuming it as a “classic” indicator to study academic trajectories and then to investigate how this indicator operates in different variables that impact on the journey, such as: student works or does not work; In the case that they are working, when they begin and how is the intensity, distinguishing between those students who are “first generation students” from those who are not. It is assumed that, recognizing differentiated ways of being a student of higher education, make it possible to provide valuable inputs for the definition of institutional lines.

**KEYWORDS:** Higher education / education paths / work paths.

## 1 | INTRODUCCIÓN

Estudiar y trabajar es una tendencia mundial creciente y las universidades se ven interpeladas por este fenómeno. Es por eso que el análisis de la problemática inherente a la simultaneidad de ambas prácticas está presente en la agenda de numerosas instituciones de educación superior, a través de investigaciones que dan cuenta de los múltiples modos de abordar las relaciones que se configuran entre la educación superior y el trabajo.

En este marco, este escrito refiere a un proyecto de investigación que tiene como propósito generar conocimiento sobre las relaciones que se establecen entre las trayectorias laborales y académicas de las y los estudiantes avanzados de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Obran como antecedentes de este proyecto investigaciones desarrolladas en países anglosajones, tales como: Tinto, 1986; Callender, 2003, 2008; Barron y Anastasiadou, 2009; Robotham, 2011; en Iberoamérica se reconocen las siguientes: Arias y Patlan 1998, 2002; Bucheli y Spemolla, 2000; Guzman, 2004; Petit, Gonzalez y Montiel, 2011; Cuevas de la Garza y de Ibarrola Nicolín, 2013; Baranano y Finkel, 2014; Planas, 2013; Planas y Avila, 2013 y en Argentina, autorías como: Fernandez Berdaguer 1986, 2002, 2011; Panaia 2006, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015; Riquelme 1986, 1990, 2003, 2008, 2009; Fazio, Porto, Di Gresia, 2004; Garcia de Fanelli, 2006, 2011; Terigi, F. 2008, 2009.

Si bien el proyecto de investigación define como población de estudio el estudiantado del Ciclo de Formación Profesional (CFP)<sup>1</sup> de las carreras de Contador Público Nacional (CPN), de Licenciatura en Administración (LA) y Licenciatura en Economía (LE); el presente escrito focaliza en el alumnado de la carrera de CPN atendiendo a su importancia desde el punto de vista numérico, en tanto congrega alrededor del 90% de la población estudiantil de la FCE-UNL.

---

1 CFP se compone prácticamente por las asignaturas de 3°, 4° y 5° año en cada una de las carreras

Se presentan datos recolectados desde un enfoque cuantitativo mediante la entrada al mundo empírico llevada a cabo durante el segundo cuatrimestre académico 2014 a través de la aplicación de una encuesta a una muestra probabilística de estudiantes avanzados de la citada carrera para, a partir de los mismos, poner en reflexividad algunas de las categorías teóricas y decisiones metodológicas utilizadas.

Se busca poner en discusión estos posicionamientos para dar cuenta de la problemática que constituye el objeto de estudio, particularmente, las de trayectorias educativas, rezago y simultaneidad haciendo un ejercicio dialéctico entre los datos, las perspectivas teóricas y las decisiones metodológicas, componentes del proceso de construcción de información científica que, por momentos, colisionan interpelándose mutuamente.

Más que mostrar el dato, este escrito tiene como propósito -parafraseando a Catalina en reflexividad- recuperar la “trastienda” del análisis de los datos, momento en el cual se vuelven a discutir las herramientas conceptuales, como así también, las decisiones metodológicas que guiaron la entrada al mundo empírico. Para enmarcar este proceso reflexivo, es valiosa la metáfora del helicoide en la investigación (Aibar et al, 2012) que permite graficarla como un proceso abierto a las superposiciones, que implica volver sobre el camino transitado y hacer ajustes, nuevas preguntas y nuevas respuestas, observar qué movimientos provocó la hélice y dejarse interpelar.

## 2 | SOBRE TRAYECTORIAS

A partir de las posibilidades que presenta la encuesta, como técnica de recolección de datos cuantitativa, y a sabiendas de los límites para capturar la complejidad, se midió “avance en la carrera” asumiéndolo como un indicador “clásico” para estudiar trayectorias académicas. Para ello, se preguntó la cantidad de materias aprobadas y el año de ingreso a la FCE (variables “objetivables”) y, post facto, se construyó un índice relacionando la cantidad de materias aprobadas con la cantidad de años de permanencia de cada estudiante de la muestra en la Facultad, obteniendo una escala entre 2 y 9, donde los valores más bajos indican rendimientos académicos inferiores.

Se considera al rendimiento académico como un indicador que muestra la cantidad de materias que, en promedio, cada estudiante aprueba por año de permanencia en la universidad.

Para la interpretación de los distintos estratos es importante consignar que el Plan de Estudios está integrado por 38 asignaturas y cinco años de duración, de modo que para finalizar la carrera en el tiempo previsto deberán aprobarse entre 7 y 8 asignaturas por año, datos a partir de los cuales este equipo construyó las siguientes categorías:

Ritmo de avance similar al teórico: quedan nucleados las y los estudiantes que avanzan en la carrera tal como lo prevé el plan de estudios, reflejado en un índice de

rendimiento académico de 7, 8 y 9. De este modo, la proyección de los datos generados serían indicativos de una duración de la carrera de 5 o 6 años.

Ritmo de avance cercano al teórico: el indicador de rendimiento académico es de 5 /6. En este caso, la duración de la carrera se prevé en 7 u 8 años, aproximándose a las estimaciones de la Secretaría de Políticas Universitarias respecto a la duración real de las carreras de CPN en el país.

Ritmo de avance alejado del teórico: se agrupan las y los estudiantes con rendimiento académico de 2, 3 y 4, reflejando un alejamiento importante respecto a la duración ideal, en tanto las proyecciones estarían indicando una duración de carrera superior a 9 años.

En el cuadro 1 se presentan los valores absolutos y porcentuales de la población analizada, organizada en los tres grupos presentados.

Se observa que más del 50% del estudiantado encuestado se aleja de modo significativo de la duración teórica prevista por el Plan de Estudios, en tanto que la proyección realizada indicaría que este grupo ocuparía más de 9 años para obtener su graduación. Del resto, solamente el 10% presenta un comportamiento ideal o similar al esperado, mientras que el 36% muestra un ritmo de avance cercano al plan de estudio.

Al desagregar la información anterior en función de las y los alumnos que trabajan y estudian respecto a de quienes sólo estudian, los datos muestran el siguiente comportamiento (Cuadro 1)<sup>2</sup>

TRABAJA / NO TRABAJA	General		Estudia y trabaja		Solo estudia	
	Total encuestados	%	Cantidad	%	Cantidad	%
SIMILAR	28	10%	8	5%	20	14%
CERCANO	104	36%	38	26%	66	46%
ALEJADO	154	53%	97	66%	57	40%
SIN DATOS	4	1%	3	2%	1	1%
<b>Total general</b>	<b>290</b>	<b>100%</b>	<b>146</b>	<b>100%</b>	<b>144</b>	<b>100%</b>

Cuadro 1. Ritmo de avance en la carrera y actividad académica / laboral.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

De las y los estudiantes que trabajan y estudian solamente el 5% logra sostener un ritmo de avance similar al previsto, en tanto que un 66% se aleja de manera importante del comportamiento esperado. Si se analiza esta misma información para el grupo que solo estudia, se visibiliza que un 14% logra avanzar en su carrera de un modo similar al que propone el plan de estudios, en tanto que el porcentaje de estudiantes que se alejan de

<sup>2</sup> Cabe aclarar que se parte de las consideraciones de las y los estudiantes respecto a lo que consideran experiencias laborales. Al respecto, muchas de las personas encuestadas han considerado como trabajo actividades voluntarias o informales

modo sensible a lo esperado baja a cifras cercanas al 40%.

Los datos obtenidos denotan una relación estadísticamente significativa entre el trabajo y el ritmo de avance en la carrera ( $p=0,03$ ). Estas comprobaciones en la población analizada se encuentran en línea con aquellos estudios que señalan que el trabajo impacta en el desempeño académico del estudiantado (Fazio, 2004; Frank, 2003; Darolia, 2014). No obstante, lo anterior, resulta interesante observar que son pocos las y los alumnos que, aún sin trabajar, muestran un ritmo de avance similar al teórico.

Esta situación ha llevado a abrir significados en torno a las concepciones sustentadas respecto al abordaje teórico y metodológico de las trayectorias como objeto de investigación.

Se afirma que las trayectorias son complejas ¿con qué estrategias se mide la complejidad? ¿Es factible capturar esta complejidad? ¿Hay un orden en la formulación de estas preguntas o se constituyen en un solo interrogante que guiará la práctica de investigación? ¿Cómo aproximarnos a un objeto de estudio que presenta múltiples aristas? ¿Cuál es el sentido de capturarlas/medirlas a partir del plan de estudios? ¿Cómo influye el contexto socio económico del estudiantado en la configuración de sus trayectorias?

Al analizar la literatura abordada (Cicciari y Rubio, 2014; Muñiz Terra, 2012) se reconoce que el concepto “trayectoria” se asocia a aquellos procesos de la realidad que se quiere estudiar teniendo componentes teóricos y metodológicos comunes, y luego, asume rasgos propios de la dimensión de lo social a la que alude (académicas, educativas, laborales, de vida, entre otras). En este sentido, Muñiz Terra (2012), afirma que en América Latina los conceptos de carrera y trayectoria han sido aplicados al estudio de distintas temáticas tales como migraciones, movilidad social, educación, trabajo, etc. Las ideas de carrera o trayectoria son planteadas como concepto teórico metodológico amplio que, más allá de la temática particular abordada, centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo. Por ello, se puede afirmar junto a Toscano, Briscioli y Morrone (2009) que el concepto de trayectoria es una categoría teórica de gran impacto en distintos campos, que suscita discusiones conceptuales y que su uso se ha extendido a diversas disciplinas de las ciencias sociales centrando su interés en interpretar fenómenos sociales a lo largo del tiempo (Frassa y Muñiz Terra, 2004).

Algunos de los componentes del concepto trayectoria serían que: alude a un tránsito que experimenta un sujeto o un grupo de personas, que nunca es lineal, que comparte trazos de regularidades y de diferencias en el universo que se estudia, que nunca es una vivencia individual, sino que se sitúa en la confluencia entre lo personal y social y que, por último, transcurre en un tiempo y espacio. Cada una de estas dimensiones invita a repensar el abordaje metodológico, traccionando las posiciones epistemológicas. Desde este posicionamiento, se rechaza toda explicación unilineal basada en un punto o acontecimiento originario, puesto que el concepto de trayectoria permite el análisis de procesos complejos, recuperando la dinámica propia de la vida social a través de la descripción de momentos de bifurcaciones en la vida de los sujetos y considerando las temporalidades sociales externas

que los enmarcan (Toscano, Briscioli y Morrone, 2009).

Los enunciados anteriores introducen a una problemática que no se puede soslayar: la diferenciación entre trayectorias académicas teóricas y reales. Terigi, Flavia (2008) manifiesta que "...las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar". Por su parte, las trayectorias reales muestran las formas o los modos en que transitan los estudiantes.

La autora citada alude a que es posible detectar "...itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas..." pero "...gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes".

Sin embargo, desde una concepción idealizada de las trayectorias teóricas, entendidas como recorridos estandarizados y lineales, aparecen denominaciones tales como "trayectorias irregulares", "recorridos desacoplados", o denominaciones similares que, de alguna manera, estigmatizan a quienes transitan un modo diferente al esperado. (Briscioli, B.)

De este modo, si bien la trayectoria teórica es sólo uno de los posibles caminos o itinerarios que cada estudiante puede realmente adoptar, en la práctica tiene significativas implicancias. No se trata de simples requisitos o formulaciones, por el contrario, los lineamientos de los planes de estudio y la mayoría de los desarrollos didácticos-pedagógicos se apoyan en las pautas establecidas en la misma.

De allí la importancia de los estudios sobre las trayectorias reales, ya que su reconocimiento permite ampliar la información de las instituciones de educación superior en la búsqueda de generar condiciones que posibiliten a sus estudiantes completar los recorridos curriculares. Se advierte que los estudios sobre trayectorias académicas deben ser concebidos con una visión sistémica, en tanto implican reconocer las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas; las características de cada organización en relación con el proyecto formativo que la orienta; como así también, el entramado entre los sujetos y la institución (Nicastro, S. y Greco, M.B., 2009).

En línea con estas posturas teóricas y, en la medida en que los datos relevados mediante la encuesta lo hicieron factible, se analizan algunas variables que podrían, según la literatura consultada, operar sobre las trayectorias académicas. En esta oportunidad se exponen las variables: género autopercebido, estudios previos y clima educativo del hogar.

El análisis de la información por género permite observar un comportamiento similar, de modo que, en principio, no operaría como un factor diferenciador. De este modo, las trayectorias académicas se manifiestan de modo similar en mujeres y varones sin mostrar diferencias sustantivas en los rendimientos académicos<sup>3</sup>.

---

3 Puesto que este equipo incorpora el enfoque de género en todas sus etapas, es necesario aclarar que se utiliza el indicador "sexo" para distinguir mujeres de varones a partir de la autopercepción del estudiantado, como también para que posibilite la comparabilidad con otros estudios. De ningún modo debe leerse como un determinismo biológico. Se utiliza la categoría género en la lectura de los datos estadísticos para analizar diferencias y/o similitudes.

En referencia a las trayectorias educativas previas al ingreso a la universidad se evaluó relevante analizar posibles vínculos entre la orientación con la que egresaron de la escuela secundaria y el ritmo de avance en sus estudios universitarios. Como puede observarse en el Cuadro 2, los alumnos y las alumnas que cursaron la orientación Economía y Administración, directamente vinculada con los ejes curriculares de la carrera de CPN, presentan registros en los ritmos de avance similar y cercano al teórico que superan en 10 puntos porcentuales a sus pares que han terminado sus estudios medios en otras orientaciones (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte, etc.): 48% y 38% respectivamente.

	<b>Economía y Administración</b>		<b>Otras orientaciones</b>	
	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
SIMILAR	25	11%	3	5%
CERCANA	84	37%	20	33%
ALEJADA	118	52%	36	59%
SIN DATOS	2	1%	2	3%
<b>Total general</b>	<b>229</b>	<b>100%</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>

Cuadro 2. Ritmo de avance en la carrera y orientación escuela secundaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

Para analizar si el clima educativo del hogar opera en las trayectorias académicas se trabajó distinguiendo entre el estudiantado quienes son “primera generación de estudiantes” de aquellos que no lo son. Se entiende por esta expresión ser estudiantes con progenitores que tienen distintos niveles de instrucción, siendo el título secundario el máximo alcanzado; su contrapartida, es pertenecer a un grupo familiar en el cual al menos uno de los progenitores tuvo acceso a la educación superior, haya o no concluido este nivel.

Diversos trabajos (Ezcurra, 2011; Thayer, 2000, Choy 2001), evidencian que las y los alumnos de menores recursos y de primera generación tienen más probabilidades de asociar otros factores condicionantes de sus trayectorias académicas, como ser trabajadoras y trabajadores de tiempo completo (35 o más horas semanales). Este conjunto de factores convergentes constituye un “estatus de desventaja”, debido a que, cuanto más presencia poseen, generan más riesgo de abandono. Según cómo se combinen estos componentes (status socioeconómico, ser primera generación en cursar estudios superiores y estar inserto en el mercado de trabajo (agudizado si es part-time o full-time), cambian las probabilidades de avanzar o no en los estudios superiores. Si bien el abandono en el caso de la primera generación de estudiantes se concentra en el primer año de la carrera, podría estar operando en los años superiores en forma de rezago.

	Primera generación de Universitarios		No son primera generación de universitarios	
	Cantidad	%	Cantidad	%
SIMILAR	2	2%	26	14%
CERCANA	33	33%	71	37%
ALEJADA	63	63%	91	48%
SIN DATOS	2	2%	2	1%
<b>Total general</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>190</b>	<b>100%</b>

Cuadro 3. Ritmo de avance en la carrera y estudiantes de primera generación.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

Los datos del Cuadro 3 muestran que el 63% del estudiantado de primera generación presentan un ritmo de avance sensiblemente alejado de lo previsto en el plan de estudios, porcentaje que se reduce en 15 puntos porcentuales en el grupo de estudiantes con un clima educativo del hogar más propicio.

Los datos obtenidos vuelven a traccionar cuestiones teóricas y metodológicas. La complejidad del objeto muestra las limitaciones que presenta la encuesta para captar los múltiples factores que operan en las trayectorias del estudiantado muestreado. Es posible que la triangulación con metodología cualitativa permita captar cuestiones que se alejan de los análisis cuantitativos. Sin embargo, la pregunta acerca de la factibilidad para dar cuenta de esta complejidad sigue en pie y produce una tensión irreductible que mantiene a los procesos de investigación en constante movimiento.

### 3 I SOBRE LA SIMULTANEIDAD ENTRE LOS ESTUDIOS Y EL TRABAJO

En cuanto a la simultaneidad entre los estudios y el trabajo los primeros datos llevaron a nuevos interrogantes y a buscar nuevos modos de aproximarse a la situación que presentan el alumnado. Así, en un primer momento se indagó sobre el trayecto de la carrera en el que –las y los estudiantes que manifiestan tener o haber tenido alguna experiencia laboral- comenzaron a trabajar, información que se expone en el Cuadro 4.

	Estudiantes que trabajan	
	Cantidad	%
Antes de iniciar en la FCE	24	16%
Durante el ciclo básico	61	42%
Durante el ciclo profesional	61	42%
Total general	146	100%

Cuadro 4. Cuando comenzaron a trabajar.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

Los y las alumnas que comenzaron a trabajar antes de ingresar a la FCE representan sólo un 16%, quienes lo hicieron en el Ciclo Básico ascienden a un 42%. De este modo, podría pensarse que el 58% de estudiantes de la muestra han desplegado la mayor parte de sus trayectorias académicas en simultáneo con prácticas laborales.

Para profundizar estos estudios se analiza de qué manera opera la cantidad de horas trabajadas en el ritmo de avance en la carrera. Para ello se presenta la cantidad de horas semanales trabajadas agrupadas en dos intervalos: hasta 20 horas semanales y más de 20 horas semanales. Este intervalo se asienta en las investigaciones que refieren que trabajar hasta 20 horas semanales, no tendrían gran incidencia negativa sobre el desempeño académico (Fazio, Porto, Di Gresia, 2004).

En el Cuadro 5 puede observarse que si bien, el grupo de estudiantes que presenta un ritmo de avance similar al previsto en el plan de estudio es minoritario –sólo ocho estudiantes-, la mayoría de ellos (siete), declaran trabajar hasta 20 horas semanales. También entre quienes registran un ritmo de avance cercano al teórico, la mayoría -58%- declara trabajar hasta 20 horas. Por su parte, entre quienes registran desempeños académicos alejados al previsto en el plan de estudios, la mitad manifiesta trabajar hasta 20 horas. En síntesis, los desempeños académicos similares o cercanos al previsto en el plan de estudios, se corresponden con un bajo número de horas trabajadas. Sin embargo, de las y los estudiantes que se alejan de la trayectoria prevista, la mitad trabaja menos de 20 horas, situación que lleva a interrogarse respecto a otras variables que podrían estar influyendo en la lentificación de sus estudios.

	Total	Hasta 20 horas		Mas de 20 horas		Sin datos	
		Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
SIMILAR	8	7	88%	1	12%		
CERCANA	38	22	58%	14	37%	2	5%
ALEJADA	97	48	50%	43	44%	6	6%
SIN DATOS	3	1	33%	2	67%		
<b>Total general</b>	<b>146</b>	<b>78</b>		<b>60</b>		<b>8</b>	

Cuadro 5.- Ritmo de avance en la carrera y cantidad de horas trabajadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014.

La lectura de estos datos, coincidiendo en primera instancia con el análisis de trayectoria realizado anteriormente, permitiría conjeturar que el trabajo afecta el ritmo de avance de las carreras.

#### 4 | UN NUEVO ESCORZO

Si se tiene en cuenta que indagar acerca de las trayectorias implica poner en clave de complejidad la interacción entre la dimensión de lo social y la vivencia subjetiva (Frassa y Muñiz Terra, 2004) entonces resulta necesario ahondar en nuevos datos que posibiliten complejizar la interpretación realizada.

A los efectos de atender a estos planteos, en la encuesta se incluyó una pregunta que tenía como objetivo recuperar la autopercepción del estudiantado respecto a su propia trayectoria. En la pregunta se invitaba al encuestado/a a identificarse con una frase que combinara, desde su perspectiva, ritmo de avance en la carrera y valoración sobre el mismo. Las nueve opciones se despliegan en el cuadro 6 con la consiguiente distribución de unidades de análisis.

Autopercepción	Total		Estudiantes que trabajan	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Avanzo lentamente y estoy satisfecho/a	24	8%	14	10%
Avanzo lentamente, es el ritmo que puedo	103	36%	61	42%
Avanzo lentamente y eso me pesa	67	23%	32	22%
Voy al ritmo del plan de estudio y estoy satisfecho/a	43	15%	13	9%
Voy al ritmo del plan de estudio pero me limita para hacer otras actividades	21	7%	4	3%
Voy a un buen ritmo (un poco menor que el del plan pero también con muchas actividades: trabajo, vida social, etc)	9	3%	6	4%
Voy bien en la carrera, pero no rápido	5	2%	3	2%
Avanzo lentamente por falta de predisposición	2	1%	2	1%
Tengo mi propio ritmo, no es coincidente con el plan pero no me limita a realizar más actividades	13	4%	8	5%
SIN DATOS	3	1%	3	2%
<b>Total General</b>	<b>290</b>	<b>100%</b>	<b>146</b>	<b>100%</b>

Cuadro 6.- Autopercepción del ritmo de avance en la carrera.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014.

Las autopercepciones del estudiantado encuestado muestran un nuevo escorzo: quienes avanzan lentamente solo un 34% manifiesta cierta frustración o desaliento respecto de sus trayectorias y ese porcentaje se reduce al 29% entre estudiantes que trabajan.

¿Podría interpretarse como una elección de las y los estudiantes el transitar sus estudios con un ritmo más lento? ¿El fenómeno del rezago implica necesariamente una valoración negativa?

Muñiz Terra (2012) plantea que, al revalorizar al sujeto como objeto de investigación, la preocupación de la investigación se centra en rescatar la trayectoria del actor social, sus experiencias y su visión particular, como también aprehender el contexto en el que tienen lugar, puesto que son vivencias apócalas. Esta investigación tiene como población de estudio estudiantes universitarios, siendo la mayoría “adultos jóvenes” que pertenecen a una nueva generación. Se puede conjeturar que las nuevas generaciones no necesariamente resuelven las formas de transitar un estudio universitario y la entrada al mundo del trabajo tal como lo hicieron las generaciones que las precedieron; tal vez, queda perimido, o al menos no es el único modo posible, resolver estas conjugaciones de un modo atípico, lineal y progresivo. Los datos del cuadro 6 invitan a conjeturar que, si el ritmo de avance en el estudio no condice con el ritmo esperado, al menos desde la mirada de un porcentaje importante del estudiantado, no es percibido como un problema. Estos datos interpelan los parámetros del mundo moderno, las categorías que se crearon para interpretarlo y las metodologías que se aplicaron para aproximarnos a él.

Por su parte el concepto de rezago también ha generado múltiples investigaciones en el campo educativo, definiéndose como el ritmo de avance en los estudios que no

coincide con el plan de estudio establecido. Para medir este fenómeno se utilizan distintos indicadores (cantidad de materias aprobadas, años de permanencia, interrupciones en el estudio, etc.) combinados entre sí de distintas maneras, pero hay algo que permanece: el sentido asignado al modo que un/a estudiante transita sus estudios universitarios. Ese sentido, como único modo posible, no sólo arrastra una carga valorativa negativa, también alude a una concepción epistemológica opuesta al planteo que hace Terigi (2008) cuando afirma que las trayectorias educativas nunca son homogéneas.

Así, el abordaje de las trayectorias académicas y laborales se presenta como un desafío. En estos estudios, resulta imprescindible tanto la búsqueda de regularidades como la recuperación de lo particular, a modo de experiencias vitales contextualizadas en procesos institucionales muchos más amplios (sociales, históricos, culturales...).

## 5 | CONCLUSIONES

Los estudios acerca de la simultaneidad entre estudio y trabajo en la educación superior presentan un gran desafío teórico y metodológico en tanto objeto complejo que presentan múltiples aristas. Deconstruir los sentidos y significados de las categorías teóricas que se utilizan y asumir el reto que supone lo metodológico resulta necesario a los efectos de instalar la justicia curricular en términos de inclusión incluyente.

Desde lo metodológico y a sabiendas que las trayectorias entran lo organizacional /institucional y lo individual, resulta aconsejable una estrategia general de triangulación con miras a aumentar la validez de los hallazgos y el grado de confianza de los mismos. En esta instancia cobran fuerza las metodologías cualitativas, como entrevistas, historias de vida, grupos de discusión, etc., que permiten recuperar los aportes de distintos integrantes de la comunidad educativa en vistas a contribuir a la creación de significados e interpretaciones de los distintos actores involucrados.

Estudiar las trayectorias académicas en clave de pluralidad invita a romper con la lógica homogeneizadora que aún caracteriza al sistema educativo en general, en el que la variabilidad y las diferencias suelen percibirse como “desvíos, fallos a corregir y encauzar” (Terigi, 2008). Este planteo interpela a las instituciones universitarias y a las prácticas institucionales y académicas que en su interior se despliegan.

A partir de reconocer trazos diferenciados en los modos de transitar las trayectorias de formación, se considera que estas discusiones representan insumos de valor para la definición de líneas de acción que asuman el desafío de pensar una universidad con propuestas inclusivas de las diferencias, con miras a reconocer que las diversidades son características distintivas y que, por ende, ameritan acciones pensadas desde la heterogeneidad.

## REFERENCIAS

AIBAR, Julio; CORTÉS, Fernando; MARTINEZ, Liliana y ZAREMBERG, Gisela. **El Helicoide de la investigación: metodología en tesis de ciencias sociales**. Flacso. México. 2014.

ARIAS GALICIA, Fernando; PATLÁN, Juana. El trabajo de los estudiantes y su relación con algunos aspectos demográficos: el caso de la Facultad de Contaduría y Administración. UNAM. **Revista de Educación Superior**, ANUIES, Mexico, num. 107., 1998.

ARIAS GALICIA, Fernando; PATLÁN, Juana. La situación laboral de los estudiantes y su relación con algunas variables demográficas en cuatro facultades de la UNAM. **Revista de la Educación Superior**, num. 122, abril-junio. México. 2002.

BARAÑANO, Margarita; FINKEL, Lucila. Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española: cambios y continuidades. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, Valencia, España vol. 7, núm. 1: 42-60. 2014.

BARRON, Paul; ANASTASIADOU, Constantia. **Student part-time employment: implications, challenges and opportunities for higher education**. Napier University. Edimburgo, Escocia, Reino Unido. 2009.

BUCHELI, Marisa; SPREMOLLA, Alessandra. **La Oferta de trabajo de los estudiantes universitarios**. Documentos de trabajo, Uruguay, Recuperado de: <http://ideas.repec.org/p/ude/wpaper/0500.html>. 2000.

CALLENDER, Craig. **Attitudes to debt: School leavers' and further education students' attitudes to debt and their impact on participation in higher education**. Universities UK, London. 2003.

CALLENDER, Craig. **The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement**. Birkbeck, University of London. Londres, Inglaterra, Reino Unido. 2008.

CUEVAS DE LA GARZA, José Fernando; DE IBARROLA NICOLIN, María. Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. **Rev. educ. sup**, Ciudad de México, v. 42, n. 165, p. 124-148, marzo 2013. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602013000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100007&lng=es&nrm=iso). Accedido en 10 agosto 2016.

DI GRESIA, Luciano; FAZIO, María Victoria; PORTO, Alberto. **Dinámica del Desempeño Académico**. Documento de Trabajo Nro. 49, Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata. 2004.

FERNÁNDEZ BERDAGUER, Leticia; RIQUELME, Graciela. **La inserción de los jóvenes con educación superior en el mercado de trabajo**. UNESCO-CRESALC, Ministerio de Trabajo, Buenos Aires. 1986.

FRASSA, Juliana; MUÑIZ TERRA, Leticia. Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. **Anales Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos**, IDES. 2004.

GARCÍA DE FANELLI, Ana María. Financiación de la educación superior argentina. **Revista Educación Superior y Sociedad**. IESALC-UNESCO, Venezuela. 2011.

GARCÍA DE FANELLI, Ana María. Condicionamientos y estrategias de los gobiernos universitarios en la implementación de las políticas de acción afirmativa en **Caminos para la Inclusión en la Educación Superior**. Fundación Equitas, OEI, Lima, Perú. 2006.

GUZMAN, Carlota. Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. **Revista Mexicana de investigación educativa**, vol. 9, num. 22, p. 747-767, Consejo mexicano de investigación educativa. A.C.México. 2004.

MUÑIZ TERRA, Leticia. Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. **Revista Latinoamericana de las Ciencias Sociales**. ReLMeCS, vol. 2, num. 1, primer semestre de 2012.

PANAIA, Marta. **Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?** Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. 2015.

PANAIA, Marta (Coord.) **Abandonar la universidad con o sin título**. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. 2013.

PANAIA, Marta. Algunas reflexiones sobre los abandonadores en el caso de las ingenierías de UTN. **Anales del VI Encuentro Nacional y II Internacional de Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados**. 2011.

PANAIA, Marta (Coord) **Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo**. Buenos Aires, Editorial La Colmena. 2009.

PANAIA, Marta (Coord) **Transformaciones territoriales y productivas en el mercado de trabajo Litoral**. Buenos Aires, Imprenta Bs As. 2007.

PANAIA, Marta. **Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo**. Madrid-Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. 2006.

PETIT, Marybel; GONZÁLEZ, Marisela; MONTIEL, María. Aproximación al perfil del estudiante trabajador de la Universidad del Zulia. **Salud de los Trabajadores**, Maracay, v. 19, n. 1, p. 17-32, jun. 2011. Disponible en [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-01382011000100003&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382011000100003&lng=es&nrm=iso). Accedido en 16 de Marzo de 2016.

PLANAS-COLL, Jordi; ENCISO AVILA, Isabel. Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? **Rev. iberoam. educ. super**, Ciudad de México, v. 5, n. 12, p. 23-38, enero 2014. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722014000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100002&lng=es&nrm=iso). accedido en 18 de agosto de 2016.

PLANAS-COLL, Jordi. Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. **Revista de la Educación Superior**, vol. XLII, núm. 165, p. 31-62. 2013.

RIQUELME, Graciela; FERNANDEZ BERDAGUER, Leticia. **La inserción de jóvenes universitarios en el mundo del trabajo. La relación estudio-trabajo y las expectativas sobre la vida profesional**. Instituto de Ciencias de la Investigación, Cuadernos de Investigación num. 2. Área: Educación y Economía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. 1990.

RIQUELME, Graciela; HERGER, Natalia. La transición de la educación al trabajo de los estudiantes avanzados de tres universidades argentinas. **Anales** del III Congreso Nacional y I Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires. Recuperado de: [www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar)

RIQUELME, Graciela. **Educación superior, demandas sociales y productivas y mercado de trabajo**. Colección Ideas en Debates. Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

ROBOTHAM, David. **Student part-time employment: characteristics and consequences**. De Montfort University. Leicester, Leicestershire, Inglaterra, Reino Unido. 2011.

TERIGI, Flavia. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, Inés (comp.). **Jóvenes y docentes en el mundo de hoy**, Buenos Aires, Santillana. 2008.

TERIGI, Flavia. **Las Trayectorias escolares**, documento elaborado en el marco del Proyecto Hemisférico Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar, desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). 2009.

TINTO, Vincent. Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. **Revista de Educación Superior**, Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol. XVIII, num 3. 1986.

TOSCANO, Ana; BRISCIOLI, Bárbara; MORRONE, Aldana. **Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje**. Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento. 2009.

ZANDOMENI, Norma; CANALE, Sandra. Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. **Revista ciencias económicas**, Facultad de Ciencias Económicas, Año 8, Vol. 02, p. 59-66, Santa Fe, Ediciones UNL. 2010.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA** - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

## ÍNDICE REMISSIVO

1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico 166, 168

### A

Aluno 18, 21, 22, 24, 32, 39, 54, 59, 60, 61, 64, 66, 68, 69, 79, 85, 101, 102, 113, 115, 121, 147, 152, 157, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 175, 176, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 255, 268, 269, 297

Ambiente virtual de aprendizagem 54, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 179

Análise do discurso 290, 291, 292, 293, 297, 299, 303, 304

Aprendizagem histórica 166, 167, 168, 169, 176, 177

Aprendizaje basado en retos 272, 273, 278, 281

Avaliação 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 109, 174, 176, 177, 178, 187, 221, 236, 239, 240, 245, 263, 264, 273

### B

Base Nacional Comum Curricular 12, 24, 25, 222, 223, 282, 284, 289

BNCC 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 25, 215, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289

Brinquedoteca 73, 75, 81, 83, 86, 87

Bullying 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302, 304

### C

Checklist 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246

Consciência de classes 202, 208, 209

Coordenador pedagógico 145, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156

Creencias 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

Currículo 17, 18, 27, 30, 32, 79, 81, 85, 147, 168, 178, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 215, 218, 219, 229, 230, 254, 263, 283, 285, 286, 288

### D

Democracia 4, 8, 9, 10, 14, 17, 34, 35, 36, 87, 90, 101, 110

Desenvolvimento 2, 3, 5, 7, 27, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 48, 59, 60, 62, 65, 70, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 98, 103, 117, 122, 149, 154, 158, 160, 162, 163, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 202, 204, 205, 206, 208, 209, 213, 215, 219, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 246, 262, 283, 284, 285, 286, 287, 320

Desenvolvimento de linguagem 236, 239, 243

Dimensão pedagógica 30, 57, 65

Direitos 12, 18, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 76, 77, 78, 85, 103, 104, 117, 191, 192, 193, 194, 200, 203, 204, 205, 228, 261, 283, 284, 285, 286, 287, 289

Ditadura Militar 1, 9, 14, 25, 103

Docência na educação a distância 106, 107, 108, 110, 112, 118, 119, 122

## E

Educação 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 55, 56, 57, 58, 61, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 245, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 271, 273, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 294, 296, 320

Educação à distância 122

Educação básica 25, 26, 77, 110, 121, 145, 146, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 209, 222, 248, 258, 260, 262, 263, 271, 282, 283, 284, 285, 286, 320

Educação brasileira 1, 5, 11, 155, 181, 184, 261

Educação digital 57, 58

Educação do campo 191, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 271

Educação especial 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 99, 100

Educação financeira 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223

Educação infantil 25, 77, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 219, 222, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289

Educação integral 26, 224, 225, 229, 233, 287

Educación basada en competencias 272, 273, 281

Educadores 7, 10, 101, 120, 158, 209, 214, 222, 227, 230, 231, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 262

Ensino 1, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 77, 87, 91, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 200, 201, 207, 210, 212, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 229, 230,

231, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 258, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 283, 285, 286, 288, 289, 290, 293, 296, 298, 303, 320

Ensino e aprendizagem 70, 71, 115, 147, 157, 158, 161, 162, 168, 170, 229, 230, 268

Ensino Militar 38, 40, 42, 43, 47, 55

Ensino Religioso 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26

Ensino remoto 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 216, 220

Epistemologia 88, 89, 99

Escola 1, 2, 4, 17, 18, 23, 25, 28, 37, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 87, 91, 93, 99, 101, 102, 103, 104, 120, 121, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 163, 164, 165, 170, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 206, 209, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 225, 229, 230, 247, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 298, 300, 301, 303

Escolaridade 123, 125, 128, 129, 130, 134, 137, 138, 140, 141

Escolas do campo 191, 194, 195, 196, 198, 199, 260, 261, 263, 265, 267, 269, 271

Expansão 3, 6, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 259

## F

Fábricas ocupadas 202, 203, 207

Formação leitora 157, 158, 159, 161, 162, 164

## H

Humanização 33, 73, 74, 76, 77, 86, 87, 163, 294

## I

Identidade 13, 18, 108, 116, 120, 122, 149, 155, 156, 166, 172, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 252, 294, 295, 303

Innovación educativa 272

Inovação metodológica e tecnológica 166

Instrumentos de avaliação 38, 41, 56

Intenciones 123, 139

## L

Laicidade 12, 13, 14, 24, 25

Literatura 38, 41, 42, 44, 45, 46, 55, 57, 60, 85, 102, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 236, 238, 239, 243, 248, 288, 290, 294, 298, 300, 302, 303, 309, 310

Livros didáticos 15, 20, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 268, 270, 271

## **M**

Materialismo histórico-dialético 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 100

## **N**

Negros 22, 209, 247, 248, 249, 254, 255, 256, 257, 258, 259

Neoliberalismo 1, 9, 10, 104

## **P**

Pedagogia hospitalar 73, 74, 75, 77, 78, 87

Pesquisa 13, 15, 16, 18, 19, 24, 25, 40, 56, 72, 76, 82, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 108, 109, 121, 122, 145, 146, 150, 153, 156, 157, 164, 178, 183, 184, 185, 189, 191, 192, 201, 210, 212, 216, 217, 218, 219, 222, 224, 225, 258, 260, 261, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 282, 284, 290, 292, 293, 294, 297, 298, 300, 302, 320

PNLD Campo 260, 261, 263, 264, 270, 271

Pobreza 11, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 182, 249

Pós-abolição 247, 250, 253, 254, 255, 258

Precarização do trabalho docente 106, 108, 115, 116, 120, 122

Professor 7, 17, 25, 39, 62, 65, 66, 79, 85, 101, 102, 111, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 150, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 192, 210, 218, 231, 250, 252, 253, 260, 266, 267, 268, 269, 270, 320

Professores e produção de materiais 260

Programa Bolsa Família 27, 32, 34

## **R**

Roteiros pedagógicos 57, 59, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70

## **S**

Sathya Sai Baba 224, 225, 234, 235

Silêncio 290, 291, 292, 293, 297, 298, 300, 301, 302, 303

Sociologia das religiões 12

Sujeito-adolescente 290, 291, 292, 293, 294, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303

Superior 1, 2, 4, 5, 6, 28, 40, 55, 58, 63, 70, 71, 91, 92, 93, 94, 99, 100, 104, 107, 109, 118, 120, 121, 129, 130, 134, 138, 140, 141, 148, 155, 156, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 265, 305, 306, 308, 310, 311, 316, 317, 318, 319, 320

## **T**

TAP y TAR 123

Tutoria 59, 106, 110, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122

## V

Valores humanos 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234

Versos e rimas 157, 158, 163

Violência 9, 29, 31, 34, 35, 227, 228, 229, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 301, 302, 303

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# Educação

**enquanto fenômeno social:**

Democracia e emancipação humana



**Atena**  
Editora

Ano 2021

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

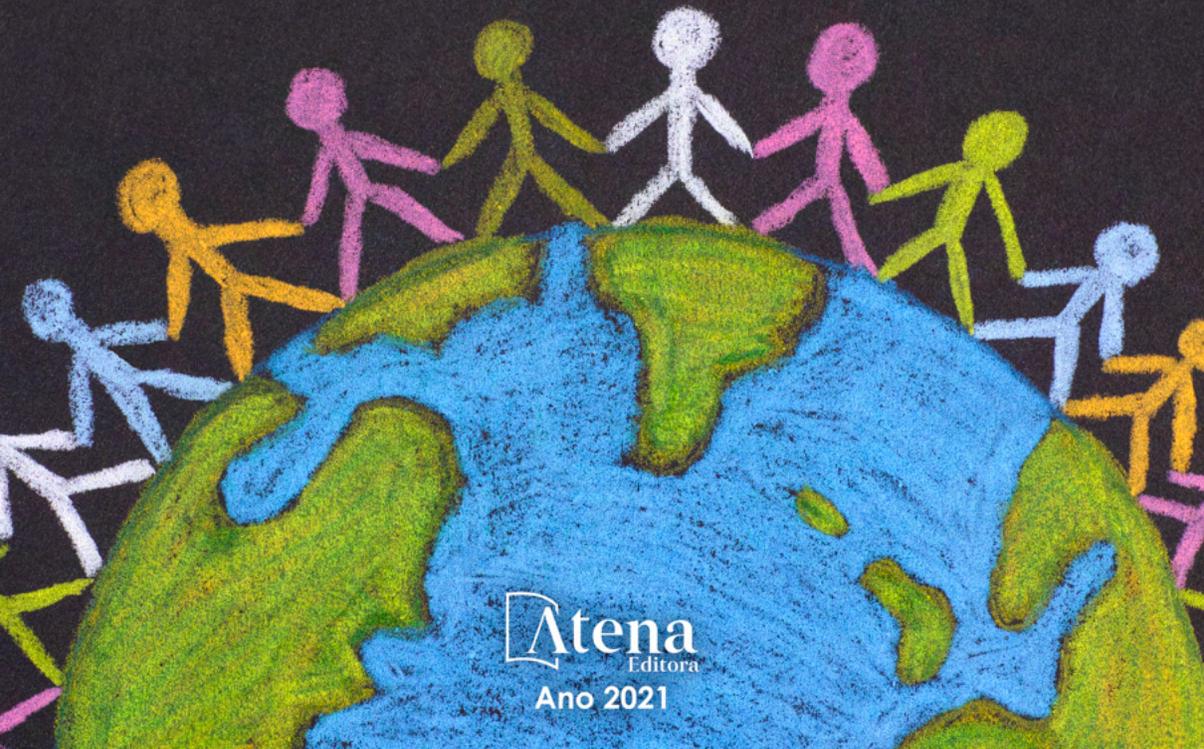
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# Educação

**enquanto fenômeno social:**

Democracia e emancipação humana



**Atena**  
Editora  
Ano 2021