



A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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 Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a 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
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
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
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a 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. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a 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
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a 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



A educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-852-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.523222801>

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
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

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 **“A Educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos”**, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os professores e professoras pesquisadoras em seus diferentes espaços de trabalho.

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 intercrossa.

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


FORMAÇÃO INTEGRAL E HUMANA COMO PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Rosita Camilo de Souza

Leia Adriana da Silva Santiago

Mirelle Amaral de São Bernardo

Suelma dos Reis Pereira Alves


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228011>

CAPÍTULO 2..... 12

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL: O PNAES EM FOCO

Daniele Antonia da Silva

Alda Maria Duarte Araújo Castro


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228012>

CAPÍTULO 3..... 25

ESTUDOS CURRICULARES NA SINDEMIA: LIMITES E LIMIARES

Marcelo Manoel de Sousa

Saraí Patrícia Schmidt


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228013>

CAPÍTULO 4..... 43

REVISITANDO CONCEITOS E CONSTRUINDO DICIONÁRIO DE SABERES & POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

José Carlos Martins Cardoso

Jorge Antônio Lima de Jesus

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228014>

CAPÍTULO 5..... 52

PERCEÇÃO DOS ADOLESCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO “DR” EM SALA DE AULA

Iohana Tavares Lopes

Luanna Darfini Garrido da Silva


Tauana Evaristo Porto

Thais Tonin

Daniela Valcarenghi

Leia Viviane Fontoura

Ednéia Casagrande Bueno


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228015>

CAPÍTULO 6..... 62

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA ESTIMULANDO A

LEITURA DELEITE: UMA REVISÃO NARRATIVA


Fernanda Luciano Fernandes
Sherlany da Silva
Walquiria Gonçalves Rodrigues
Carolina Campos Piassarollo
Evaldo César Mother Ribeiro
Ana Paula Soares Pachú
Andreia Canal Zambon
Ana Marcia Casagrande Fiorio
Zilda Moreira Zandonade
Geovana do Carmo Araujo Almeida
Regina Célia Balardino Paste
Débora Corrêa dos Santos Brioschi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228016>

CAPÍTULO 7..... 74

AVA MOODLE: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE BIOLOGIA SOBRE AS POSSIBILIDADES DE USO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR


Ricardo Gonzaga Sales
Irene Cristina de Mello

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228017>

CAPÍTULO 8..... 84

ARTE AFRO-BRASILEIRA: SABERES E FAZERES POÉTICOS E PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA


Guadalupe da Silva Vieira
Marcos André Betemps Vaz da Silva
Valquiria Pereira Tenório

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228018>

CAPÍTULO 9..... 97

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MODELO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA


Maria Cleniuda da Silva Oliveira
Francisco Wellington dos Santos Saldanha
Ananias Agostinho da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228019>

CAPÍTULO 10..... 101

UM MAPEAR DE PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA EM CONTEXTO PANDÊMICO

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Leonardo Araújo Suzart
Maiane de Almeida Nascimento
Herica Janielli da Silva Limeira
Roberto Gomes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280110>


CAPÍTULO 11..... 110

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA DISPOSITIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Maria Betânia Francisca de Albuquerque Araujo

Fernando da Fonseca de Souza

André Victor de Albuquerque Araujo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280111>

CAPÍTULO 12..... 123

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COLÉGIO RUI BARBOSA EM ARAGUAÍNA, TOCANTINS: PERCEPÇÕES E REALIZAÇÕES NO COTIDIANO DA ATIVIDADE DOCENTE INTERDISCIPLINAR

André de Oliveira Moura Brasil

Claudia Scareli-Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280112>

CAPÍTULO 13..... 135

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE PRÁTICAS AMBIENTAIS EM DUAS ESCOLAS, URBANA E RURAL, DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

Elisandra Augusta Gafuri Manfrin

Francy Rodrigues da Guia Nyamien

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280113>

CAPÍTULO 14..... 146

ARGUMENTACIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DE AVANCES Y PERSISTENCIAS A OPORTUNIDADES


Karen Hasleidy Machado Mena

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Martha Lucía Garzón Osorio

Carmen Elisa Vanegas Lotero


Rubén Darío Gutiérrez Arias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280114>

CAPÍTULO 15..... 166

NARRATIVAS DE ABDULAI SILA: A EDUCAÇÃO FORMAL COMO VIA PARA O DESENVOLVIMENTO FRICANO

Suely Santos Santana


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280115>

CAPÍTULO 16..... 178

JOVENS BRASILEIROS E CABOVERDIANOS COM SEUS PROJETOS DE VIDA: VIOLÊNCIA FAZ DIFERENÇA?

Elmar Silva de Abreu

Elaine Pedreira Rabinovich

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280116>


CAPÍTULO 17..... 196

TRANSFORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA EM APRENDIZAJE:"EL OUTDOOR TRAINING, COOPERACIÓN Y MATERIAL NO CONVENCIONAL"

Julio Fuentesal García

Antonio Baena Extremera


José Javier Horno Tomé

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280117>

CAPÍTULO 18..... 202

LA ORGANIZACIÓN DE EVIDENCIAS VISUALES PARA EL LOGRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Geovany Rodríguez Solís

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280118>

CAPÍTULO 19..... 212

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniel Vieira Sant'Anna

Daniele de Fátima Fuganholi Abiuzzi Sant'Anna

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Robson Galdino da Silva

Rafael Seidinger de Oliveira

Fabiano da Silva Araujo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280119>


CAPÍTULO 20..... 222

MUSEUS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Juliana dos Santos Nogueira

João Batista Bottentuit Junior

Robson Daniel dos Santos Nogueira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280120>

CAPÍTULO 21..... 233

A REFORMA FRANCISCO CAMPOS E A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1934

Fabio Marques de Oliveira Neto

Vaneska Oliveira Caldas

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280121>

CAPÍTULO 22..... 241

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO

PARTICIPATIVA


Cláudia Alves Moreira Ramos
Elize Keller-Franco
Luciane Baia Heess
Vânia Karoline Viana dos Santos Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280122>

CAPÍTULO 23.....253

SOFTWARES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA


Yasmin Mascarenhas da Silva
Aécio Alves Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280123>

CAPÍTULO 24.....266

INCLUSÃO SOCIAL PELA LEITURA

Maisa Ianaira Goulart Ferreira Gerin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280124>

SOBRE O ORGANIZADOR.....275

ÍNDICE REMISSIVO.....276

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO INTEGRAL E HUMANA COMO PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 03/12/2021

Rosita Camilo de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano
Ceres – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/5485670766003427>

Leia Adriana da Silva Santiago

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano
Ceres – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3763464815080030>

Mirelle Amaral de São Bernardo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano
Ceres – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/1487117671763782>

Suelma dos Reis Pereira Alves

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano
Ceres – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/0764559790296465>

RESUMO: O estudo traz uma relação entre os conceitos de formação humana integral e omnilateral como pressupostos para o ensino das relações étnico-raciais. Por meio de levantamento bibliográfico busca-se a contextualização da educação para os negros, vinculada à história da dualidade educacional e das lutas de classes. O estudo sobre os conceitos da formação humana

e integral é apontado como possibilidade de transformação da sociedade, por meio de uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, preparando-o para uma percepção crítica sobre os aspectos políticos e sociais e, portanto, como travessias para construção de uma sociedade com menos desigualdades entre brancos e negros.

PALAVRAS-CHAVE: Dualidade. Educação antirracista. Formação humana. Formação emancipadora.

INTEGRAL AND HUMAN EDUCATION AS ASSUMPTIONS FOR THE TEACHING OF ETHNIC RACIAL RELATIONS

ABSTRACT: The study brings a relationship between the concepts of integral and omnilateral human education as assumptions for teaching ethnic-racial relations. Through a bibliographical survey, the aim was contextualizing education for black people, linked to the history of educational duality and class struggles. The study of the concepts of human and integral education is pointed out as a possibility of transforming society, through a kind of education that includes all dimensions of the human being, preparing people for a critical perception of political and social aspects and, therefore, as crossings for the construction of a society with less inequalities between white and black people.

KEYWORDS: Duality. Anti-racist education. Human formation. Emancipating education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação básica e a educação profissional, em seu percurso histórico no Brasil, têm uma relação marcada pela dualidade. A origem da educação profissional teve uma perspectiva assistencialista, ou seja, voltada para atender aqueles que estavam em condições sociais desfavoráveis para que “não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes” (MOURA, 2007, p.06). Isto porque, de acordo com as ideias marxianas, a organização da educação sofre interferência da forma como o trabalho está constituído na sociedade, ou seja, no modo de produção vigente de cada época, inclusive nos dias atuais.

Quando pensamos na formação discente no momento em que vivemos, percebemos que a educação ainda está baseada nas relações do trabalho e na divisão social de classes. Temos de um lado um modelo educacional que privilegia a formação humana e propedêutica e do outro lado, um modelo que objetiva a formação de mão de obra para atender ao imediatismo do mercado de trabalho, o que Gramsci (2001) considerava como mera preparação de pessoas para ocuparem as funções subalternas.

Por isso, para falar em educação é preciso falar, também, do trabalho. É por meio do trabalho que o homem aprende e transforma sua essência, mas, para isto, faz-se necessária uma formação emancipatória e de sujeitos críticos. Para Frigotto (2001), tal formação deve ser o ponto forte da educação profissional tecnológica. Segundo Saviani (1994, p.161), “o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto [...] uma vez que a educação potencializa o trabalho”. Portanto, o trabalho seria uma prática econômica e sua relação com a educação cria a necessidade da profissionalização do indivíduo.

No Brasil, espera-se que a educação profissional tecnológica esteja comprometida com o seu papel social, dentre o qual se destaca o combate das desigualdades raciais a partir de uma formação humana integral, como estratégias para fechar as portas para a propagação do racismo e do preconceito. Isto pode ser alcançado por uma concepção de formação que caminhe para uma educação unitária, omnilateral e emancipatória, que são travessias para a formação humana integral (RAMOS, 2008).

Nesse sentido, este texto busca apresentar uma reflexão acerca da educação antirracista, que requer uma formação crítica e emancipadora. A metodologia adotada foi o levantamento bibliográfico com fundamentação teórica em Gramsci (2001), Kuenzer (2005), Ciavatta (2014) Saviani (2007), Frigotto (2001), Moura (2007) e Ramos (2008).

O texto inicia com a contextualização do negro na história da educação no Brasil, mais precisamente no contexto da dualidade educacional, depois parte para os princípios da educação profissional tecnológica, sendo que um deles está apresentado na seção sobre a educação emancipatória. O texto conclui considerando a necessária compreensão dos conceitos de formação humana integral para o ensino da história e cultura afro-brasileira.

2 | A POPULAÇÃO NEGRA NO CONTEXTO DA DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL

Como citado anteriormente, a educação profissional brasileira tem sua origem numa política assistencialista, baseada na pedagogia do controle social, com o objetivo de “amparar os órfãos e os desvalidos da sorte” (MOURA, 2007, p.6). Assim, percebe-se a existência de dois projetos de educação: um para a elite e outro voltado para a formação da classe operária, situação que desvela o caráter assistencialista como uma tentativa de controle daqueles que eram considerados perigosos para a ordem social.

Nesse contexto, os negros correspondiam a essa parcela da sociedade que ameaçava a ordem social, pois faziam parte do grupo em situação desfavorável e precisavam ser “controlados”. Com o fim da escravidão, alguns fazendeiros ainda os mantinham sobre seu jugo, explorando sua força de trabalho com pagamento de salários muito baixos. Tal situação era justificada pelo fato de que a escravidão foi abolida sem que benefícios sociais fossem oferecidos aos negros, a fim de que eles pudessem se manter fora do regime de escravidão, sendo assim, foram deixados à margem da sociedade (FERNANDES, 1989).

Os negros acabaram sendo vítimas de uma política de educação hegemônica, que Gramsci (2001) criticou muitos anos mais tarde, no século XX, como uma educação que atendia aos interesses dos grupos dominantes e hegemônicos. Isso porque, a formação voltada para população negra no período pós-escravidão no Brasil serviu para aperfeiçoar uma mão de obra barata e, assim, dar continuidade à exploração já realizada pelos escravocratas, mas que agora, tinha nova roupagem, com baixos salários e péssimas condições de trabalho. Kuenzer (2009) observa que, para os dirigentes do nosso país, era necessário educar e profissionalizar os ex-escravos, as prostitutas, os mendigos, os órfãos, a fim de que fossem convertidos em trabalhadores úteis, ao invés de serem os rebeldes da pátria.

Ao exercício do trabalho braçal e manual cabiam os trabalhadores que em certo sentido, ainda estavam ligados ao regime de escravidão, diferentemente do trabalho intelectual, advindo da educação superior, que era destinado aos filhos da elite brasileira. Deste modo, ficava determinada a divisão social do trabalho e a dualidade estrutural da educação (LORENZET; ANDREOLLA; PALUDO, 2020).

No início do século XX, com a consolidação do capitalismo industrial e financeiro, o objetivo da educação vai sendo adequado para atender às demandas da produção. O caráter assistencialista vai aos poucos sendo substituído pelo caráter do imediatismo capitalista. Para Moura (2007), a educação passa a ser a representação da divisão social provocada pelas diferenças de classes. A população negra, explorada desde os tempos da escravidão, ainda é prejudicada por essa estrutura de dualidade da educação.

Retomando a história do negro no sistema educacional brasileiro, vale lembrar que a Constituição de 1824 garantia o ensino primário e gratuito para todos os cidadãos, todavia,

a população negra foi deixada à margem desse processo de escolarização por meio de diversas medidas, dentre elas, dois decretos, que foram sancionados estrategicamente para impedir o acesso pleno da população negra aos bancos escolares. As medidas estabelecidas por meio do Decreto nº 1331 de 1854 e nº 7031 de 1878 determinavam que os escravos não fossem admitidos nas escolas públicas brasileiras e previam que a instrução para os adultos negros só poderia acontecer, no período noturno, se houvesse disponibilidade de professores (BRASIL, 1824, 1854 e 1878). Tais medidas evidenciam que a legislação educacional brasileira foi fortemente marcada pelo favorecimento à classe dominante, que desejava mão de obra barata, enquanto preparava seus filhos para serem os dirigentes da classe operária.

Mais recentemente, a reforma educacional ocorrida durante regime civil/militar determinou a profissionalização compulsória, acoplando a formação técnica e o ensino secundário (MOURA, 2007). No entanto, o ensino dual ainda se mostrava presente, mesmo após a integração entre a educação e o mundo trabalho, pois a hierarquia entre grupos sociais ainda refletia no modelo educacional. Moura (2007) explica que essa dualidade se manteve pelas escolas particulares, que continuavam a oferecer uma educação propedêutica voltada para as classes dirigentes.

Por fim, no ano de 2008, com a Lei nº 11.892, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), fazendo parte da Rede Federal de Educação Profissional. A implantação dos IFs foi resultado de políticas que reestruturaram a educação profissional tecnológica e que reacenderam as discussões sobre a dualidade estrutural.

Assim sendo, aliadas às lutas do movimento negro e a uma série de mudanças educacionais que se iniciam a partir dos anos 1990 e que incluem a criação dos IFs, citamos a Lei nº 10.639 de 2003, que criou a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica, como uma concepção de currículo contra-hegemônico. Em seguida, a Lei de nº 12.711 de 2012 regulamenta a política de reserva de vagas que incluem os pretos, pardos e indígenas nas escolas e universidades, grupos excluídos ao longo da história da educação.

Cabe ressaltar que essas políticas de ações afirmativas estão vinculadas ao principal sentido da formação integrada, discutida por Ramos (2008) como uma concepção de escola unitária, defendida pelas ideias gramscianas. A escola unitária significa o acesso de todas as pessoas à uma escola equânime, como espaço de apropriação de conhecimentos que são construídos pela própria sociedade, comunidades e grupos, sejam eles indígenas ou negros.

A ideia de dualidade educacional leva-nos à compreensão dos desafios encontrados pela classe operária para se ter acesso à mesma formação da elite. Nesse contexto, a população negra que sempre compôs grande parte da classe operária, explorada pelo sistema capitalista, encontrou dificuldades para se manter na escola e ter uma formação adequada ao mercado de trabalho, em razão da discriminação, do racismo e do preconceito.

3 | O TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Trabalho e educação nascem entrelaçados, pois, conforme afirma Saviani (2007), a relação entre educação e trabalho não devem ser tratadas como contrapostos, mas sim como complementares entre si. A ideia de trabalho pressupõe que os sujeitos são constituídos de sensibilidade, criatividade e espiritualidade. Assim, é pela sua capacidade de produzir de forma consciente que o homem se diferencia de outras espécies, ou seja, “o que o homem é, é-o pelo trabalho”, sendo o trabalho manifestação própria dos seres humanos. O homem se diferencia também pela capacidade de transformar a natureza conforme suas necessidades (SAVIANI, 2007. p.154). Dessa forma, ao transformar a natureza para satisfazer tais necessidades, o sujeito é capaz de aprender, sendo este o sentido do trabalho como princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo tem por fundamento ser uma atividade necessária a todos os seres humanos. Ele se constitui como o criador da vida humana, sendo um direito e um dever. Um direito, pois por meio dele podemos recriar e reproduzir a existência humana. Um dever a ser aprendido, desde a infância, uma vez que é fundamental a compreensão de que o ser humano como ser da natureza, a modifica satisfazendo suas necessidades vitais, biológicas, sociais e culturais (FRIGOTTO, 2001).

Do ponto de vista do materialismo histórico, além da função de trazer sustento para o homem, o trabalho também tem um caráter formativo, pois por meio dele produz-se conhecimento e cria formas de sociabilidade (Marx, 1980). O princípio educativo do trabalho, em Marx, está fundado nas concepções de educação pública e gratuita, combinação da educação com a produção material, formação omnilateral e da integração recíproca da escola à sociedade.

É o “[...] trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, que elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 1983, p. 60). O filósofo alemão, Marx, entendia a educação politécnica sob as dimensões de educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, ou seja, a combinação entre trabalho e a educação.

Todavia, no decorrer do processo histórico, o trabalho nem sempre foi visto como uma atividade digna e a escola foi pensada inicialmente como um lugar de ócio. Na Grécia antiga, o trabalho braçal era um trabalho associado à escravidão. A ideia de trabalho era pensada como algo menor e com menos importância social. Durante a idade média, temos a permanência da ideia negativa do trabalho braçal. A estrutura social da idade média está ancorada na ideia do trabalho, dividida entre aqueles que trabalhavam e que faziam parte do chão da estrutura social, os servos (SOARES, 2018).

Com o desenvolvimento da humanidade, as formas de trabalho foram se alterando e ficando complexas, as relações de poder se mantiveram sempre presentes influenciando a concepção de trabalho e o seu propósito num determinado período histórico (CARVALHO;

CALVACANTI, 2021). A relação educação e trabalho só foi retomada após as mudanças no modo de produção ocorridas pela Revolução Industrial, a partir desse período percebe-se a necessidade de interligar a escola com o mundo produtivo. Na prática, significava relacionar o conhecimento com as técnicas produtivas, ou seja, a educação politécnica.

Educação politécnica foi um termo empregado por Marx (1980) que traz o sentido de interrelação entre conhecimento e prática e, implicitamente, um sentido político, pois, por meio desse modelo de educação, surge a perspectiva de superação da divisão social do trabalho com a formação de sujeitos críticos, mesmo dentro de uma sociedade capitalista. Com as mudanças técnicas e a necessidade de adaptar os trabalhadores às novas formas de produção, ou seja, à formação profissional, o trabalhador passa a ser um agente transformador dos espaços em que vive.

Para Saviani (2003 p. 136) “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Ele enfatiza a possibilidade de se superar as dicotomias entre a ciência e a técnica, sendo um trabalho desenvolvido com a unidade entre os aspectos manuais e intelectuais.

Para Ramos (2017), a politecnicidade objetiva oportunizar aos educandos a concepção dos elementos caracterizados como “científicos”, “tecnológicos” e “sócio-históricos” relacionados à produção. Como consequência, conforme explana a autora, caminhar-se-ia em direção a uma formação humana mais completa. Para a autora, o objetivo da formação profissionalizante não se embasaria simplesmente “pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral” (RAMOS, 2014, p. 38-39).

Nesse sentido, Ciavatta (2008) defende a educação como uma formação que alcance todas as dimensões do ser humano: física, mental, intelectual, estética, laboral e política, combinadas com estudo e trabalho. Essas são as dimensões para uma formação integral, omnilateral e humana, oposta à formação unilateral de trabalho alienado e de hierarquização de profissionais em mais ou menos importantes.

Falar de formação integral do sujeito é trazer para discussão a necessidade de uma consciência política, que o coloca em condições para enfrentar as práticas de desvalorização de seu trabalho e outras práticas que contribuem para a dualidade escolar. Quando falamos em formação integral, é preciso relacioná-la com o ensino unitário, idealizado por Gramsci e da influência de Karl Marx sobre suas teorias a respeito de vários aspectos da sociedade, em especial para o cenário educacional no início do século XX. Gramsci propunha uma escola unitária para todos, que enfatizasse tanto o trabalho manual quanto o intelectual. Assim, questionava a dualidade do ensino, fundada em uma educação para as elites, voltada para o desenvolvimento intelectual. (GRAMSCI, 2001).

Gramsci e Marx não tiveram o aspecto educacional como ponto principal de

seus escritos, todavia, ambos acreditavam que para se alcançar uma educação mais humanizada, é necessário seguir diretrizes que partam do cotidiano dos estudantes. Para Gramsci (2001), as relações sociais e a produção devem ser andar juntas no processo de ensino e aprendizagem. Nessas relações sociais, podemos incluir as relações entre diversas culturas e raças na perspectiva de uma educação humanizada.

A educação humanizada foi uma das grandes preocupações de Gramsci, como proposta para mudar o cenário político e econômico de qualquer país. Ele acreditava que a sociedade pode ser transformada pela educação e a cultura “enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade”. Acreditava ainda que a transformação poderia ser construída pelo conjunto de conhecimentos adquiridos na escola pelos futuros dirigentes e demais cidadãos (NOSELLA & AZEVEDO, 2012, p. 26). Nesse sentido, é imprescindível uma educação emancipatória com formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos para que essa transformação se efetive.

4 | EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

A educação profissional no Brasil passou por transformações que influenciaram na formação dos trabalhadores, pois tem em sua base a relação educação e o trabalho delimitados pelo sistema capital (KUENZER, 2005). No período colonial, por exemplo, os negros e os índios eram preparados de maneira informal para realizar algumas tarefas e, assim, a história da educação profissional foi sendo modelada pelas questões sociais, econômicas e produtivas de cada época.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Moura (2006), o projeto educativo e societário do capital não tem como meta uma formação que desenvolva qualificações amplas e duradouras entre os trabalhadores. Ao contrário, o objetivo é perpetuar a divisão técnica e social do trabalho, que é fundamental para que o capital sobreviva, garantindo mão de obra disponível para o capitalismo.

Nos tempos atuais, a educação profissional tem o horizonte de formação que contempla a emancipação, dentro de uma sociedade capitalista (CIAVATTA, 2014). Esse processo educativo emancipatório permite ajudar o jovem a entender e responder questões sobre a crise no emprego, sobre as causas de novas formas de trabalho e como as relações entre a educação e o trabalho são construídas. O ambiente da EPT deve ter a perspectiva do trabalho como um princípio educativo, formando o cidadão de maneira reflexiva e crítica de forma que seja capaz de atuar como um cidadão pertencente ao seu meio exercendo a cidadania (CARVALHO; CAVALCANTI, 2021).

Nesse processo emancipatório, a Educação Profissional deve caminhar na perspectiva de emancipar a classe trabalhadora e deve ser contrária ao ideário de dominação. Para isso, Frigotto (2001) destaca cinco aspectos que caracterizam a formação

emancipadora na Educação Profissional:

a) No plano societário parece-nos que há um embate permanente que vem sendo sustentado na construção contra hegemônica que se situa no terreno ético-político.

[...] b) No campo educativo, necessitamos reiterar, sem constrangimento, a concepção de educação Básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano.

[...] c) Afirmar, também, de modo cada vez mais claro, de que no patamar histórico que nos encontramos, há ainda espaço e uma especificidade da formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento "sustentável", porém nunca separada da educação básica e da dimensão ética política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e equalitários.

[...] d) Tem-se, de outra parte, como premissa, que não se pode tomar a Educação Profissional como política focalizada nem de geração de emprego, nem como preventiva ao desemprego e estratégia para nos integrarmos ao mundo globalizado.

[...] e) geral ou profissional demandam um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas. Isso implica, lutar, no plano político, para um Estado que governe com as organizações da sociedade e para a sociedade e não em nome da sociedade, sem a sociedade e contra as maiorias (FRIGOTTO, 2001, p. 82 e 83).

Em todos os aspectos apontados pelo autor, em especial no campo educativo, a perspectiva fundamental é de uma educação omnilateral, que forme sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos. Frigotto (2001), considera essa emancipação como o ponto forte da formação humana integral, sendo uma oportunidade de preparação do profissional para o mundo da produção.

Deve-se considerar, então, que se a preparação para o mundo da produção perpassa a formação de sujeitos críticos e autônomos, faz-se necessária, também, a abordagem das questões sociais de exploração e de desigualdade de cor. Daí a importância da educação para as relações étnico-raciais na formação profissional.

5 | CONSIDERAÇÕES

Baseado nos estudos aqui citados, constata-se a necessidade de construir uma formação com um novo olhar, no sentido crítico e humano, especialmente para a população negra que foi, historicamente, deixada à margem pelas propostas de educação dual, pensada para formação intelectual para elite e para os pobres como formação de mão de obra. Nesse contexto histórico da dualidade educacional, percebe-se como a disparidade de escolarização para os povos negros vem sendo refletida ao longo dos anos. Isso porque, desde o princípio, a educação brasileira preocupou-se em atender à classe dominante, em

sua maioria branca, segregando a população negra e a privando do acesso à escola e da formação intelectual.

O conhecimento negado aos grupos menos favorecidos originou diversas formas de racismo e destruição da cultura negra. Por isto o pensamento antirracista pressupõe o desenvolvimento integral (ético, político e sociais) dos estudantes. A Educação Profissional Tecnológica não deve ser pensada sem considerar o contexto político-cultural, pois a escola é um espaço reflexivo da sociedade e deve ser um espaço de respeito à diversidade e às minorias.

Portanto, a superação do dualismo e a organização curricular com base nos princípios de escola unitária, integral e politécnica pode ser percebida como estratégia central para o ensino da história e cultura afro-brasileira, baseada em ações educacionais contra hegemônicas, portanto, omnilateral e integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.**

BRASIL. **Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte.

BRASIL. **Decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878.** Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do 1º grau do sexo masculino do município da Côrte.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

CARVALHO, E. Q.; CAVALCANTI, R. J. de S. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: uma abordagem emancipatória do Trabalho como Princípio Educacional. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 5, pág. e115953219, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i5.3219. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3219>. Acesso em: 29 nov. 2021.

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Porque lutamos?** Trabalho & Educação, UFMG, v.23, p.187-205, 2014.

CIAVATTA, M. **Formação integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho.** In: SEED. O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2008.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez Editora. 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.087-1.113, out. 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.19, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICI, José Luis (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de Educação Profissional nos primórdios do Regime Republicano Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.

LORENZET, D.; ANDREOLLA, F.; PALUDO, C. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): OS DESAFIOS DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15–28, 2020. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.13522. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/13522>. Acesso em: 30 dezembro. 2021.

MARX, K. O capital (Crítica da economia política). Livro 1: **O processo de produção do capital**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MOURA, D. H.; CAMELO, G. L. P. Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN. Natal: Mimeo, 2006.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração**. Revista Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L.N. **“A Educação em Gramsci”**. *Teoria e Prática da Educação*. v. 15. pp. 25-33, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>. Acesso em 12/07/2021.

RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado. Lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA C. N. N. *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: IFB, 2017.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1ª edição. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** (2008). Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 01/09/2021.

Saviani, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003a.

SAVIANI, D. **O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, C.J. et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos***. *Revista Brasileira de Educação*, v.12n.34, jan. /Abr. 2007.

SOARES, D. F. S. (2018). **Formação No E Para O Trabalho.** *Educação Profissional E Tecnológica Em Revista*, 2(2), 6-19. <https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.383>

CAPÍTULO 2

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL: O PNAES EM FOCO

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 07/12/2021

Daniele Antonia da Silva

Universidade Federal do Rio Grande Do Norte
(UFRN)

Natal- Rio Grande do Norte

<http://lattes.cnpq.br/8131959208521297>

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Universidade Federal do Rio Grande Do Norte
(UFRN)

Natal- Rio Grande do Norte

<http://lattes.cnpq.br/1267050454995209>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, principal programa destinado a prestar assistência aos estudantes da educação superior no Brasil. A matriz epistemológica adotada para analisar o objeto de estudo aproximou-se do Materialismo Histórico-Dialético, por entender que a realidade não é estática, mas sim fruto de diferentes determinações. Como procedimentos metodológicos foram utilizados a revisão de literatura; a análise documental do Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil; da Portaria Normativa nº 39 de 12/12/2007 e do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Foram utilizados ainda dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Foi concluído que o Programa definiu os procedimentos de assistência

procurando garantir a viabilização da igualdade de oportunidades, com a finalidade de melhorar o desempenho acadêmico e desenvolver ações preventivas contra a repetência e evasão. Contudo, alguns condicionantes de ordem social, econômica e política afetaram o desenvolvimento das suas funções. Esses condicionantes foram indicados no Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil, evidenciando que as Instituições Federais de Ensino Superior apresentaram dificuldades e falhas no seu papel de planejar, implementar e executar o Programa. A participação estudantil esteve pouco presente na sua gestão e execução, o que é indispensável, e precisa ser fortalecida para a construção e planejamento das ações do PNAES em maior consonância com suas realidades e necessidades emergentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Assistência estudantil. Permanência.

STUDENT ASSISTANCE IN HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: PNAES IN FOCUS

ABSTRACT: This article aims to analyze the creation of the National Student Assistance Program (*Programa Nacional de Assistência Estudantil*- PNAES), the main program to assist higher education students in Brazil. The epistemological matrix adopted to analyze the object of the study approached historical-dialectical materialism, as it understands that reality is not static but rather the result of different determinations. As methodological procedures, we used the literature review; a document

analysis based on the Management Results Consolidation Report of the National Student Assistance Plan; Normative Ordinance number 39 of 12/12/2007, and Decree 7.234 of July 19, 2010. We also used Statistical data from INEP. The chapter concludes that the PNAES defined assistance procedures seeking to guarantee the viability of equal opportunities, improve academic performance, and develop preventive actions against repetition and dropout. However, some social, economic, and political conditions affected the development of their functions. These conditions were pointed out in the Management Results Consolidation Report of the National Student Assistance Plan, which shows that the IFES had difficulties and flaws in their role plan, implement, and execute the program. Student participation was little present, moreover, it is essential, and needs to be strengthened for the construction and planning of PNAES actions with its realities and emerging needs.

KEYWORDS: Higher education. Student assistance. Permanence.

1 | INTRODUÇÃO

A educação superior do Brasil está imersa no contexto político, econômico e social contraditório, expresso sobremaneira pela adoção de programas compensatórios e uso do fundo público para o fortalecimento da expansão do acesso à educação superior, substancialmente pela via do setor privado, favorecendo a lucratividade dos mercados educacionais.

Contudo, paralelamente, foi adotado nesse nível de ensino programas para expandir as matrículas nas instituições públicas. O governo de Lula da Silva implementou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), aprovado pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, que desenvolveu ações embasadas nas seguintes diretrizes: redução da evasão nas universidades federais; impulso à expansão da mobilidade estudantil; diversificação das modalidades de graduação; amplificação das políticas de inclusão e assistência estudantil; reorganização da estrutura acadêmica visando a melhoria da qualidade de ensino e articulação entre os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2007a).

Outros mecanismos impactaram no crescimento de matrículas na educação superior, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), aprovado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, e posteriormente, regulamentada pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. O SisU é o sistema de seleção para estudantes que concorreram por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior (BRASIL, 2010). Esses mecanismos aplicados pelo Estado nas últimas décadas, possibilitaram aos estudantes se candidatarem a cursos de graduação em diversas IES públicas do país, o que gerou um movimento de mobilidade estudantil, interiorização da educação superior, e conseqüentemente o aumento do número de matrículas, que em 2019, representava 8.603.824 (BRASIL, 2019).

Todavia, sabe-se que somente o acesso à educação superior não garante a permanência do público de vulnerabilidade socioeconômica nas instituições. Nesse contexto, a assistência estudantil foi inserida como parte de um conjunto de estratégias para a permanência e reparação social na política de educação superior. Portanto, torna-se fundamental analisar as condições em que se dá a política de assistência estudantil no contexto político e social neste nível educacional brasileiro.

Este capítulo está organizado em duas seções: a primeira aborda o processo de construção da Política de Assistência Estudantil na educação superior no Brasil; e a segunda dedica-se a analisar a criação do Programa Nacional de Assistência estudantil (PNAES), principal programa que versa sobre a assistência aos estudantes da educação superior no Brasil.

21 CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL

A construção da política de assistência estudantil no Brasil se deu tardiamente, assim como o surgimento das Universidades no país. Segundo Kowalski (2012), as primeiras experiências do país com a assistência estudantil (AE) ocorreram no governo de Washington Luís, datadas de 1928, com a abertura a Casa do Estudante Brasileiro em Paris, para conceder suporte aos filhos da classe abastada que eram enviados para estudar em universidades francesas. Posteriormente, no governo de Getúlio Vargas foi criado em 1930, a Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro para dar assistência aos estudantes mais necessitados (KOWALSKI, 2012). Todavia, essas primeiras ações de assistência estudantil privilegiavam, sobremaneira, a elite da sociedade brasileira, considerando que as classes mais pobres tinham acesso limitado à educação superior nesse período.

Kowalski (2012, p. 94), salienta que o período pós a Constituição Federal de 1988, a assistência estudantil é marcada pela fase de amadurecimento dos direitos estudantis, garantidos por meio de acesso aos programas de apoio ao estudante, resultado das pressões sociais dos movimentos estudantis. Essas conquistas foram permeadas por entraves políticos, e ações limitadas em algumas IES. A autora ainda destaca que em âmbito nacional a assistência estudantil nas universidades passava por restrições financeiras, e não houve legislação referente ao financiamento dessa política nas décadas de 1980 e 1990. Apesar do ambiente propício aos ganhos sociais após a redemocratização, a crise financeira do país e os problemas sociais persistiram, e interferiram no avanço significativo da assistência estudantil nas universidades.

Na luta pela inclusão social dos grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica na educação superior, o protagonismo estudantil ganhou força a partir da atuação da entidade estudantil- União Nacional dos Estudantes (UNE), que reuniu reivindicações sobre aspectos da assistência estudantil, desportivos e culturais (CUNHA,

2000). Assim com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) entidades que reivindicaram a consolidação da política de assistência estudantil.

O FONAPRACE, partindo da realidade educacional brasileira, com base no levantamento de dados realizado nas universidades realizado em 1996 e publicados em 1997, constata que “[...] o perfil socioeconômico da sociedade brasileira está reproduzido no perfil dos alunos das IFES”. A 1ª pesquisa do perfil socioeconômica dos estudantes de graduação em 1997, evidenciou que 44,29 % dos discentes pertenciam às classes C, D e E, e por isso, necessitavam de assistência estudantil para permanência nos cursos (FONAPRACE, 2012). Essa pesquisa demonstrou também, que os principais condicionantes para evasão desse grupo na educação superior estavam associados, as questões socioeconômicas dos estudantes.

Grande parte da população brasileira, sobretudo, negros e indígenas, não conseguiram se desvencilhar de toda exclusão, preconceito e discriminação sofridos historicamente, que vem à tona pela negação do direito à educação básica de qualidade e o acesso aos bens de consumo e culturais que impactam negativamente na permanência desses estudantes na universidade (FRIGOTTO, 2011). Por isso, a assistência estudantil apesar de ser uma medida paliativa, torna-se uma política necessária atualmente, dado que os estudantes necessitam de condições básicas como alimentação, transporte e moradia para consolidar o direito à educação, principalmente em países como Brasil, que vivenciam desigualdades sociais profundas.

Em 2001, penúltimo ano do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) dava-se início a construção do Plano Nacional da Educação (PNE), acompanhando esse processo o FONAPRACE contestou em audiência com o relator do PNE a ausência de ações de assistência estudantil, e entregou a primeira pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes das universidades, para solicitar a inserção de medidas de apoio aos estudantes na redação do documento (FONAPRACE, 2012). O pedido foi atendido, e a assistência estudantil foi referenciada no Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001, em seu artigo 34,

Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que **demonstrem bom desempenho acadêmico** (BRASIL, 2001, p. 37, grifo nosso).

Contudo, o trecho em destaque do artigo, demonstra que a adoção da assistência estudantil definida no documento pode estimular a discriminação e focalização, vestígios da adesão do governo às diretrizes neoliberais para a educação, que divergem do seu papel principal - a inclusão social, considerando que determina o bom desempenho acadêmico do estudante como critério para conceder os benefícios, sem ponderar que muitos dos

estudantes advindos da escola pública têm carências educacionais e por isso, necessitam da assistência.

Gomes, Pires e Silva (2020, p. 2) contribuem para discussão conceituando a política de assistência estudantil como “[...] expressão de uma ampla junção de interesses, embates e reivindicações.” Apesar dos esforços e participação política do FONAPRACE e das diversas entidades estudantis, a assistência estudantil foi marcada até os anos 2000, por descontinuidades, ações isoladas, escassez de recursos, visto que, essa política até esse momento não contava com um programa de nível nacional e arcabouço legal para financiamento e constituição efetiva de uma política mais ampla.

A partir desse diagnóstico o FONAPRACE articulou ações com as IFES para elaboração em 2007 do primeiro Plano Nacional de Assistência Estudantil, e determinou como objetivos:

- a) garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida; b) garantir que recursos extra-orçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinada às IFES sejam exclusivos à assistência estudantil (FONAPRACE, 2007, p.14).

Esse Plano definiu diretrizes para orientar o desenvolvimento de programas, políticas e das principais áreas estratégicas: permanência, desempenho acadêmico, cultura, lazer e esporte e assuntos da juventude. Foi encaminhado para a ANDIFES, como documento base para fundamentar novas propostas nesta área. Contudo, para as ações e objetivos serem alcançados era necessário o comprometimento dos entes governamentais, afim de propiciar a instituição da assistência estudantil como política pública para destinar recursos orçamentários específicos e apoio as IFES.

Segundo estudiosos da temática, entre eles Santos (2020); Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017) as questões da assistência estudantil são extremamente complexas e envolvem não só o acesso, mas também estratégias que garantam a permanência e evitem a evasão dos beneficiados do sistema. Partindo do princípio que “[...] a permanência tem um caráter preventivo e propositivo, já a evasão configura-se como o efeito negativo e impeditivo em relação à permanência do estudante no sistema de ensino.” (SANTOS, 2020, p. 67). As ações da assistência estudantil precisavam estar diretamente ligadas a permanência, surgindo como mecanismo para compensar os estudantes da insuficiência financeira, social e cultural.

Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017, p. 2010), contribuem para essa discussão e destacam a permanência como

[...]ferramenta fundamental para a gestão de Instituições de Ensino Superior (IES), que intencionem garantir o empoderamento de sujeitos em situação de vulnerabilidade, através da ampliação de capital cultural, social e simbólico. Tal ampliação é necessária à mudança de padrão social e econômico dessas

camadas sociais, e é possibilitada pela permanência no ensino formal, garantindo-lhes uma formação com qualidade e sucesso como egresso da educação superior, para posterior inserção no mercado de trabalho (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017, p. 2010).

Nessa lógica, na política de assistência estudantil a permanência precisa tornar-se um dos elementos centrais para subsidiar os planos de ação da gestão das IES, visando o enfrentamento das problemáticas concernentes ao acesso, evasão, conclusão e a inclusão social. O rendimento acadêmico e conclusão do curso dos estudantes socioeconomicamente vulneráveis está articulado a uma relação de dependência com assistência e apoio institucional, visto que, as insuficiências de recursos financeiros e sociais, são uma realidade no interior das universidades e eles necessitam desse suporte normativo da política de assistência estudantil.

3 I AMPLIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: CRIAÇÃO DO PNAES

O Programa Nacional de Assistência Estudantil foi resultado de uma disputa social e política para a consolidação da política de AE no Brasil, liderado pelos movimentos sociais e entidades como a UNE, ANDIFES e principalmente o FONAPRACE.

No segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) a política de assistência estudantil ganhou notório destaque no cenário da educação, considerando que a educação superior foi foco do seu projeto político neodesenvolvimentista, implicado especialmente, com a expansão do acesso e inclusão das camadas mais populares nas universidades (MARQUES; XIMENES; UGINO, 2018).

Nessa conjuntura, a criação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais em 2007, foi importante para ampliação considerável do acesso à educação superior, mediante o processo de interiorização desse nível de ensino, que resultou no crescimento do total de matrículas nos cursos de graduação presencial nas universidades Federais, em 2003, representava 527,7 mil e aumentou para 696,7 mil em 2009 (ANDIFES, 2011).

Apesar do REUNI ter priorizado essa expansão por uma lógica de racionalidade de recursos (PEREIRA, CASTRO, 2021), ainda assim, contribuiu para a inserção de estudantes de vulnerabilidade socioeconômica nas IES. O aumento desse público nas IES, fez com que o REUNI estabelecesse diretrizes para sistematização da assistência estudantil, o que pode ser constatado no seu Art 2º, inciso V – quando se refere à necessidade da ampliação de “**políticas de inclusão e assistência estudantil [...]**” (BRASIL, 2007a, grifos nosso). A partir disso, a assistência estudantil foi inserida na agenda governamental e comprometimento dos formuladores de políticas em âmbito nacional e com previsão de dotação orçamentária própria para o financiamento das ações do Programa.

No cenário de expansão do acesso à educação superior, no final de 2007,

impulsionado pelas reivindicações dos movimentos e entidades estudantis e pelas diretrizes estabelecidas pelo REUNI, o setor da Secretaria de Educação Superior (SESu), junto ao Ministério da Educação assumiu a incumbência de combater as desigualdades sociais e regionais dentro das IFES e estimular o acesso e permanência dos estudantes, mediante a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007: (BRASIL, 2007). De acordo com Silva e Carvalho (2020), esse programa se baseou na proposta de texto construído pelo FONAPRACE e foi um marco importante para a política de assistência estudantil, apesar de ser uma política de governo, e não ter a força de uma Lei Federal, como preconizado antes pelas entidades estudantis.

Nesse sentido, na 46ª reunião do FONAPRACE, que aconteceu em 2009, em Belo Horizonte, a entidade destacou a necessidade de rever alguns delineamentos da assistência estudantil, como os critérios de seleção e a distribuição de recursos do PNAES, que deveriam priorizar o atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (FONAPRACE, 2012). Em 2010, o PNAES foi reestruturado pela aprovação do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que “deu força de Lei à Assistência Estudantil” (FONAPRACE, 2012, p. 37) e representou uma conquista para as entidades estudantis que reivindicavam a garantia da assistência estudantil. O Decreto do PNAES definiu como objetivos:

- I- Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II- Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III- Reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV- Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010a, p. 1).

Garantir condições de permanência dos estudantes nos cursos de graduação ganha centralidade nesse programa, como mecanismo para reduzir as questões de evasão, e promover a inclusão social, baseada em três eixos: permanência, inclusão social e combate à evasão.

As ações do PNAES estão voltadas para garantir o acesso aos direitos básicos, assim como, um melhor aproveitamento e desempenho acadêmico, a partir do apoio acadêmico e demais auxílios. Desse modo, no documento foi definido que

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010a, p.1).

O PNAES é empenhado com objetivos para consolidar ações de assistência e

combate à evasão em decorrência, especialmente das desigualdades sociais e retenção, a partir de um conjunto de estratégias em diversas áreas de atuação:

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Nesse documento, foi acrescentado uma nova área de atendimento (a área X) inexistente na portaria nº 39/ 2007, que menciona o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, incentivando a criação de programas para a promoção da inclusão social, como enfrentamento das barreiras de acesso e permanência, propiciando condições acessíveis para aprendizagens e conclusão do curso desse público.

Outra modificação apresentada nesse Decreto nº 7.234/2010 foi referente ao público-alvo do programa, que torna-se: “[...] prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior ” (BRASIL, 2010a, p.1), distintamente do PNAES aprovado pela portaria nº 39/2007, que não especificava que critérios socioeconômicos deveriam ser considerados, recaindo sobre as IFES realizar suas próprias interpretações e eleger seu público-alvo. Esse novo documento adiciona o critério baseado no recorte de renda per capita de um salário mínimo e meio, e oriundos da rede pública de ensino.

No artigo sétimo do documento, foi determinado que os repasses serão alocados diretamente nas unidades orçamentárias das instituições federais de ensino superior executoras do programa, que têm autonomia para aplicá-los, desde que obedeçam às diretrizes gerais, assim como, as necessidades dos seus estudantes, anteriormente ao PNAES, as demandas da assistência estudantil eram desenvolvidas pelo orçamento próprio das IES, com recursos limitados, atividades isoladas, dependendo muito da iniciativa e sensibilidade dos seus gestores (FONAPRACE, 2012).

O PNAES está integrado na política de educação superior e seus recursos do PNAES são de origem do Orçamento Geral da União, repassados para o Ministério da Educação (MEC) que tem o papel de monitorar em nível nacional esse programa e encaminhar para a Secretaria de Educação Superior (Sesu), onde existe a Coordenação-Geral de Relações Estudantis (CGRE), órgão responsável pela gestão do PNAES no âmbito da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior (DIPPES), para assim, serem enviadas às dependências gestoras das Universidades e beneficiários (BRASIL, 2015); (BRASIL, 2018).

Segundo o FONAPRACE (2012), conforme cresceu o acesso da população de baixa renda na educação superior, os investimentos na assistência estudantil expandiram

também, porém, dentro de suas limitações.

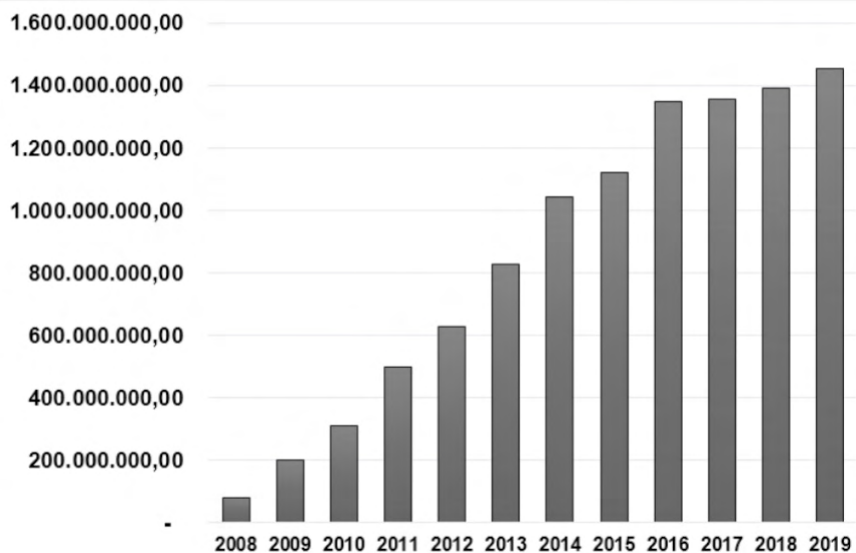


Gráfico 1-Evolução do Orçamento do PNAES nas Universidades Federais do Brasil, no período de 2008 a 2019

Fonte: MEC (2021)

Registra-se um crescimento significativo do orçamento do PNAES no período compreendido de 2008 a 2019, chegando, no ano de 2019, à marca de 1.453.088.687,38. Esses recursos foram alocados às universidades segundo diretrizes e critérios do PNAES e IES. Porém, nota-se que a partir de 2016, o significativo crescimento do orçamento foi atenuado, podendo ser justificado pelos sucessivos cortes e contingenciamento no orçamento para as IES, uma das causas foi a aprovação da emenda constitucional nº 95, de dezembro de 2016, que institui um novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, fixando um limite para as despesas primárias de serviços públicos, durante 20 anos (BRASIL, 2016). Além disso, o professor João de Deus Mendes (atual coordenador da Fonaprace), afirma que a demanda por assistência estudantil cresceu consideravelmente nos últimos anos, enquanto que os recursos destinados a esse fim, cresceram em uma variação menor, que a necessária para atender o contingente de estudantes que solicitam o auxílio do PNAES (ANDIFES, 2017).

Outros condicionantes que afetam o desenvolvimento das funções do PNAES foram informados pelo Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil, realizado no período de 2015 a 2016, em 58 Universidades Federais (BRASIL, 2016). O relatório teve como finalidade avaliar a atuação das IES na Gestão do PNAES, conforme as regras de funcionamento e aplicação dos recursos,

previstos no Decreto nº 7.234/2010 para contribuir com melhor desempenho do Programa.

Esse relatório evidencia que as IFES apresentaram dificuldades e falhas no seu papel de planejar, implementar e executar o PNAES. A participação estudantil esteve pouco presente no processo de decisão da aplicação dos recursos, contudo, é indispensável, e precisa ser fortalecida para a construção e planejamento das ações do PNAES, em maior consonância com suas realidades e necessidades emergentes.

Outro ponto destacado, foi o acompanhamento, fiscalização e avaliação por parte das IES, compreendidos como aspectos a serem melhorados, dado que, foi constatado no mesmo relatório, a distribuição irregular das bolsas, que não obedeceram aos critérios de renda estabelecidos no Decreto nº 7.234/2010- PNAES.

Ainda de acordo com a CGU, a partir da coleta de dados junto às intuições de ensino superior e do cruzamento com outras bases de dados do Governo Federal, foi possível constatar, em um universo de 89.930 grupos familiares analisados no âmbito do PNAES, a existência de 23.577 grupos em que pelo menos um de seus membros mantém alguma renda formal e, desses, 9.621 grupos familiares, ou seja, 40,8%, possuem renda per capita acima do teto de renda de 1,5 salário mínimo permitido pelo programa, chegando-se a um valor potencial de R\$ 10,4 milhões que podem estar sendo pagos anualmente a estudantes que não se enquadram nos critérios de renda do programa (BRASIL, 2019, 2).

Considerando essas irregularidades, o Ministério da Educação, em 22 de agosto de 2019, enviou o Ofício Circular nº16/2019, direcionado aos Reitores (as) das Universidades Federais, com o assunto: “PNAES. Inconformidades. Orientações. Boas práticas de gestão. Controles. Otimização e eficiência do gasto.” Esse documento reuniu recomendações para as Pró-reitorias de Assuntos Comunitários e Estudantis, ressaltando a necessidade de implementarem “[...] práticas de gestão dos recursos do programa, com a consequente adoção de controles mais rígidos e de medidas de eficiência e otimização dos gastos [...]” (BRASIL, 2019, p. 3).

Sendo assim, essas medidas restringiram cada vez mais o público prioritário, visando a racionalização do orçamento do PNAES e fortalecendo a focalização no público de renda baixa, priorizando atender aos pobres dentre os mais pobres. Gomes, Pires e Silva (2020, p. 20), enfatizam que na realidade a

[...] materialização da Assistência estudantil não se dá com esta dimensão de universalização. Imersa na realidade de redução dos recursos, na lógica do Estado-mínimo, se efetiva de fato, voltada para atendimento das necessidades mínimas de sobrevivência (GOMES; PIRES; SILVA; 2020, p. 20)

As diretrizes desse ofício versam sobre um maior controle e otimização dos gastos, processos seletivos mais rígidos e de medidas de eficiência, algumas orientações pregadas pelo neoliberalismo.

No entanto, apesar das críticas feitas ao Programa de Assistência reconhece-se a necessidade de sua melhor estruturação e portanto, não se nega a necessidade

da realização de algumas medidas propostas no ofício circular (nº 16/2019) como: periodicidade de avaliação diagnóstica do PNAES, oportunizar uma maior participação do corpo discente nas decisões envolvendo as áreas de assistência estudantil, estabelecer um processo de controle e acompanhamento do estudante que recebe o benefício, porém priorizando medidas que reflitam o impacto das ações do Programa na vida acadêmica e social dos estudantes, assim como, ampliação dos recursos financeiros, para atender a todos que deles necessitam.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A racionalidade neoliberal, modificou o modo de atuação das políticas sociais, e com isso, na atualidade os programas voltados para a assistência estudantil, como o PNAES, que exercem a função de fornecer condições mínimas para que os estudantes permaneçam e concluam seus cursos de graduação, apenas amenizam as situações de exclusão, portanto, defende-se que é necessária uma transformação radical deste cenário, para garantir a efetivação do direito a educação para todos.

O PNAES por se tratar de um programa de governo depende da sensibilidade dos governantes, que por sua vez, são transitórios. Sendo assim, o programa se caracteriza como uma política focalizada, própria das políticas neoliberais, que filtram entre os estudantes excluídos que solicitam o benefício do programa, uma parte dos “mais excluídos”, uma vez que o processo de seleção determina o atendimento prioritário aos sujeitos de vulnerabilidade socioeconômica com renda per capita de um salário-mínimo e meio, considerando as restrições orçamentárias.

O FONAPRACE (2012) acentua que as ações da assistência estudantil são fundamentais na articulação da tríade essencial nas IES - o ensino, a pesquisa e a extensão. Afirma também, que no século XXI, a política de assistência estudantil não se limita ao atendimento das condições básicas, compreendendo assim, outras necessidades como formação ampliada, inclusão social, produção de conhecimentos, melhoria do desempenho acadêmico e qualidade de vida. Nessa percepção o conceito de assistência estudantil ganha novos delineamentos e questões centrais, norteadoras para sistematização das dimensões de atendimento da política.

Conclui-se, que política de assistência estudantil precisa de uma segurança jurídica definida por Lei para garantir a ampliação do atendimento aos estudantes, assim como, interligar as dimensões da vida acadêmica, social e cultura para tornar os estudantes protagonistas dos seus processos de formação. As IES têm participação importante nesse sistema, visto que, são responsáveis pela normatização e distribuição dos recursos do PNAES, com isso podem priorizar áreas de atendimento da assistência estudantil para uma formação mais ampliada na educação superior, para além, de um atendimento meramente assistencialista, de oferta de condições mínimas como alimentação, moradia e saúde.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 83-94, jan. / abr. 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Nota à Sociedade. Conselho Pleno da ANDIFES. **ANDIFES**, Brasília, DF, 28 de agosto de 2017. Disponível em : <https://www.andifes.org.br/?p=52515>. Acesso em: 15 de out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Brasília, DF: Presidente da República, (2001). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 23 de mar. de 2019

BRASIL. **Portaria nº 318, de 22 de fevereiro de 2001**. Dispõe sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 fev. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 27 de out. de 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. . Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 jun. de 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Diário Oficial da União, Brasília, 26 dez. 2010b. Disponível em: http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf. Acesso em: 12 set. 2021

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (Cgu). Secretaria Federal de Controle Interno- Diretoria de Auditoria de Políticas Sociais I (org.). **Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU), 2016. 27 p.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Ofício Circular nº 16, de 22 de agosto de 2019**. Assunto: Pnaes. Inconformidades. Orientações. Boas Práticas de gestão. Controles.

Otimização e eficiência do gasto. Brasília, BR: Ministério da Educação, 22 jul. 2019. p. 1-6.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo; JEZINE, Edineide. Permanência na educação superior no Brasil: construção de uma escala de medida. **RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 209–224, 2017. DOI: 10.7203/rase.10.2.10060.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Elaine M. T.; FARIA FILHO, Luciano M; VEIGA, Cynthia G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2000. p. 606.

FONAPRACE. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, DF, 2007.

FONAPRACE. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. Revista Comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Minas Gerais: UFU – **PROEX**, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, Apr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 Julho 2019.

GOMES, Marília do Amparo Alves; PIRES, Ennia Débora Passos Braga; SILVA, Soane Santos. CONTRADIÇÕES DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DO NASCEDOURO AOS DIAS ATUAIS. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, [S. l.], p. 1–25, 2020.

KOWALSKI, Aline Viero. **OS (DES)CAMINHOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O DESAFIO NA GARANTIA DE DIREITOS**. 2012. Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, [S. l.], 2012

MARQUES, Rosa Maria; XIMENES, Salomão BarroS; UGINO, Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Brazilian Journal of Political Economy**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 526–547, 2018. DOI: 10.1590/0101-35172018-2784.

PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Acordos de metas no âmbito do REUNI: a dimensão da “ampliação da oferta” na UFRN. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; CABRAL NETO, Antônio; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. **Educação Superior em tempos de crise: repercussões em diferentes contextos**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 169-190.

SANTOS, Pricila Kohls Dos. **Permanência na Educação Superior : desafios e perspectivas**. Brasília, DF: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2020.

SILVA, Adão Rogério Xavier.; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1-26, 2020.

ESTUDOS CURRICULARES NA SINDEMIA: LIMITES E LIMIARES

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 13/12/2021

Marcelo Manoel de Sousa

Universidade Feevale
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-3008-2871>

Saraí Patrícia Schmidt

Universidade Feevale
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0001-8795-3100>

RESUMO: O currículo escolar é um artefato que sem o qual fica impossível pensar educação e ensino, na contemporaneidade. As experiências da sindemia covidica, que surpreendeu boa parte das instituições públicas, e talvez privadas, fez com que se fizesse importante empreender uma pesquisa sobre o sentido que os estudos curriculares poderiam oferecer ao currículo nas atuais condições. Currículo é um termo que surgiu de uma complexa mistura, da antiguidade aos nossos dias. Sua primeira aparição surge como categoria profissional utilizada por Cícero. Hoje, os estudos curriculares estão mais afinado com o termo escolar, de currículo, que recebeu essa conotação em 1575. Esse conceito se tornou o coração da escola. Nesse sentido, não é possível olhar para essa instituição sem refletir sobre a dinâmica desse conceito. Foi pensando na sua relevância social e política que empreendi uma pesquisa, histórica e documental, tendo como objetivo descrever e analisar possíveis

contribuições da teorização curricular para apontar alternativas de educação na sindemia. Os resultados apontam a necessidade de uma força coletiva, solidariedade, e alguns princípios curriculares, como forma de iniciar uma educação em sintonia com as demandas sindêmica atual.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Curriculares. Sindemia. Ética. Educação científica.

CURRICULUM STUDIES IN THE SINDEMIA: LIMITS AND THRESHOLDS

ABSTRACT: The school curriculum is an artifact that without which it is impossible to think education and teaching, in contemporaneity. The experiences of the covidic sindemia, which surprised most public institutions, and perhaps private, made it important to undertake a research on the meaning that curricular studies could offer to the curriculum under the current conditions. Curriculum is a term that arose from a complex mix, from antiquity to our day. His first appearance appears as a professional category used by Cícero. Today, curricular studies are more in tune with the term of school, curriculum, which received this connotation in 1575. This concept became the heart of the school. In this sense, it is not possible to look at this institution without reflecting on the dynamics of this concept. It was thinking about its social and political relevance that I undertook a historical and documentary research, aiming to describe and analyze possible contributions of curriculum theorization to point out alternatives of education in sindemia. The results indicate the need for a collective force, solidarity, and some curricular

principles, as a way to start an education in tune with the current syncretic demands.

KEYWORDS: Curricular Studies. Sindemia. Ethics. Science education.

1 | NOTAS INICIAIS

O currículo se tornou uma grande coordenada, soma aos montes o seu significado. Se transformou num termo caleidoscópico, dificultando um olhar seguro de onde se referir, quando se pretende com alguma certeza elaborar argumentos sobre sua composição. Questões mercadológicas, de formação para a cidadania, ou para as duas coisas, ou mesmo nenhuma são algumas das pautas, que parecem buscar argumentos, sempre em meandros controversos quando se envolve o currículo. Pensar subjetividades antigas e mais recentes, sociedade em mudança e outras já deslocadas, agora para contingenciar mais esse arcabouço de preocupações estamos diante da dependência, não só de uma sociedade em calamidade sanitária, mas também das tecnologias digitais, que até pouco tempo havia reservas em seu uso. Também, se em algum momento se falava de incertezas, imprevisibilidades, a falta de um centro em que se apoiar, como fundamento concreto, no que diz respeito ao currículo, questiono: quais são as contribuições da teorização curricular, contemporânea, para pensar a educação escolar na sindemia covídica? Assim, o objetivo é descrever e analisar possíveis contribuições da teorização curricular contemporânea para pensar a educação escolar na sindemia covídica.

A partir dessa problemática moldura, o estudo foi orientado pelas contribuições de Gimeno Sacristán (2013a), que faz um estudo importante a respeito não só das origens do termo *currículo*, mas desenvolve reflexões que esclarece sua natureza e funções. Considerei, um importante trabalho de Hamilton (1993), considerado uma referência imprescindível nos estudos curriculares, ao problematizar sua concepção e finalidades. Outro trabalho fundamental, sobre a historicidade da vida do currículo, está documentado na obra de Silva (2002; 2020); a pesquisa clássica de Apple (2006), igualmente nos remete a compreender os trâmites percorridos nos estudos em currículo. Outras pesquisas se fizeram elementares, entre as quais está o trabalho importante de Veiga-Neto (1995; 2020), emprestando as categorias de sindemia covídica, educação científica, entre outras. A pesquisa é de abordagem qualitativa, descritiva, bibliográfica, documental e interdisciplinar (CHARAUDEAU, 2005; PRODANOV; FREITAS, 2013).

O caminho percorrido se encontra em cinco partes, inter-relacionadas: 1) apresenta um esforço de mostrar as origens do termo currículo, no sentido escolar que se utiliza nos dias de hoje; 2) considera o avanço do currículo como área de estudo profissional, constituindo o que se denomina na contemporaneidade de Estudos Curriculares; 3) faz um questionamento sobre o que se tem de possibilidade no campo do currículo, na promoção de novas formas de olhar o que se entende por currículo; 4) apresenta sucintamente alguns parâmetros, em que se pode apoiar, na produção de planejamentos no contexto da

educação na nossa sociedade atual. 5) análise de alguns dados discrepantes que mostram os limites da ação *pura* do currículo escolar.

2 | REFRAÇÃO CURRICULAR, DA CONDIÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR, NO CONTEXTO DA SINDEMIA COVÍDICA

O termo currículo é um daqueles fenômenos de significado sobredeterminado. O uso escolar do vocábulo é precedido por um outro, ainda atual nos dias de hoje. A palavra procede de *curriculum*, de origem latina, a qual deriva da mesma raiz que *cursus* e *currere* (GIMENO SACRISTÁN, 2013a). Essa distinção é importante, pois, na Roma Antiga se fazia uso da categoria de *cursus honorum* para designar as posses credenciais de um agente, desde eleição de vereador a cargos de cônsul. Assim, o sentido dado era de *carreira*, compreendendo o curso ordenado, representativo de suas experiências. Atualmente, o sentido de currículo espalha-se em dois sentidos: carreira profissional e o percurso de um estudante. Por um lado tem o repertório profissional, que pode ser considerado como *curriculum vitae*, expressado por Cícero, pela primeira vez, morto no ano 43 a.C. Por outro lado, currículo constitui o percurso que deve ser levado a efeito pelo estudante. Refere de forma concreta aos conteúdos, sobretudo, a ordem e organização em que o aluno deve aprender e superá-los (HAMILTON, 1993; GIMENO SACRISTÁN, 2013a).

As discussões, acerca do início do uso de currículo, enquanto objeto de manuseio escolar, apresentam algumas dificuldades. Nos *corpora* considerados é possível verificar o seguinte: segundo Silva (2020) currículo tem sua etimologia ligada a *curriculum*, “pista de corrida”. E assim, no decorrer dessa pista, acabamos por nos tornar o que somos. Diz o autor: “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2020, p. 14). Acrescenta: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2020, p. 15).

Gimeno Sacristán (2013a) assinala pelo menos três fatores, que fizeram possíveis o surgimento de *curriculum* no discurso pedagógico. Em primeiro lugar, tem a ver com as influências que as mudanças do ensino da Dialética tiveram sobre as demais áreas de ensino; em segundo, pela necessidade disciplinar e organizadora, própria do calvinismo, do ponto de vista do processo ensino e aprendizagem; terceiro, devido à expansão do conceito ciceriano de *curriculum vitae* a um novo modelo de escolarização, sequenciado, encetado pelos calvinistas durante o século XVI. Similar à *Ratio Studiorum* dos jesuítas nos países católicos. Ressalta o autor: “Ele aparece pela primeira vez na Universidade de Glasgow, tendo sido trazido por acadêmicos calvinistas procedentes de Genebra” (GIMENO SACRISTÁN, 2013a, p. 17).

Além dessa ambivalência, de currículo conteúdo/pista de corrida, irrompe o

problema de uma data específica. A esse respeito Veiga-Neto (1995) auxiliado em Hamilton e Popkewitz fala o seguinte: “o currículo – esse *artefato inventado na virada do século XVI para o XVII* [...] estabelece uma estrutura disciplinada, coerente, ordenada, racional, fechada e temporal para o que é ensinado nas escolas” (VEIGA-NETO, 1995, p. 50), e complementa: “[...] pode ser compreendido como um dos poderosos dispositivos pelos quais a escola procede a objetivação e a subjetivação” (VEIGA-NETO, 1995, p. 50, grifo meu). De um ponto de vista mais radical, Gimeno Sacristán (2013a), em nota de rodapé, insere duas fontes.

Primeira aparição conhecida do termo *curriculum*, em uma versão de *Professio Regia*, de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius da Basileia, em 1575. (Biblioteca da Universidade de Glasgow). O *Oxford English Dictionary* indica os registros da Universidade de Glasgow de 1633 como a primeira fonte do termo *curriculum* (GIMENO SACRISTÁN, 2013a, p. 34).

Essas divergências, em termos de uma data específica, aparentam ser insolúveis. O próprio Gimeno Sacristán (2013a) assevera: “[...] o conceito de *curriculum* se manteve vigente na Inglaterra e depois na cultura Anglo-Saxã em geral” (GIMENO SACRISTÁN, 2013a, p. 17); claro está, segundo o autor, que seu uso pedagógico não se deu de modo fortuito. E mais: “Na tradição anglo-saxã, o seu significado parece ter sido determinado pela confluência de diversos movimentos sociais e ideológicos” (GIMENO SACRISTÁN, 2013a, p. 17). A relação espaço/tempo/significado/prática aparece como problemática. Até o momento, o que pode estar ao alcance de um acordo mais geral é o lugar ou a questão espacial – foco na Universidade de Glasgow.

Mais um binarismo problemático. Gimeno Sacristán (2013a) ao argumentar que *curriculum*, na função de instrumento pedagógico é levado por calvinistas, de Genebra à Universidade de Glasgow, hoje sediada na Escócia, deixa margem especulativa de onde surgiu o termo. Esse nó, pode ser melhor compreendido se considerar como ponto de interrogação, o que diz Hamilton (1993). Conforme assinalado por esse autor, existe uma controvérsia de origem. Genebra busca justificar para si o surgimento da palavra currículo, porém, Hamilton (1993) entende o seguinte: “cabe a possibilidade de que o termo educativo *currículum* se originasse não em Genebra mas no discurso latino de suas congregações afiliadas no século XVI” (HAMILTON, 1993, p. 8). Dessa maneira, Glasgow continua como sede principal, até o momento, do uso da expressão. Tal posicionamento se fortalece mais ainda, com a constatação de que nos escritos de Calvino, da Academia de Genebra, fundada em 1559, são por vezes, encontrados afirmações próximas àquelas oriundas de Cícero: *cursus, vitae currículum*, como metáforas sobre a vida, mas não currículo, em sentido escolar (HAMILTON, 1993).

Continua em aberto, o quando, e nesse caso, não é nada trivial desde que se leve em consideração currículo como um índice contestado. Entre outros motivos, que podem haver, Gimeno Sacristán (2013a) ao referir o intercâmbio de Genebra à Escócia, do

significado escolar do termo em questão, através de seguidores de Calvino, pode sugerir algo mais. Ao analisar esse processo diaspórico, Hamilton (1993), assim, afirma:

Um “portador” da ideia do “currículo” (se não do termo) pode ter sido o escocês Andrew Melville, que lecionou por cinco anos (1569-1574) na Academia de Genebra, depois de várias estadias nas Universidades de St. Andrews, Poitiers e Paris (onde foi influenciado por Ramus). Tendo deixado Genebra a pedido de seus influentes amigos escoceses, Melville, aos 29 anos, aceitou a reitoria da Universidade de Glasgow, na qual, segundo um historiador recente, assumiu “a responsabilidade de introduzir reformas nas linhas ramistas” (HAMILTON, 1993, p. 8).

Será que essa deslizante configuração não teria um caráter do tipo Tártu-Moscou: no sentido em que a semiótica da cultura é considerada como teorização produzida nessa inter-relação (MACHADO, 2013)? Essa possibilidade está no ar, pois, conforme Hamilton (1993) na passagem de seu pensamento acima, André Melville, que antes das duas datas apontadas por Gimeno Sacristán (2013a), como principais referências, saiu da Academia de Genebra, onde ensinou por 5 (cinco) anos (1569-1574), para lecionar na Universidade de Glasgow. O qual, no papel de reitor, influenciado pelas ideias de Peter Ramus (1515-1572), professor da Universidade de Paris, pode ter transportado o termo segundo inscrito na passagem anterior, assim, ocasionando um duplo pertencimento na fabricação do enunciado.

Hamilton (1993) considera que existe uma ausência de discussões sobre as origens de currículo, tanto quanto de classe. Todavia, aconselha que “Um ponto de partida adequado seria o *Oxford English Dictionary*, que localiza a primeira fonte do ‘currículo’ nos registros da Universidade de Glasgow, a partir de 1633” (HAMILTON, 1993, p. 5). Porém, como descrito por Gimeno Sacristán (2013a), há uma precisão maior do aparecimento de currículo – 1575, na Biblioteca da Universidade de Glasgow, pela obra póstuma de Peter Ramus. No enfrentamento do desafio de apontar, onde e quando, sobre a vida do currículo, Hamilton (1993), em nota de rodapé de seu artigo intitulado *Origens dos termos educativos “classe” e “curriculum”* (1993), reconhece na nota número 73, outra indicação de tempo/ano. Assim ele diz:

Tendo terminado este capítulo, localizei o uso do termo “currículo” no *Professio Religia* (1576), um texto geralmente atribuído a Ramus, mas na verdade publicado após sua morte por Thomas Fregius de Basileia. De fato, esta fonte fornece o elo perdido entre Ramus e Calvin e posteriormente inovadores na educação, especialmente Comenius (HAMILTON, 1993, p. 12).

A partir dessa constatação, tanto a data de 1633, apontada por Hamilton (1993) quando deu seu texto por concluído, do mesmo modo que uma das indicações de Gimeno Sacristán (2013a) não procede, ao mencionar o *Oxford English Dictionary*, editado por James Murrau, como primeira inscrição do termo. Há uma dissonância, também, em relação a data de publicação, e próprio nome da obra de Ramus, entre os dois autores citados. Como evidenciado no recorte acima, a obra de referência data de 1976 (nota

de rodapé número 73), enquanto essa mesma obra indica sua publicação, em Gimeno Sacristán (2013a) no ano de 1575. O título, em Hamilton (1993), é como segue no excerto destacado acima; na primeira nota de rodapé do artigo de Gimeno Sacristán (2013a) a obra atribuída a Peter Ramus intitula-se *Professio Regia*. Se tem a mesma obra como referência de estudos, os sentidos das palavras podem sugerir também outros significados – *Religia* e *Regia*, como segundo vocábulo dos títulos.

O texto de Hamilton (1993) consta dois nomes e duas datas divergentes, para a mesma obra de Peter Ramus. Na página 6 (seis), uma imagem da capa do livro em foco é representada, logo abaixo o descreve em termos de título e data de sua publicação por Thomas Fregius, tal como indicado por Gimeno Sacristán (2013a). Nesse sentido, a nota tomada por Hamilton (1993), em vez de facilitar ou atualizar dados oblíquos do texto, mais pode suscitar discrepâncias de informações. Por questão de convergências de dados – ou enunciados – entre os autores em análise, a palavra currículo surge, pela primeira vez, com significado educativo, na obra póstuma de Peter Ramus, professor da Universidade de Paris, *Professio Regia* (1575); encontrada no “Departamento de Coleções Especiais, Biblioteca da Universidade de Glasgow” (HAMILTON, 1993, p. 6).

Na idade média (século V a XV) os processos educacionais, se baseavam num *currículo* focado em dois aspectos. O primeiro estava o *trivium*, que centrava o ensino em áreas magnas como: Gramática, Retórica e Dialética. Essas disciplinas, segundo Gimeno Sacristán (2013a) poderiam, hoje, serem consideradas instrumentais. O segundo era o *quadrivium* orientado para o estudo de Astronomia, Geometria, Aritmética e Música, conforme assinalado pelo mesmo autor, dizia respeito a um caráter mais prático. Segundo a formação recebida, por cada uma dessas organizações, haveria uma destinação do indivíduo. O predomínio desses dois conjuntos de conhecimentos, hegemônicos na época, no espaço universitário, portanto, referia-se por um lado como procedimentos de produção de conhecimento, e por outro lado, os insumos próprios que permitia saberes pragmáticos de utilização na sobrevivência.

Conforme Silva (2020) refere a essa forma de organização, pressupõe-se uma teoria curricular embutida. Essas artes liberais, como chama o autor, aparece da Antiguidade Clássica e se estabelece no âmbito universitário da Idade Média e Renascimento. Esse período de tempo estabeleceu-se como um grande movimento cultural. O currículo clássico humanista, segundo Silva (2020), inseria os estudantes no processo de educação das grandes obras literárias, artes, línguas latinas e gregas; além disso, diz o autor: “supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano. O conhecimento dessas obras não estava separado do objetivo de formar um homem (sim, o macho da espécie) que encarnasse esses ideais” (SILVA, 2020, p. 26). Essa é a plataforma comum das formações discursivas educacionais e curriculares em específico, que surgiram depois. Para ressaltar, mais uma vez, à polissêmica característica nômade do significado de currículo, Silva (2020), alude a seguinte observação:

A própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método como ressaltam as pesquisas de David Hamilton. O termo *curriculum*, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana (SILVA, 2020, p. 21).

A precedência dessa literatura, se encontra exatamente, para informar o uso do termo como configurador de um campo profissional de estudos. Porém, professores e professoras, sem distinção de tempo e espaço, sempre se encontraram envolta do currículo, diz o autor, isso ocorreu mesmo antes da profissionalização do termo, que emergiu como área de estudos específicos no interior de práticas burocráticas, de ensino, especialistas, academia, estado, revistas, departamentos e disciplinas – formalizando, assim, os estudos em currículo (SILVA, 2020).

2.1 Teorias educacionais e curriculares: Tensionando os limites

Depois desse apanhado histórico/cultural, da etimologia do conceito de currículo, inicia-se no começo do século XX os estudos importantes a respeito do currículo. Algumas teorizações focalizam de modo preponderante a escola e educação de modo mais geral, e outros esforços se empenham em torno do currículo, em sentido estrito. O currículo, conforme Gimeno Sacristán (2013a), principia como artefato escolarizado, com uma finalidade eficientista nos processos educacionais e de sociedade de modo geral. O currículo desde então se pautou como regulador e organizador dos conteúdos a ensinar. Assim, gradua-se sequencialmente as porções de tempo, conteúdos e ações; “[...] sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada” (GIMENO SACRISTÁN, 2013a, p. 17). Nesse sentido, o currículo desempenha duas funções, para esse autor: organizadora e unificadora dos processos de ensino e aprendizagem, e o reforço das fronteiras entre as disciplinas, ou muralhas conforme o autor.

Essa função duplicada do currículo, transparece um mecanicismo em sua produção e organização. E essa questão surge na obra de Silva (2020), quando empreende um aprofundado estudo sobre as recorrências dos estudos curriculares. As teorias curriculares e educacionais, para esse autor, brota a partir da teorização de Franklin Bobbitt, no livro *The curriculum* (1918). Como marco de iniciativa profissional, dos estudos curriculares, enquanto campo de estudo; Silva (2020) considera que esse livro aparece num contexto em que diferentes forças buscavam moldar o processo de educação das massas com diferentes interesses particulares. Ponto de vista compartilhado por Apple (2006), ao considerar que o currículo a partir de outros autores, incluindo Bobbitt, entenderam o papel do currículo como relacionado ao controle e o poder da comunidade, questão vigente até hoje, segundo o autor. O passo seguinte era a preocupação social e econômica, advinda do avanço dos processos de industrialização, portanto, nesse momento, o centro da questão

estava direcionado para a divisão do trabalho (APPLE, 2006; SILVA, 2020). Segundo Silva (2020), esse é o momento que se pretende, de modo sistemático, considerar questões do tipo:

[...] quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? [...] o que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2020, p. 22).

As respostas de Bobbitt a essas indagações, entre outras de mesmo caráter, foram conservadoras, segundo Silva (2020). A vertente tecnicista da educação, emergida a partir daí, contrapõe-se ao pensamento progressista, investido pelo pensamento do filósofo John Dewey; o qual havia escrito desde 1902 o livro *The child and the curriculum*. Segundo Silva (2020), Dewey ao contrário da teorização tecnicista produzida por Bobbitt e outros, estava preocupado mais com a democracia que a economia; assim, para Dewey, a educação deveria atrelar-se mais aos interesses e experiências das crianças e jovens, que em formação para o local de trabalho. De acordo com Silva (2020), os estudos em currículo foram influenciados por Bobbitt, ao passo que questões mais abstratas ou teorizações ficaram à margem - o pensamento de Dewey, por exemplo.

Importante frisar, entretanto, que essas duas linhas de pensamento estão em franca oposição entre si, e entre o currículo clássico tradicional. Já mencionado. A produção teórica crítica, posterior a essa base binária, economia/democracia, de educação, segue acentuadamente as ideias marxistas, em relação ao que se considera como teorias educacionais e de currículo (SILVA, 2002; 2020). Os comentários, que esse autor faz a partir das diferentes formas de teorização, baseadas naquela fundamentação já referida, são resumidas na obra *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2020). Aqui, o autor apresenta uma lista que sintetiza os principais nomes desse momento teórico, a saber: Paulo Freire, com a *Pedagogia do Oprimido* (1970); Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado* (1970); Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução* (1970); Baudelot e Establet, *L'école capitaliste em France* (1971); Basil Bernstein, *Class, codes and control*, v.i (1971); Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971); Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalista America* (1976); William Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum* (1976); Michael Apple, *Ideologia e currículo* (1979).

Primeira produção, por data de publicação: Freire indica, como organização curricular, os temas geradores, oriundos da experiência dos educandos e educandas, organizado pelos especialistas. A ideologia, para Althusser, age no interior dos conteúdos da escolarização, como forma de manter o *status quo*, da sociedade capitalista. Para

Bourdieu e Passeron, segundo Silva (2020), se distancia das análises estritas do marxismo, assim utilizam conceitos do campo da economia de modo metafórico, com a finalidade de construir seu pensamento. Desse modo, para esses autores, o âmago da questão está, exatamente, que o fenômeno da exclusão ocorre pela não identificação da cultura escolar pelos estudantes da camada popular. O conhecimento ofertado é de origem elitista, pelo fato das crianças e jovens, das classe mais abastada, já chegarem na escola iniciados naquela cultura, os demais são deslegitimados e postos à revelia, pela reprodução cultural.

Segunda produção: Baudelot e Establiet analisam a escola como dualista, a qual reforça a marginalização e o impedimento revolucionário da classe popular (SOUSA, 2018); Bernstein nos ajuda a compreender um caso parecido, a partir da operacionalização do *código elaborado* e do *código estrito*, com efeito, a escola não considera esse último, com o qual os estudantes das classes populares mais se identificam. Young auxilia, a partir da Nova Sociologia da Educação, a pensarmos o conhecimento como construído nas relações sociais, e não algo dado, como sugeria a teorização sociológica anterior; esse autor se contrapõe ao campo da sociologia, em específico, formulada antes da NSE que se dissipou em várias vertentes: pós-estruturalismo, feminismo, estudos culturais, pós-modernismo, estudos de gênero, raça e etnia.

Terceira produção: Bowles e Gintis ressaltam que a escola promove o *establishment* através da promoção das relações da vida adulta ou do local de trabalho. Para uma classe e para outra saberes diversos. Pinar centraliza sua crítica das teorizações tradicionais, pelo que Silva (2020) chama de movimento reconceptualista; se contrapõe à concepção técnica de educação. Autores dessa formação fazem usos de diversos procedimentos: fenomenologia, psicanálise, hermenêutica, autobiografia, como recursos ao tecnicismo curricular das antigas teorizações. Apple sugere fazermos questionamentos ao currículo: *por quê* determinado currículo, e não outro? *De quem* é esse currículo, de onde está sendo proposto? E mais recente, Henry Giroux, apresenta uma forma de pensar o currículo num papel de política cultural. Para tanto, segundo Silva (2020), o autor concentra-se, principalmente, nos conceitos de intelectual transformador, esfera pública e voz.

2.2 Caminhos do pensamento curricular: Discutindo opções

Em uma conversa sobre currículo, entre Garcia e Moreira, diz o autor: “só descobre alguma coisa quem se faz perguntas, só descobre alguma coisa quem começa a ter dúvidas” (GARCIA; MOREIRA, 2012, p. 21); de modo um pouco similar Silva afirma, “Se não houvesse instabilidade, incerteza e desordem, não haveria pensamento nem política” (SILVA, 2002, p. 10); há vinte anos, Corazza dizia que era preciso “Fabricar outros óculos e outra linguagem para ver e dizer as coisas e as palavras de ‘nossos’ currículos” (CORAZZA, 2001, p. 107). Esses deslocamentos, aparentemente, dispares, têm em comum a análise histórica, social e cultural do currículo enquanto objeto político. De modo geral, e talvez específico também, essas articulações sugerem, segundo Silva (2002), que entre 1970 a

1990 as análises da escola foram bastante produtivas, contudo, nos últimos doze anos uma profunda estagnação ocorre nessa teorização. As mesmas críticas, temas, conceitos, “um período de repetição” (SILVA, 2002, p. 9). Assim ele afirma: “o campo da teoria curricular passa por uma fase de relativa estagnação” (SILVA, 2002, p. 6). De onde pensar diferente, de modo que acolha outras demandas, novas possibilidades de ser, agir, outro sujeito, outra sociedade, ao passo que o currículo estar interligado a essas questões? Os argumentos de Garcia e Moreira (2012) ajuda-nos a pensar a desordem e o que Silva (2002) apresenta como estagnação.

Fazemos a denúncia, em análises extremamente inteligentes, interessantes, que nos ensinam muito, mas *continuamos profundamente sovinas* no que se refere a dar ao professor um pouco mais de estímulo para pensar sua realidade de forma diferente. Ou seja, ajudamos o professor a entender as relações de poder e de opressão, mas não o ajudamos tanto a pensar como é possível lutar contra essas relações, como transformá-las e como criar espaços outros, em que outras, *pelos menos outras, relações de poder estejam presentes* (GARCIA; MOREIRA, 2012, p. 25, grifo meu).

Essas considerações, dez anos depois da publicação do artigo *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva (2002)*, no qual Silva refere à relativa estagnação das teorias “críticas”, parece continuar a refletir nas práticas escolares do currículo - esse artefato, que em entrevista entre Costa e Moreira ele refere “que é o próprio coração da escola” (MOREIRA, 2007, p. 52). Outro questionamento surge, se esse elemento vital da dinâmica escolar está sendo trabalhado em precárias condições, por onde começar, qual currículo então? Se o *coração* da escola funciona em situações sovinas, como seria possível colocar em prática, o que Veiga-Neto (2020) chama de Educação Científica, no contexto da atual Síndrome Covidica? Isto é, como estão suspensos os grandes *textos* sobre educação (SILVA, 1994), talvez seja o momento de pensar de um modo que encadeia a teorização com a prática das pessoas, e em especial do currículo? Pelo menos é o que sugere o posicionamento de Moreira (2012) no excerto acima.

Segundo Silva (2013) a Teoria Crítica do Currículo, de orientação marxista, tem proporcionado elementos importantes, para pensar as relações as quais nos ligam da economia política à formação pessoal com o local de trabalho. Portanto, continuam ajudando a entender certos processos da sociedade atual, que segundo o autor ainda é capitalista. Mas, a categoria *currículo oculto*, conforme assinalado por SILVA (2020), ideia que está presente em quase todas as teorizações curriculares de vertente marxista, embora tivesse um papel importante na compreensão de determinados fenômenos, há muito pouco escondido na sociedade contemporânea, em relação às práticas escolares – na análise do autor, “numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (SILVA, 2020, p. 81). Assim, “Continuamos

a ser uma sociedade capitalista, uma sociedade governada pelo processo de produção de valor e de mais-valia” (SILVA, 2013, p. 200). Segundo o autor, devemos à Teoria Crítica de Currículo à articulação desse modelo de produção e a função do currículo, mas que pode ser ampliado por outras abordagens, outros modos de compreensão de nexos entre o ensino e a produção das identidades. Com isso, para o autor, uma teorização crítica também tem o papel de buscar ampliar seu raio de ação.

2.3 De onde recomeçar?

Conforme Silva (2013) é preciso um esforço de ampliação compreensiva do processo curricular, do que acontece entre a transmissão e a produção de subjetividades. Envolve, então, a possibilidade de trabalhar com outras metáforas, conceitos, categorias, isto é, alargar o espaço de reflexão e prática de atuação do currículo. Sabe-se que esse *objeto* está diretamente envolvido em relações de poder, saber e identidade (SILVA, 2020), e as análises daí produzidas têm ajudado a compreender fenômenos sociais, políticos e culturais como consequências de práticas desalinhas com uma escola solidária, ou o que Moreira (2007) considera como um projeto mais coletivo e comum – dominado por um multiculturalismo, ou “diálogos” entre os vários grupos.

Em um contexto de reconhecido disciplinamento da organização do currículo escolar, existe mesmo um corporativismo no campo das disciplinas, (COSTA; MOREIRA, 2007), tal como ocorrem nos campos científicos. E isso pode ser um impeditivo de hibridizações necessárias no arcabouço do currículo, como inovação e novas formas de pensá-lo. Essa ideia é ratificada por Moreira (2007) ao afirmar, “Há corporativismo, sim, além de desconhecimentos sobre a historicidade das disciplinas e da disciplinaridade”, continua, “Para alguns, tomara que sejam poucos, os saberes vêm de lugar nenhum e estão aí para todo sempre” (COSTA; MOREIRA, 2007, p. 75). Essa relação holonímica entre currículo e disciplinas, as quais são consideradas de um ponto de vista essencialista, é o que se tem designado em um estudo recente de ordem disciplinar em relação a uma *ordem artística*.

Essa segunda ordem referida está sendo compreendida como o caleidoscópio de saberes, que não se identificam com as disciplinas naturalizadas, das quais Moreira (2007) menciona. Nesse sentido, ultrapassa também as onze áreas legitimadas de artes: arte digital, cinema, dança, escultura, fotografia, história em quadrinhos (HQ), jogos eletrônicos, literatura, música, pintura, teatro. Isso, porque está incluso nessa noção, a produção daqueles segmentos que surgiram depois da Nova Sociologia da Educação (NSE). O resultado, desses dois eixos, articula o currículo ternário de cultura.

Em artigo intitulado *Mais uma lição: sindemia covidica e educação*, Veiga-Neto (2020) desenvolve um estudo ampliado e radical das condições de vida em contexto da sociedade atual. O autor faz um esforço hercúleo, no sentido de apresentar um diagnóstico discursivo que tem sido produzido nos meandros da pandemia. A responsabilidade política e da ciência com a situação calamitosa e descalabro social, das autoridades do poder

hegemônico, está em falta e por isso precisariam aprender algumas lições. As lições que devemos incorporar precisam ser consideradas na incerteza da realidade, imposta pela covid-19, mas segundo Veiga-Neto (2020) uma pandemia envolve questões do campo biomédico, geográfico – fenômenos naturais, e fenômenos sociais e culturais. Nesse sentido, amplia um campo fértil de pesquisa e busca de contribuições de todas as áreas do conhecimento para o estudo das relações aí possíveis, e consequentes ações racionais.

Para os interesses mais prementes desse estudo, o esquema apresentado por Veiga-Neto (2020), de uma Educação Científica, é um enunciado importante no elo dos estudos em currículo atual. Todavia, pode auxiliar no desenvolvimento de planos de ensino e aprendizagem mais humanizados, em contextos no qual impera processos de “negacionismo, terraplanismo, conspiracionismo, fundamentalismo, anticientificismo, tribalismo e o refratarismo” (VEIGA-NETO, 2020, p. 6). Dessa forma, o autor sugere um *texto* que expresse dois eixos, que precisam ser praticados em interconexão: dimensão gnosiológica e outra formativa. Para um pensamento não estulto, o autor propõe:

1) *Dimensão gnosiológica*: são os conteúdos curriculares, compostos de informações e conhecimentos importantes. Esses elementos cumprem duas funções, sem as quais seriam de pouco valor: ampliar o repertório, de modo articulado, e promover a capacidade de operações mentais, mais racionais e complexas. *Dimensão formativa*: está relacionada ao exercício de atitudes éticas. Pensando numa vida coletiva, Veiga-Neto (2020) sugere incluir no currículo atividades de laboratórios, projetos, atividade de campo, e outras que possam desenvolver o espírito de coletividade. Esse tópico se divide em quatro outros que especificam de modo sucinto o que se pode considerar nesse exercício. 2.1) relação equilibrada entre interesses individuais e coletivos; 2.2) em oposição ao presentismo estar a *capacidade de escuta* de autoridade, pela sua história, e posição que ocupa em determinado encadeamento da rede social; 2.3) *princípio da caridade* o qual não estar ligado a questões religiosas ou humanitárias, mas na certeza que se atribua as melhores das intenções para com o outro, nas mais diversas situações: comunicação, controvérsia, diálogos, é uma escuta qualificada, compreensiva e de compromisso ético para o outro; 2.4) o desenvolvimento da *governamentalidade*, envolve o governo de si e dos outros, e o governo que esses outros exercem sobre aquele; daí forma-se o sujeito como *terceiro domínio*, que é o resultado dessa relação do sujeito consigo mesmo mais as ações dos outros: 2.4.1) *Primeira digressão* - em uma Educação Científica, focaliza na formação de sujeitos racionais e capazes de elaborar raciocínios lógicos, que por formar subjetividades mais afim de se autogovernar e governar os demais, segundo o autor, é uma educação que vai além da formação de trabalhadores braçais; 2.4.2) *Segunda digressão*, o foco está no que o autor designa de *terceiro domínio*, pela dimensão formativa da subjetividade, para tanto, há um deslocamento da posição de poder em relação à categoria de governo. Enquanto poder se aproxima da ideia de quem está acima, governar está mais próximo de aquiescência, relações de trocas, há uma racionalidade envolvida.

3 I ALGUNS DADOS: OS LIMITES DA AÇÃO CURRICULAR

A Organização das Nações Unidas (ONU) propôs, em 2015, um plano de ação, o qual ficou conhecido como Agenda 2030. Ao todo são 17 objetivos e 169 metas, dizem respeito às ações a partir de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Foi assinada por membros de 193 países, num encontro que ocorreu em Nova York, nos dias 25 e 27 de setembro. Chamo atenção para o objetivo 4, que tem a ver com a ideia de *Educação de Qualidade*. Não irei aprofundar em análise econômica, mesmo sabendo que o termo *qualidade* seja do dicionário neoliberal, estudos, sobre a noção de qualidade total na educação, já foram aferidos com maestria, por outras pesquisas (GENTILI, 2013; SILVA, 2015; BAUMAN, 2015). O objetivo, da Educação de Qualidade, está dividido entre 10 metas, dentre as quais me restrinjo, aqui, a duas delas, que dizem o seguinte:

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade; 4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática (ONU, 2015).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) aglutina-se a uma dívida com um determinado segmento da população. Assim reza o texto:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000).

O discurso aí empregado considera os jovens e adultos, aquelas pessoas afastadas por diversos fatores do espaço escolar, mas que de alguma forma contribuíram para o crescimento das cidades. Rediz também que embora a falta da leitura e escrita não fosse objeto de apropriação, poderiam ser considerados como instrumentos de exercício da cidadania. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o diagnóstico de 1996, citando o IBGE, mostrava que havia “15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional” (BRASIL, 2000, grifo meu). Três funções da EJA são destacadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora. Como será que se encontra os dados-enunciados, mais atuais?

A *função reparadora* está centralizada no discurso da história marginalizada, de pessoas dos diferentes grupos sociais e culturais. A *função equalizadora* foca a diferenciação de tratamento, em conformidade com as necessidades e interesses do proponente à

escolarização. A *função qualificadora* seria aquela voltada à profissionalização técnica, e educação ao longo da vida. Para ingressar na EJA, tanto no primeiro segmento, quanto no segundo, do Ensino Fundamental a pessoa precisa ter 15 (quinze) anos completos, e 18 (dezoito) anos completos, para ingresso no terceiro segmento, Ensino Médio. Dados, de 2019 do IBGEeduca, apontam que há 11 milhões de analfabetos no Brasil – com 15 anos ou mais. O *V Relatório luz da sociedade civil agenda 2030 de desenvolvimento sustentável Brasil* mostra um decrescente investimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil – que varia em 2016 de R\$ 589,8 milhões, para R\$ 13,5 milhões, em 2020. Esses Relatórios apontam os dados abaixo.

A meta 4.3 se manteve em retrocesso em 2021, em decorrência dos cortes orçamentários. A execução financeira da Educação de jovens e adultos (EJA) em 2020 foi de R\$ 13,5 milhões, contra R\$ 589,8 milhões em 2016 – ano de referência para o teto de gastos¹² (gráfico 2.1). Em 2014 eram apenas 2,8% (101.714) das 3.653.530 matrículas de EJA integradas à profissionalização, porcentagem que caiu para 1,6% em 2020, ou 53.392 das 3.273.668 matrículas da modalidade (RELATÓRIO LUZ, 2021).

A meta 4.6 segue estagnada. Além da manutenção dos índices de analfabetismo desde 2011, a alfabetização funcional de adultos (pessoas de 15 a 64 anos) por sexo e de jovens (pessoas de 15 a 24 anos), aponta leve queda na proficiência (RELATÓRIO LUZ, 2021).

No **Brasil**, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) **2019**, a taxa de **analfabetismo** das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em **6,6%** (11 milhões de analfabetos) (IBGEeduca, 2021).

Se retomarmos as discussões iniciais, que foram desenvolvidas sobre os primórdios do termo currículo, seria provável que o espaço de um artigo não daria de conta para um cotejo entre teoria e prática, sobre todas formas de relações possíveis. Mas algumas indagações podem ser importantes de serem feitas, pois, uma das articulações mais evidentes é que o currículo, por mais articulado que seja, parece não poder dar de conta de uma aprendizagem significativa, representada pela educação científica – que possam fazer ciência e defender a ciência, como proposto por Veiga-Neto (2020). O número de pessoas, sem o domínio do código escrito e da leitura, é um dos fatores criadores de barreiras ao exercício pleno da cidadania, conforme apresentado no Parecer CNE/CEB nº 11/2000; tornando, assim, um espaço em aberto, para pôr em ação aqueles princípios curriculares, especificados por Veiga-Neto (2020): uma política ética para uma educação democrática.

O debate sobre *currículo*, se é uma instância metodológica ou de organização, ou é os conteúdos propriamente dito a serem ensinados, parece à primeira vista uma encenação insossa. Todavia, se poderia questionar: será que esses 11 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, referidos pelo IBGEeduca, são os vitimizados pela escola reprodutivista, denunciada pela teorização “crítica”? Ou tem a ver com o tipo de dados que representam decréscimo de investimento que em “2020 foi de R\$ 13,5 milhões, contra R\$ 589,8

milhões em 2016 – ano de referência”? Ou são forças que conjugadas executam o projeto da exclusão, do modo como Bourdieu (por exemplo) entende a reprodução cultural da escola-currículo? Nesse sentido se pode, talvez, considerar que a escola e seu currículo tal como analisado, de Althusser a Giroux, permite o momento de dizer: a escola reproduz pelo seu conteúdo, pelas relações que são engendradas ali, pela equalização do currículo mais de acordo com a realidade de alunos e alunas, possuidores de um capital cultural legitimado precedente, e pela falta de investimentos em infraestrutura-financeira? Esses discursos práxis, nos permite continuar indagando os papéis da escola e a sociedade em relação àquela Educação Científica sugerida por Veiga-Neto (2020), nos dias atuais. Se a escola precisa trabalhar a partir de um currículo democrático, como ressalta as teorizações mais recentes, analisada nesse texto; que seja capaz de contemplar as demandas dos grupos sociais e culturais, de modo algum pode ser efetivado se não tiver acompanhado de políticas econômicas, sociais, culturais, e o apoio de amplos setores do Estado.

4 | NOTAS FINAIS

As discussões sobre currículo ficam estagnadas, se não se busca fazer a ponte, entre o que a escola produz e reproduz, com os recursos oferecidos pela sociedade, como forma de materializar o projeto da educação democrática. A origem do termo *currículo* surge com Cícero 43 a.C, que utilizou pela primeira vez um conceito de *vitae curriculum*, próximo do que se entende hoje pelo lattes CNPq; em termos escolares não se dissocia das influências de Peter Ramus, mais precisamente em 1575, e a doutrina calvinista; a Universidade de Glasgow é o primeiro ambiente de reconhecimento do termo, como categoria organizadora dos conteúdos do processo de escolarização. Os Estudos em Currículo surgem no início do século XX, enquanto campo profissional de pesquisa, a partir dos estudos americanos.

Reconhece hoje em dia, uma limitação na produção sobre currículo, que esteve mais fértil entre as décadas de 1970 e 1990, assim urge novas abordagens. Posicionamentos teóricos sobre o assunto, geralmente, são de orientação “crítica”, no interior do marxismo. Essa corrente tem sido questionada, da sua hegemonia, em contraste com inovações propostas pelas vertentes surgidas, tendo como base a Nova Sociologia da Educação. O feminismo, os Estudos Culturais, o pós-estruturalismo, pós-modernismos, são algumas das arenas que têm buscado promover novas perspectivas e formas de pensar o currículo contemporâneo. O tecnicismo educacional, iniciado em 1918, em relação a propostas mais progressistas, sugere que os interesses mercadológicos, nem de longe pode ficar à margem das questões sobre educação e formação, na e para a cidadania ao longo da vida. O currículo, sendo um método de organização de conteúdos, ou propriamente os conteúdos, ou informações e conhecimentos a serem trabalhados na escola, por si só, não resolve os problemas da educação de qualidade científica e ética; necessária, principalmente, no contexto da sindemia covídica atual.

Os enunciados propostos, teve como objetivo descrever e analisar contribuições da teorização curricular contemporânea, para pensar a educação escolar, de modo específico, sem deixar de reconhecer outras formas extraescolares de aprendizagem; alcançando, não de um ponto de vista essencialista, ou naturalista, mas discursivo, social e cultural os adventos da historicização curricular, sem interesse em esgotar o assunto. Assim, considera que a escola e tudo que está implicado nela pode contribuir, contrahegemonicamente, com um *discurso* da diferença, legitimando novos temas, outras configurações de currículo, visto que é um gênero discursivo/cultural. De outro modo, se os estudos históricos sobre currículo apontam que a escola produz e reproduz ideologias ou determinadas representações, a escola pública pode ativar formas de vocalização e legitimidade intelectual de seus professores/as e alunos/as, na invenção de uma outra escola, outra sociedade, mais igualitária, solidária, justa e equilíbrio nas demandas dos interesses individuais e coletivos; exercício da escuta, *princípio da caridade*, e da relação *terceiro domínio/governo* como forma de iniciar uma democracia inclusiva e inclusivamente. Os dados mostram a oportunidade de buscar resolver as discrepâncias existente entre o teórico e o prático – algo que está ainda em aberto.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?**. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.

CORAZZA, Sandra M. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. 2001 N° 17. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/rbedu/a/hZDxznb3nQ3T6Stb3YzXsJz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 set. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. **Uma análise semiolinguística do texto e do discurso**. In. PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Org.s.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

GANDIN, Luís A.; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro M. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf> Acesso em: 28 set. 2021.

GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antonio, F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In. GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antonio, F. B. (Org.s.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. - 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 9-44.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In.* GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** – 19. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 215-238.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **V Relatório luz da sociedade civil agenda 2030 de desenvolvimento sustentável Brasil.** Disponível em: <https://tagenda2030.org.br/quem-somos-2/> Acesso em: 28 set. 2021.

HAMILTON, David. Origens dos termos educacionais “classe” e “currículo”. **Revista Iberoamericana de Educación.** Número 1 - Estado y Educación Enero - Abril 1993. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oevirt/rie01a06.htm> Acesso em: 29 set. 2021.

IBGE - Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019).** Rio de Janeiro, IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 29 set. 2021.

MACHADO, Irene. Pensamento semiótico sobre a cultura. Vitória (ES), vol. 2, n. 2. **SOFIA** Agosto 2013. Versão eletrônica. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002424004.pdf> Acesso em: 29 set. 2021.

MOREIRA, Antonio F. B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. *In.* COSTA, Marisa V. (Org.) **A escola tem futuro?** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 51-76.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Plataforma Agenda 2030 – acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil.** Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/> Acesso em: 29 set. 2021.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo. *In.* SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** – Porto Alegre/RS: Penso, 2013. p. 16-35.

SILVA, Tomaz T. da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In.* GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da. (Org.s). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** – 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 11-30.

SILVA, Tomaz T. da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. *In.* SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 247-258.

SILVA, Tomaz. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOUSA, Marcelo M. **A Constituição Histórica e Legal do Curso de Pedagogia: o desafio da formação de professores.** 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/FtpkV5RY3Q64nvBdvxbSXwg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 set. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? *In.* VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. – Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

CAPÍTULO 4

REVISITANDO CONCEITOS E CONSTRUINDO DICIONÁRIO DE SABERES & POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Data de aceite: 10/01/2022

José Carlos Martins Cardoso

Universidade Federal do Pará

Jorge Antônio Lima de Jesus

Universidade Federal do Pará

RESUMO: O estudo tem o intuito de apresentar um Dicionário de Políticas Públicas Educacionais das pesquisas do Observatório de Gestão Escolar Democrática – OBSERVE construindo Verbetes Teóricos que abarque os diversos campos do conhecimento, que apresentem peculiaridades e identitáriedades dos grupos de pesquisas que fomentam pesquisas nas áreas do Educação Básica. A abordagem qualitativa, a coleta de fonte direta de dados, constituem aportes metodológicos, para a análise dos acervos pesquisados (livros, documentos, periódicos e outros junto aos Grupos de Pesquisas do ICED/UFGPA) e, posteriormente a Revisão Bibliográfica. Os resultados culminaram no conjunto de informações/conhecimento sobre as especificidades dos grupos face às suas produções acadêmicas, nortearam a estrutura didática e o fácil acesso ao Verboete Teórico em fase de finalização para ser disponibilizado à comunidade acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa em Educação; Verbetes; Grupos de Pesquisas em Educação.

ABSTRACT: The study aims to present a Dictionary of Educational Public Policies from the researches of the Observatory of Democratic

School Management - OBSERVE, building Theoretical Entries that cover the various fields of knowledge, which present peculiarities and identities of research groups that promote research in the areas of Education Basic. The qualitative approach, the collection of direct data source, constitute methodological contributions for the analysis of the researched collections (books, documents, periodicals and others together with the Research Groups of ICED/UFGPA) and, later, the Literature Review. The results culminated in the set of information/knowledge about the specificities of the groups regarding their academic productions, guided the didactic structure and the easy access to the Theoretical Entry in the final phase to be made available to the academic community.

KEYWORDS: Education Research; Entries; Education Research Groups.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo em andamento faz parte das pesquisas do Observatório de Gestão Escolar Democrática e Participativa – OBSERVE com o intuito de construir Dicionário de políticas educacionais que abarque os diversos campos do conhecimento, incorporando os diversos conceitos, idéias, concepções que são inerentes às modalidades temáticas dos grupos de pesquisas, fomentam pesquisas nas áreas do Educação Básica.

O dicionário de saberes & políticas educacionais no contexto amazônico apresenta

verbetes de saberes, vivências, conceitos e noções de políticas educacionais e é produto de um intenso trabalho de pesquisa a partir da atuação dos Grupos de Estudos e Pesquisas do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. ICED – UFPA e representa uma possibilidade inédita de se conhecer o que os Grupos de Pesquisa vêm desenvolvendo ao longo de mais de quinze anos, sobretudo em decorrência da necessidade da pesquisa como um princípio pedagógico e de trabalho, dada sua importância na produção do conhecimento, vital para a formação docente, inicial e continuada, pela reflexão e aprofundamento da ação coletiva tendo em vista a participação efetiva, eficiente e eficaz para a mudança do quadro ainda não tão animador da educação brasileira e paraense.

Necessário se faz, imbricarmos nesse contexto das produções, conceituações, materialidades, avaliações das políticas públicas, especificamente as educacionais que são objetos de pesquisas intrinsecamente ligados aos grupos de pesquisa do Instituto de Ciências da Educação – ICED-BELÉM, que produzem e constroem uma gama de conhecimentos, que são materializadas nas produções acadêmicas dos docentes e discentes, de acordo com a especificidade dos grupos.

O conceito de política corporifica-se no entrelaçamento do conjunto de concepções, ideias que o tornam polissêmico, na medida em que abarcam uma diversidade de fenômeno. Estabelecer um nexu teórico face aos diversos conceitos, conjunto de ideias, concepções que fazem parte dos grupos de pesquisa no cotidiano do trabalho, tornou-se uma incessante busca em torno das atividades acadêmicas proposta pelo projeto em foco. Trabalho árduo, mas profícuo, no que tange a elaboração de um dicionário sobre políticas educacionais que pudesse aglutinar todas as informações e conhecimentos dos grupos envolvidos nas pesquisas, e integrar os alunos de graduação de acordo com a ofertabilidade nos semestres letivos.

O **“Dicionário de Saberes & Políticas Educacionais:** “Verbetes de Saberes, Vivências, Conceitos & Contextos Amazônicos de Políticas Públicas Educacionais de Grupos de Pesquisas e Estudos do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará - ICED – UFPA”, visa estabelecer uma apropriação do conhecimento científico e acadêmico que tratam da temática. Constitui-se numa lista selecionada de verbetes relacionados ao campo das políticas públicas educacionais e seus meandros. O verbete é entendido como um conjunto de conceitos em torno de um determinado tema. Neste constructo, o dicionário agrupa temas que procuram dar conta do campo da Política Educacional, Gestão e Sistemas de Ensino, Financiamento da Educação no contexto Amazônia-Brasil.

A construção do “Dicionário de Saberes, Vivências, Conceitos e Contextos Amazônicos de Políticas Educacionais dos Grupos de Pesquisas e de Estudos do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da UFPA ainda está em construção, entretanto neste primeiro momento de apresentação dos resultados, já foram catalogados 120 verbetes dos 05 grupos incluídos na pesquisa, onde apresentamos desde os significados para os

grupos de: Ação Pedagógica (*Gestamazon*); Amazônia (*Geperuaz*); Autonomia (*Observe*); Autonomia Político-Administrativa (*Observe/Gestamazon*); passando por Gestão da Educação (*Observe*); Gestão Democrática (*Observe/Gestamazon*); Gestão Escolar (*Gestamazon*) até aos conceitos de Políticas de Democratização da Gestão (*Observe*); Política de Fundo (*Gefin*); Políticas Educacionais na Área de Trabalho e Educação (*Gepte*); Políticas Educacionais de Financiamento da Educação (*Gefin*); Políticas Educacionais de Descentralização (*Observe*); Políticas Macro (*Gefin*); Políticas Públicas (*Observe*); Políticas Públicas Educacionais (*Gestamazon*).

Assim, apresentamos os conceitos utilizados pelos grupos, em que certos termos possuem mais de um conceito por grupo, dialogando com as interpretações e necessidades dos sujeitos envolvidos na questão política-educacional, contribuindo para a formação da comunidade acadêmica.

Conceituamos alguns verbetes, a partir do paradigma histórico social que compreende a construção do conhecimento no campo da pedagogia universitária como decorrente de uma relação imbricada entre Estado, instituição e sala de aula, abordando outros conceitos com suas especificidades, concepções, ideias acerca do conceito de política pública educacional nas diversas áreas do conhecimento atendidas pelos grupos de pesquisas.

Com isso, o conjunto de informações/conhecimento sobre as especificidades dos grupos face às suas produções acadêmicas, nortearam a estrutura didática e o fácil acesso ao Verbetes Teórico disponibilizado à comunidade acadêmica e ao programa da disciplina Política Educacional. Abarcaremos outros grupos de pesquisa e inclusão destes numa edição vindoura, entretanto, o substrato produzido pelos integrantes da equipe produtora e colaboradora desse dicionário, inspira a vontade de poder construir permanentemente, em busca de uma educação crítica, dialógica e emancipadora como se propõe a pesquisa em educação.

Estabelecer um nexos teórico face aos diversos conceitos, conjunto de ideias, concepções que fazem parte dos grupos de pesquisa no cotidiano do trabalho, está sendo uma atividade acadêmica árdua, mas profícua, no que tange a elaboração de Verbetes Teóricos, que possa aglutinar todas as informações e conhecimentos dos grupos envolvidos na pesquisa.

2 | TECENDO CONHECIMENTOS

Para a construção de dicionário de Políticas Educacionais a partir das produções acadêmicas dos diversos grupos de pesquisa pertencente ao Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFGA/BELÉM, faz necessário revisitar conceitos, concepções e idéias sobre políticas educacionais nas diversas modalidades temáticas e áreas de conhecimentos afins; como também realizar levantamento bibliográfico do produto científico dos diversos

grupos de pesquisa acerca das especificidades dos conceitos de políticas educacionais que norteiam as modalidades temática; Construção dicionário sobre políticas educacionais no conjunto das diversas modalidades temáticas e conhecimentos afins (Educação Básica; Ensino Superior; Educação Profissional; gestão da escola básica; financiamento), e incluir no Programa da Disciplina Política Educacional a construção do dicionário de política pelos alunos de graduação do Curso de Pedagogia.

Um conjunto de conceitos e temáticas foram catalogadas, a partir das análises dos artigos produzidos pelos coordenadores dos referidos grupos de pesquisas. É possível perceber que apesar dos grupos apresentarem características peculiares próprias, e termos que trazem no bojo a sua identidade, ampliam seu campo de ação e atuação com temáticas que não são muito usuais nas produções científicas coletadas.

<p>QUADRO 02 – SÍNTESE DAS TEMÁTICAS PRODUZIDAS PELOS DIVERSOS GRUPOS DE PESQUISA – 2013-2017</p> <p>A AÇÃO PEDAGÓGICA (GESTAMAZON) AMAZÔNIA (GEPERUAZ) AMIGOS DA ESCOLA (OBSERVE) ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL (GESTAMAZON) AUTONOMIA (OBSERVE) AUTONOMIA POLÍTICO-ADMINISTRATIVA (OBSERVE/GESTAMAZON)</p> <p>B BUROCRACIA (GESTAMAZON)</p> <p>C CAMPO AMBIENTAL (GEPERUAZ) CAMPO PRODUTIVO (GEPERUAZ) CAMPO SÓCIO-CULTURAL (GEPERUAZ) CANAIS DE PARTICIPAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS (OBSERVE) CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO (GEPTE) COLEGIADOS MULTIPARTITES (OBSERVE) CONSELHO ESCOLAR (GESTAMAZON) CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO (GEPERUAZ) CURRÍCULO ESCOLAR (GESTAMAZON) CURRÍCULO INTEGRADO (GEPTE) CUSTO ALUNO-QUALIDADE – CAQ (GEFIM) CONHECIMENTOS TÁCITOS DO TRABALHADOR (GEPTE)</p> <p>D DEMOCRACIA (GESTAMAZON) DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR (OBSERVE) DEMOCRATIZAÇÃO (GEFIM) DESCENTRALIZAÇÃO (OBSERVE) DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO (GEFIM) DIALETICIDADE DO MUNDO (GEPTE) DIÁLOGOS CIENTÍFICOS (OBSERVE) DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (GEPTE) DIMENSÃO PARTICIPATIVA (GESTAMAZON)</p>	<p>N NÍVEL ESTRATÉGICO-GERENCIAL DO SISTEMA EDUCACIONAL (OBSERVE) NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (GESTAMAZON)</p> <p>O ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA (GESTAMAZON) ORGANIZAÇÃO HIERÁRQUICA (GESTAMAZON) ORGANIZAÇÃO SOCIAL – OS (GESTAMAZON) ORIENTAÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS (OBSERVE)</p> <p>P PARCERIAS COM A COMUNIDADE (OBSERVE) PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE LOCAL (OBSERVE) PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE LOCAL (OBSERVE) PDE - PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (OBSERVE) PDDE - PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (OBSERVE) PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA (GESTAMAZON / GEPTE) PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS (GEPTE) PEDAGOGIA DE PROJETOS (GEPTE) PEDAGOGIA DO TRABALHO (GEPTE) PEDAGOGIAS ATIVAS (GEPTE) PEDAGOGIAS LIBERAIS (GEPTE) PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RESTRIÇÃO/PRIVAÇÃO DE LIBERDADE (GESTAMAZON) PISO SALARIAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO (GEFIM) PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS - COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO (GEFIM) POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO (OBSERVE)</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>E</p> <p>EDUCAÇÃO DO CAMPO (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>EDUCAÇÃO NO CAMPO (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>EDUCAÇÃO INTEGRAL (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>ELEIÇÕES DIRETAS (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>ENSINO INTEGRADO (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>ENSINO MÉDIO INOVADOR (<i>GESTAMAZON / GEPTÉ</i>)</p> <p>EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NOS ESTABELECIMENTOS PENAIS (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>F</p> <p>FEDERALISMO (<i>GEFIN</i>)</p> <p>FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO (<i>GEFIN</i>)</p> <p>FONTES DE RECEITA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (<i>GEFIN</i>)</p> <p>FORMAÇÃO CONTINUADA (<i>GEFIN</i>)</p> <p>FORMAÇÃO HUMANA (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>FORMAÇÃO INTEGRAL (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>FRAGMENTAÇÃO DO SABER (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>FUNDEB (<i>GEFIN</i>)</p> <p>FUNDEF (<i>GEFIN</i>)</p> <p>G</p> <p>GÊNESE DAS REFLEXÕES (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>GESTÃO DA EDUCAÇÃO (<i>OBSERVE</i>)</p> <p>GESTÃO DEMOCRÁTICA (<i>OBSERVE/ GESTAMAZON</i>)</p> <p>GESTÃO ESCOLAR (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>H</p> <p>HABITANTES DA REGIÃO (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>HETEROGENEIDADE AMAZÔNICA (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>I</p> <p>IDENTIDADE CULTURAL (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>IMPOSTOS ESTADUAIS (<i>GEFIN</i>)</p> <p>IMPOSTOS FEDERAIS (<i>GEFIN</i>)</p> <p>IMPOSTOS MUNICIPAIS (<i>GEFIN</i>)</p> <p>INCLUSÃO ESCOLAR (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>INSTITUIÇÕES ESCOLARES PROFISSIONAIS (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>J</p> <p>JUVENTUDE PROTAGONIZADORA (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>K</p> <p>KARL MARX (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>L</p> <p>LEI DO PISO (<i>GEFIN</i>)</p> <p>LÓGICA NORTEADORA DOMINANTE (<i>GEFIN</i>)</p> <p>M</p> <p>MARCOS LEGAIS (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>MECANISMOS DE DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DOS FUNDOS (<i>GEFIN</i>)</p> <p>MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>MOVIMENTO DOS TRABALHADORES BRASILEIROS SEM TERRA – MST (<i>GESTAMAZON/GEPERUAZ</i>)</p> <p>MOVIMENTO NEGRO (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO (<i>GEFIN</i>)</p>	<p>POLÍTICA DE FUNDO (<i>GEFIN</i>)</p> <p>POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE TRABALHO E EDUCAÇÃO (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO (<i>GEFIN</i>)</p> <p>POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE DESCENTRALIZAÇÃO (<i>OBSERVE</i>)</p> <p>POLÍTICAS MACRO (<i>GEFIN</i>)</p> <p>POLÍTICAS PÚBLICAS (<i>OBSERVE</i>)</p> <p>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (<i>GEPERUZ</i>)</p> <p>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS (<i>OBSERVE</i>)</p> <p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>PROCESSOS MACRO, INTERMEDIÁRIO E MICROS DAS POLÍTICAS (<i>OBSERVE</i>)</p> <p>PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO (<i>OBSERVE</i>)</p> <p>PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>PROGRAMA PROJÓVEM CAMPO (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>PROGRAMA DE QUALIDADE TOTAL NAS ESCOLAS (<i>OBSERVE</i>)</p> <p>PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – PME (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>PRONACAMPO (<i>GESTAMAZON/GEPERUAZ</i>)</p> <p>PROPOSTAS EDUCATIVAS (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (<i>OBSERVE</i>)</p> <p>PÚBLICO-PRIVADO (<i>OBSERVE</i>)</p> <p>Q</p> <p>QUOCIENTE INTELECTUAL - QI (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>R</p> <p>REGIME DE COLABORAÇÃO VIA PAR (<i>GEFIN</i>)</p> <p>REGIME DE COLABORAÇÃO (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>REMUNERAÇÃO DOCENTE (<i>GEFIN</i>)</p> <p>S</p> <p>SISTEMA POR COMPLEXOS TEMÁTICOS (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>T</p> <p>TELEOLOGIA DO PROJETO DE ENSINO INTEGRADO (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>TERRITÓRIOS (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>TERRITÓRIOS DO CAMPO (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>TEMPO INTEGRAL (<i>GESTAMAZON</i>)</p> <p>TRABALHO (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>TRABALHO X EDUCAÇÃO (<i>GEPTÉ</i>)</p> <p>TRANSGRESSÃO DO PARADIGMA SERIADO (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>TRIÁDE: CAMPO – POLÍTICA PÚBLICA – EDUCAÇÃO (<i>GEPERUAZ</i>)</p> <p>U</p> <p>UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO (<i>GESTAMAZON</i>)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	V VALORES GASTOS POR ALUNO (<i>GEFIN</i>) VALORIZAÇÃO DOCENTE (<i>GEFIN</i>) VULNERABILIDADE SOCIAL (<i>GESTAMAZON</i>) W WIKIPÉDIA (<i>GESTAMAZON</i>) X X DA QUESTÃO – AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO Y YIN E YANG NA EDUCAÇÃO Z Z – GERAÇÃO Z
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: PESQUISADOR/2018-OBSERVE-UFPÁ

Diante do exposto, percebemos que esse conjunto de temáticas que compõem cada grupo de pesquisa, tem um sentido aglutinador e não de dispersão. A soma das temáticas forma um manancial de conhecimentos para estudos, discussões, reflexões para os alunos.

Para imbricarmos no campo da política educacional, precisaríamos de um estatuto teórico construído, que simboliza um conjunto de teorias, concepções, ideias sobre um determinado fenômeno em foco.

A temporalidade, a historicidade dos fenômenos sociais, políticos e educacionais, apresentam uma miríade de conhecimento, concepções, ideias que compõem um quadro teórico sobre o conjunto de políticas que permeiam as diversificadas temáticas em questão.

O conceito de política corporifica-se no entrelaçamento do conjunto de concepções, ideias que o tornam polissêmico, na medida em que abarcam uma diversidade de fenômeno.

A partir dessas primícias teóricas, diversos autores foram fazendo inserções da política aos seus objetos de pesquisas, no caso particular ao campo do conhecimento educacional. Autores como: (FREITAG, 1990); (ROSAR, 1997); (DOURADO, 2005); (AZEVEDO – 2008); (SHIROMA (2008)); (BALL (2008)), e outros, contribuem com a estrutura do pensamento teórico acerca do conceito de políticas públicas educacionais.

Cada modalidade temática possui suas especificidades, concepções, ideias acerca do conceito de política pública educacional nas diversas áreas e sub-áreas do conhecimento atendido pelo grupo de pesquisa.

MODALIDADES TEMÁTICAS	GRUPO DE PESQUISA
Educação Básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental; Médio; Educação Profissional);	GEPPEB; GEPEHC; GEPE.
Financiamento da Educação Básica.	GEFIN
Gestão Escolar Democrática Participativa	OBSERVE
Trabalho Docente	GESTRADO

QUADRO 01 - MODALIDADES TEMÁTICAS E GRUPOS DE PESQUISAS AFINS – UFPÁ/ICED/2017.

Fonte: Pesquisador

Percebemos que os inúmeros estudos e produções científicas que nortearam a política pública educacional como um instrumento hercúleo para a transformação da sociedade amazônica e ribeirinha.

3 | METODOLOGIA

Compreende-se a pesquisa qualitativa como a mais apropriada para o estudo de natureza social, como **Políticas Públicas Educacionais: revisitando conceitos e construindo verbetes teóricos sobre políticas**, uma vez que favorece a reflexão e o papel do pesquisador na compreensão dos fenômenos analisados. Segundo Gil (1987), a pesquisa bibliográfica “reside no fato de permitir ao investigador a se respaldar teoricamente de uma gama de informações muito mais amplas, do que poderia pesquisar diretamente”. Chizzotti (2012) reforça o conceito de pesquisa qualitativa, quando diz que é a mais adequada para o estudo sobre a temática em foco.

Os procedimentos metodológicos seguem uma linha diretriz de pensamento no qual faz-se necessário a realização do estado da arte como um eixo norteador que define o conjunto de produções acadêmica dos grupos de pesquisa em foco no período de 2013 a 2017, cujo estudo propôs-se a apresentar a partir das produções acadêmicas dos coordenadores dos referidos grupos, a compilação de 04 artigos publicados em âmbitos nacional, que expressassem o teor temático e teórico, que caracterizasse a especificidade identitária dos grupos pesquisados.

Com o intuito de incorporar os diversos conceitos, ideias, concepções e categorias analíticas que são inerentes às modalidades temáticas e grupo de pesquisas em foco, construindo *Verbetes Teóricos*, que compunham os diversos meandros de cada área e subáreas do conhecimento estabelecido pelo conjunto de políticas e programas no âmbito da esfera federal, estadual e municipal, específica e construído pelo próprio grupo.

Feito isso, as produções foram catalogadas, analisadas e inseridas como parte dos elementos conceituais que definem o posicionamento do grupo acerca das políticas educacionais vivenciadas pelos grupos de acordo com as modalidades temáticas, das quais farão parte do produto que é o dicionário.

4 | ANÁLISE E RESULTADOS

Esse estudo teve o intuito de incorporar os diversos conceitos, ideias, concepções que são inerentes às modalidades temáticas e grupo de pesquisas em foco, conforme quadro abaixo e construir Verbetes Teóricos, que deve compor e aglutinar os diversos meandros de cada área e sub-áreas do conhecimento estabelecido pelo conjunto de políticas e programas no âmbito da esfera federal, estadual e municipal, específica e construído pelo próprio grupo de pesquisa em foco. Inserir o produto no contexto do universo da graduação, da pós-graduação e nos diversos ambientes escolares que fazem parte de campo de

formação dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPÁ. Ampliar conhecimentos, instrumentalizar as diversas Disciplinas que compõem o núcleo de políticas e gestão da educação, oportunizando troca de saberes, vivências, entre os diversos campos de conhecimentos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecer um nexo teórico face aos diversos conceitos, conjunto de ideias, concepções que fazem parte dos grupos de pesquisas no cotidiano do trabalho, foi uma atividade acadêmica árdua, mas profícua, no que tange a elaboração de um Verbetes Teórico, que possa aglutinar todas as informações e conhecimentos dos grupos envolvidos na pesquisa. Foi possível sistematizar um quadro sintético das produções dos referidos grupos de estudos e pesquisas durante a ministração das Disciplinas Política Educacional e Gestão de Sistemas e Unidades Escolares. Cujas divulgações oportunizou aos alunos uma identificação das temáticas proposta pelos grupos afins e incentivou a inserção dos alunos de graduação nos grupos. Foi possível abstrair elementos conceituais sobre políticas educacionais, durante o processo de ministração das aulas. A construção do dicionário constitui a fase final que está em andamento concomitante a outros estudos realizado por este pesquisador.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2005.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

MÉSZÁROS, István, 1930- **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição** / tradução. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

PARENTE, F. J. C. Editorial: **Políticas Públicas e Sociedade**. Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 3-4, jan./jun. 2001. Disponível em: Acesso em: 28 jan. 2017.

ROSAR, M. de F. **Diferenças de homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. Dossiê Políticas Educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, ano XXI, nº 75, agosto, 1997.

SHIROMA, E. O. M.M. C.M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WEFFORT, F. (org). **Os clássicos da política**. São Paulo: Hobbes, Locke, Montesquieu, Rosseau e “O Federalista”. Ática, 2000.

UFPA. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Educacionais e Trabalho/UPFA. Docente GESTRADO/UFPA /**Relatório Estadual da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil** /Belém, 2010

CAPÍTULO 5

PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO “DR” EM SALA DE AULA

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 09/12/2021

Iohana Tavares Lopes

Graduanda do curso de Psicologia pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI Itajaí – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/5252307293019433>

Luanna Darfini Garrido da Silva

Graduanda do curso de Enfermagem pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI Itajaí – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/4745143230175828>

Tauana Evaristo Porto

Graduada no curso de Psicologia pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI Itajaí – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/3495269487681729>

Thais Tonin

Graduanda do curso de Psicologia pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI Itajaí – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/1255293779035785>

Daniela Valcarenghi

Farmacêutica-Bioquímica; Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI; Professora dos cursos de Biomedicina e Farmácia da UNIVALI Itajaí – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/9471742201746628>

Leia Viviane Fontoura

Psicóloga; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Professora do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI Itajaí – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/2588914868739712>

Ednéia Casagrande Bueno

Farmacêutica-Bioquímica; Mestre e Doutora em Ciências Farmacêuticas pela Universidade de São Paulo - USP; Pós-Doutora pelo Centers for Diseases Control and Prevention/USA; Professora dos cursos de Biomedicina e Farmácia da UNIVALI Itajaí – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/1811069162302891>

RESUMO: A extensão universitária auxilia na construção de uma rede integrada de educação e saúde, referenciadas geograficamente. O Projeto de Extensão “DR” realiza ações voltadas para os adolescentes da rede municipal de ensino, com os objetivos de promoção da saúde e fortalecimento do desenvolvimento integral para enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o progresso dos adolescentes. O presente artigo apresenta a avaliação do impacto das ações realizadas pelo “DR” com os adolescentes do 6º ao 9º ano do ensino médio de duas escolas da rede municipal no ano de 2019, pela perspectiva desses sujeitos. O impacto das temáticas abordadas com os adolescentes foi identificado ao final do ano, por meio de um questionário estruturado. Foram realizadas um total de 416 oficinas com a participação de

710 adolescentes. As temáticas com maior impacto na percepção dos adolescentes foram adolescência e puberdade (8º e 9º ano) na Escola A e identidade (6º, 7º e 9º ano) na Escola B. De forma geral, a temática mais frequentemente citada como de maior impacto foi identidade, enquanto a de menor impacto na vida dos adolescentes foi aparelho reprodutor. O impacto das oficinas desenvolvidas pelo “DR” sofre influência dos ciclos sociais, contextos, interesses e território de cada grupo de alunos. Ainda, a extensão universitária em parceria com a escola demonstrou ser um fator determinante no desenvolvimento do adolescente, auxiliando na formação de um cidadão ético, empoderado e comprometido com a sua comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente. Extensão Comunitária. Professores Escolares. Relações Comunidade-Instituição.

PERCEPTION OF ADOLESCENTS ABOUT THE IMPORTANCE OF THE “DR” EXTENSION PROJECT IN CLASSROOM

ABSTRACT: The university extension helps in the construction of an integrated education and health network, geographically referenced. The “DR” Extension Project carries out actions aimed at adolescents in the municipal education system, with the objectives of promoting health and strengthening integral development to face the vulnerabilities that compromise the progress of adolescents. This article presents the evaluation of the impact of the actions carried out by the “DR” with adolescents from the 6th to the 9th year of elementary school in two schools of the municipal system in 2019, from the perspective of these subjects. The impact of the thematic addressed with the adolescents was identified at the end of the year, through a structured questionnaire. A total of 416 workshops were held with the participation of 710 adolescents. The themes with the greatest impact on the perception of adolescents were adolescence and puberty (8th and 9th grade) at School A and identity (6th, 7th and 9th grade) at School B. In general, the theme most often cited as having the greatest impact was identity, while the one with the least impact on the lives of adolescents was the reproductive system. The impact of the workshops developed by “DR” is influenced by the social cycles, contexts, interests and territory of each group of students. In addition, the university extension in partnership with the school should be a determining factor in the development of adolescents, helping to form an ethical, empowered and committed citizen with their community.

KEYWORDS: Adolescent. Community-Institutional Relations. School Teachers.

1 | INTRODUÇÃO

A extensão universitária articula e integra o âmbito acadêmico e a comunidade, favorecendo a abertura de espaços para a troca de saberes, conhecimento e informação. Estes espaços podem ser criados a partir das oficinas realizadas pelos projetos de extensão com os adolescentes da rede de ensino, professores e equipe de saúde. Neste cenário, as atividades também facilitam a construção de uma rede de educação e saúde integradas e referenciadas geograficamente, além de estimular a comunidade à participação mais ativa no cotidiano dos sistemas de ensino e saúde (BRASIL, 2007).

Desde 2015, o Projeto de Extensão “DR” realiza ações voltadas para os adolescentes

dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal. O Projeto tem como objetivos a promoção da saúde e o fortalecimento do desenvolvimento integral para enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o progresso dos adolescentes. Além dos adolescentes, as intervenções dos extensionistas também ocorrem com os profissionais da educação das instituições envolvidas e os profissionais da Estratégia de Saúde da Família que atendem o território onde a escola se situa. As oficinas utilizam metodologias ativas, planejadas a partir da construção horizontal dos conhecimentos. As temáticas abordadas pelo Projeto nas oficinas com os adolescentes englobam a fase do desenvolvimento que esses adolescentes se encontram, como sexualidade, violência, cultura da paz e prevenção ao uso de drogas, temas estes indicados pelo Programa Saúde na Escola (PSE) (BRASIL, 2011).

A instituição escolar se apresenta como um modelo de organização com diversos processos e que permitem a realização de avaliações de desempenho e satisfação das atividades desenvolvidas, assim como aquelas efetuadas em empresas com intuito de aperfeiçoamento de funções e metas (BORGES, 2013). Sendo assim, considera-se de extrema importância o processo de avaliação de atividades realizadas pelo “DR” com os adolescentes, pois este *feedback* favorece a compreensão do impacto das ações realizadas pelo Projeto na vida dos mesmos, possibilitando ainda a melhoria nas intervenções futuras.

Considerando o exposto, o presente artigo apresenta a avaliação do impacto das ações realizadas pelo Projeto de Extensão “DR” com os adolescentes dos anos finais do Ensino Médio de duas escolas da Rede Municipal no ano de 2019, pela perspectiva desses sujeitos.

2 | METODOLOGIA

Inicialmente os extensionistas reconheceram a área geográfica a ser trabalhada, conhecendo as duas escolas da rede municipal, as equipes de saúde responsáveis pelo território, a comunidade e os determinantes sociais e de saúde envolvidos. A partir deste mapeamento, os extensionistas reuniram-se semanalmente para discutir e elaborar os planejamentos das oficinas, assim como para aplicar as mesmas nas salas de aula e, posteriormente, discutir a avaliação após a realização de cada oficina. O planejamento, organização, implementação, aplicação e avaliação das oficinas foram responsabilidade dos alunos dos cursos de Psicologia, Enfermagem e Biomedicina, sob a orientação e coordenação dos professores vinculados ao Projeto.

As oficinas foram realizadas mensalmente durante o ano de 2019 e com todos os estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal, considerando a diferenciação dos conteúdos das oficinas em atendimento às características e à faixa etária das turmas atendidas. As temáticas abordadas nas oficinas foram: identidade, adolescência e puberdade, gênero e cultura, desigualdade de gênero e diversidade, relacionamento abusivo, aparelho reprodutor, gravidez e métodos contraceptivos.

No período de 2019 foram realizadas 416 oficinas, considerando-se cada oficina foi repetida várias vezes de forma a garantir que todas as turmas fossem contempladas. Participaram das oficinas 464 adolescentes de uma da escola pública nos turnos matutino e vespertino (aqui denominada como Escola A) e 246 adolescentes de outra escola pública no turno apenas matutino (designada como Escola B), totalizando 710 adolescentes. As oficinas foram acompanhadas e avaliadas pelos professores responsáveis por cada turma, totalizando 41 professores.

As oficinas foram alicerçadas em metodologias ativas, segundo Paulo Freire, que compreendem a educação como prática de liberdade na qual aprende-se em reciprocidade de consciências, produzindo o saber a partir daquilo que faz sentido na realidade em que o sujeito está inserido (FREIRE, 2016). Desta forma, a estrutura das oficinas realizadas pelo Projeto foi composta por dinâmica de aquecimento, desenvolvimento da temática de forma lúdica e participativa, avaliação de aprendizagem e de satisfação do aluno e avaliação do professor. As duas últimas etapas viabilizaram a construção do relatório de cada turma atendida e permitiram um *feedback* processual para a melhoria constante das ações do Projeto.

O impacto das temáticas abordadas com os adolescentes nas ações do Projeto de Extensão durante o ano de 2019 foram identificadas ao final do ano. Para atender esse objetivo, os extensionistas elaboraram e aplicaram um questionário estruturado com as temáticas trabalhadas e no qual os adolescentes registraram quais tiveram maior utilidade em sua vida e/ou refletiram nas pessoas do seu convívio, sendo permitida a identificação de várias temáticas caso julgasse pertinente.

As respostas do questionário foram sistematizadas utilizando o software Excel, para o devido agrupamento dos dados e construção dos gráficos a fim de melhor representar os resultados obtidos. Assim, a partir da análise dos dados tabulados e apresentados em percentagem, foi possível identificar quais foram os temas abordados no período que tiveram maior impacto na vida dos adolescentes e, indiretamente, nas pessoas do seu convívio.

3 | RESULTADOS

No período de 2019 foram realizadas 416 oficinas pelo Projeto de Extensão com a participação de 710 adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 65,4% da Escola A e 34,6% da Escola B (Figura 1). O maior número de adolescente na Escola A deve-se ao fato dos anos finais do Ensino Fundamental acontecerem em dois turnos, enquanto a Escola B tem apenas um turno destes anos escolares.



Figura 1 – Imagens representativas das oficinas realizadas pelo Projeto de Extensão “DR” com os adolescentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O impacto das oficinas realizadas pelo Projeto nas duas escolas no ano de 2019, na percepção dos adolescentes, foi avaliado por meio da aplicação do questionário estruturado contendo todos os temas das oficinas realizadas no período. A percepção dos adolescentes demonstrou que as oficinas realizadas foram relevantes, com variabilidade no impacto provavelmente devido à temática abordada, ano escolar e território onde a escola se localizava.

As temáticas com maior impacto na percepção dos adolescentes da Escola A foram adolescência e puberdade (57,1% - 8º ano; 55,9% - 7º ano), identidade (68,4% - 9º ano) e relacionamento abusivo (49,5% - 6º ano). Para os adolescentes da Escola B as temáticas com maior impacto foram identidade (68,0% - 9º ano; 65,3% - 7º ano; 54,0% - 6º ano) e desigualdade de gênero e diversidade (33,3% - 8º ano) (Figura 2).

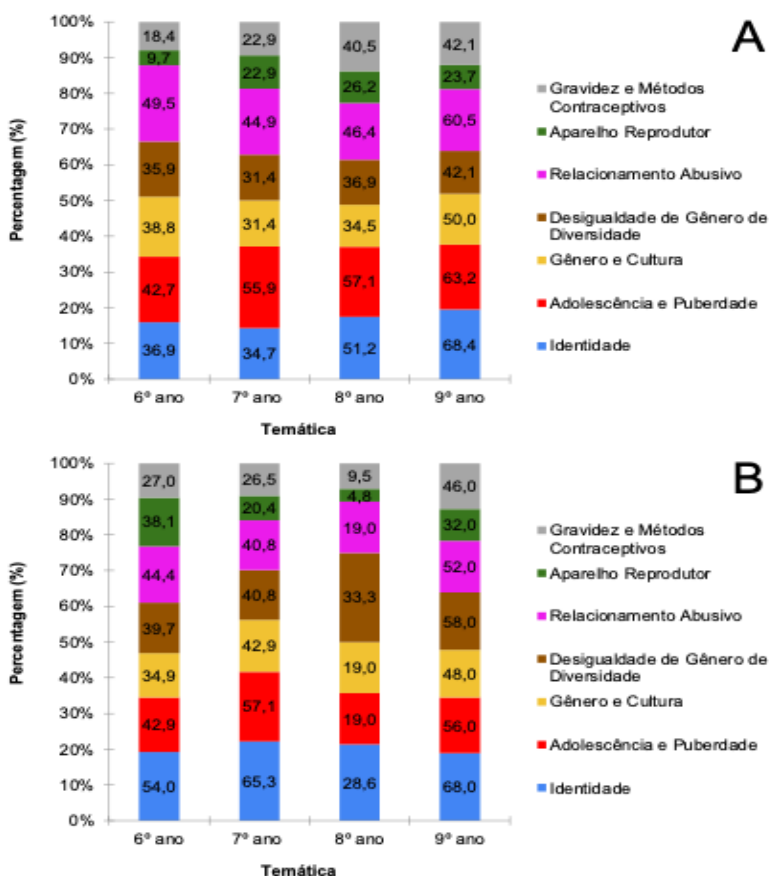


Figura 2 - Impacto das oficinas realizadas em 2019 pelo Projeto de Extensão “DR” na Escola A (A) e na Escola B (B), na percepção dos 710 adolescentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede municipal.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A temática que apresentou menor impacto na vida dos adolescentes de ambas as Escolas foi aparelho reprodutor (do 6º ao 9º ano da Escola A com variação de 9,7% a 26,2% e do 7º ao 9º ano da Escola B com variação de 4,8% a 32,0%). O 6º ano da Escola B identificou a temática gravidez e métodos contraceptivos como de menor impacto dentre as demais (27,0%), da mesma forma como o 7º ano da Escola A (22,9%) (Figura 2).

A percepção dos adolescentes quanto ao impacto das temáticas trabalhadas pelo Projeto de Extensão em cada um dos anos finais do Ensino Fundamental, comparativamente nas duas escolas, está apresentada na Figura 3. Os adolescentes do 6º e do 7º ano da escola B identificaram que as temáticas tiveram maior impacto em suas vidas que os adolescentes da Escola A, respectivamente 57,1% (4 temáticas: Aparelho Reprodutor, Identidade, Gravidez e Métodos Contraceptivos, Desigualdade de Gênero de Diversidade,

Adolescência e Puberdade - 6º ano) e 71,4% (5 temáticas: Identidade, Gênero e Cultura, Desigualdade de Gênero de Diversidade, Gravidez e Métodos Contraceptivos, Adolescência e Puberdade - 7º ano).

O impacto das temáticas para os adolescentes dos 9º anos das duas escolas mostrou padrão semelhante, com as temáticas Desigualdade de Gênero de Diversidade, Aparelho Reprodutor, Gravidez e Métodos Contraceptivos com impacto maior para os adolescentes da Escola B. Por outro lado, todas as temáticas tiveram menor impacto para adolescentes do 8º ano da Escola B que para os adolescentes da Escola A (Figura 3).

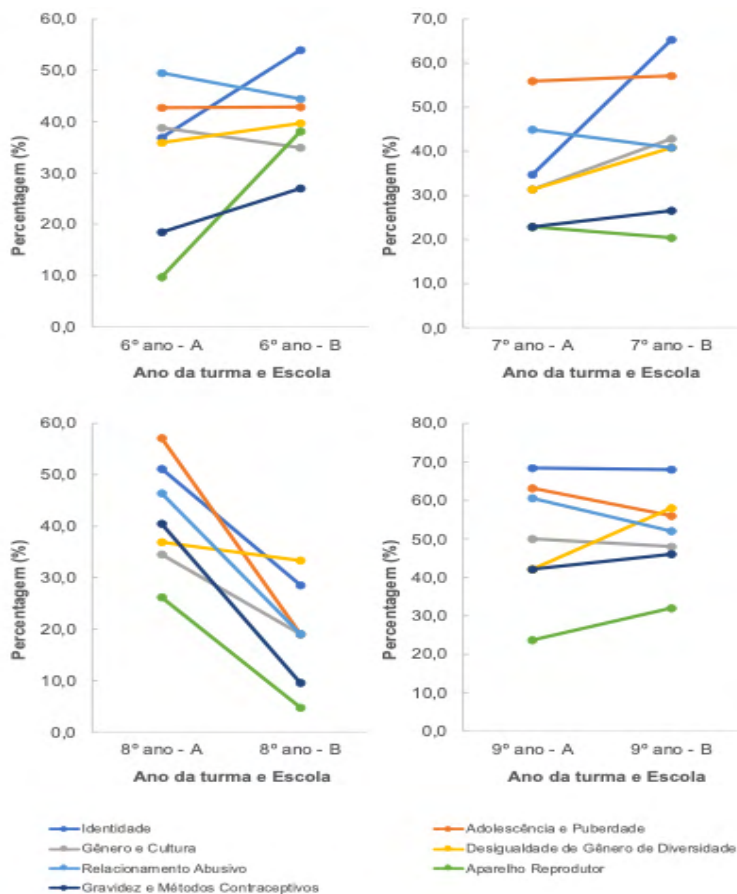


Figura 3 - Impacto das oficinas realizadas em 2019 pelo Projeto de Extensão na Escola A (A) e na Escola B (B), na percepção dos 710 adolescentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede municipal.

Fonte: Elaborado pelos autores.

4 | DISCUSSÃO

As oficinas baseadas em metodologias ativas permitem que o novo conhecimento seja construído a partir de conhecimentos e experiências prévias do sujeito, com a participação ativa deste no processo de construção (FREIRE, 2016). Considerando esta premissa, os adolescentes foram protagonistas participativos do processo de construção do conhecimento nas oficinas conduzidas pelo “DR” (Figura 1).

A percepção dos adolescentes, expressa por meio do questionário estruturado, revelou que as oficinas realizadas pelo Projeto foram relevantes no contexto de vida dos mesmos. Como era esperado, o impacto na vida dos adolescentes mostrou discreta variabilidade de acordo com a temática abordada, ano escolar e território onde a escola se localiza (Figura 2 e Figura 3). Estas informações possibilitaram aos extensionistas avaliar o cumprimento dos objetivos do Projeto, bem como identificar quais melhorias devem ser implementadas para o ano seguinte.

Os adolescentes estão constantemente expostos a todo tipo de influência nos âmbitos sociais aos quais estão inseridos, tendo a família e a internet como as principais fontes de informação. Embora sejam norteadores, no que diz respeito a formação dos adolescentes, a tecnologia concerne a um mecanismo que propaga diversas informações sem filtro e muitas vezes equivocada, sendo promotora de desinformação (JACOBI, 2019). Frente à essa conjuntura, as oficinas realizadas pelo “DR” proporcionam a troca de saberes e informações dentro do cotidiano escolar dos adolescentes.

A temática identidade foi a mais frequentemente citada pelos adolescentes como de maior impacto, considerando-se a totalidade de adolescentes nos anos escolares e nas escolas participantes (Figura 2). No entanto, ocorre uma discrepância nesta frequência quando observada a escola à qual os adolescentes pertencem (Figura 2 e Figura 3). A temática sobre adolescência e puberdade mostrou maior relevância para os adolescentes da Escola A (7º e 9º ano), enquanto a temática sobre identidade mostrou maior relevância para os alunos da Escola B (6º, 7º e 9º ano). Este achado indica que território e a comunidade no qual o adolescente está inserido podem influenciar nas necessidades e interesses do adolescente durante o seu processo de desenvolvimento.

A instituição familiar geralmente é o primeiro grupo social ao qual o indivíduo faz parte e que influencia no desenvolvimento do mesmo. A família também atua como modelo ou padrão cultural, com formas diferenciadas nas várias sociedades existentes e no local onde está inserida, sofrendo transformações no decorrer do processo histórico-social. Assim, a estruturação da família está intimamente vinculada com o momento histórico que atravessa a sociedade da qual ela faz parte, uma vez que os diferentes tipos de composições familiares são determinados por um conjunto significativo de variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas e históricas (BIASOLI-ALVES, 2004).

A temática identidade foi a mais frequentemente citada pelos adolescentes como

de maior impacto, o que se justifica pelo processo de desenvolvimento em que estes adolescentes se encontram, em plena construção da identidade pessoal. Esta construção da identidade é considerada a tarefa mais importante da adolescência, o passo crucial da transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro. Construir uma identidade implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida, é perceber-se como sendo o mesmo e contínuo no tempo e no espaço e, ao mesmo tempo, perceber que os outros reconhecem essa semelhança e continuidade (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2003).

Por outro lado, o conhecer a si mesmo de forma técnica, anatômica e fisiológica, não despertou interesse dos adolescentes, que pontuaram a temática aparelho reprodutor como de menor relevância dentre as demais temáticas abordadas pelo “DR” (Figura 2 e Figura 3). Um fator que pode contribuir para este fato não é o desinteresse em si sobre o corpo humano, mas sim o fácil acesso à estas informações, considerando-se à transversalização do tema preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação no país e outras ferramentas de informação de livre acesso como a internet (FURLANETTO et al., 2018). Contudo, cabe destacar que a abordagem deste tema nas salas de aula gerou questionamentos e demonstrou que ainda há necessidade de transformar padrões sexuais discriminatórios e promover uma cultura de prevenção em saúde no ambiente escolar.

A percepção do impacto das oficinas realizadas pelo “DR” para o 8º ano da Escola B chama atenção, uma vez que foi expressivamente inferior a todos os demais grupos (Figura 3). As características particulares da turma permitem justificar os resultados apresentados, uma vez que a mesma apresentava um perfil agitado e muito participativo. Contudo, a participação em excesso impossibilitava o desenvolvimento efetivo das oficinas, mesmo com a intervenção do professor da classe.

O desenvolvimento na adolescência está diretamente ligado à identificação, ao contexto e aos recursos pessoais (SENNA; DESSEN, 2012). Desta forma, a identificação dos adolescentes com cada um dos assuntos das oficinas diz respeito ao contexto e os interesses deles próprios e de seus pares. Atualmente, o mundo globalizado em que os meios de comunicação ampliam a visão do adolescente e trazem valores diversos, torna necessário educar procurando valores comuns, universais e que considerem a dignidade humana. A escola tem um papel fundamental nesse processo, pois junto com seus conteúdos programáticos pode contribuir na exploração de diversos domínios, favorecendo ao adolescente procurar compromissos firmes sobre os quais pautar a sua vida e que o ajude a ser útil à sociedade. Neste contexto a extensão universitária em parceria com a escola contribui sobremaneira no desenvolvimento do adolescente.

5 | CONCLUSÃO

A avaliação de impacto das oficinas realizadas pelo Projeto de Extensão “DR” em 2019

evidenciou que, na percepção dos adolescentes, as temáticas foram relevantes. O impacto das oficinas mostrou variabilidade de acordo com a temática, sendo a abordagem sobre identidade a mais frequentemente citada pelos adolescentes como de maior impacto. Por outro lado, a temática que apresentou menor impacto na vida dos adolescentes foi aparelho reprodutor. Considerando os aspectos do desenvolvimento humano na adolescência, foi possível observar que o impacto das oficinas desenvolvidas pelo “DR” sofre influência, de forma geral, conforme os ciclos sociais, os contextos, os interesses, o desenvolvimento e o território de cada grupo de alunos. Somado a isso, a extensão universitária em parceria com a escola é fator determinante no desenvolvimento do adolescente visando a formação de um cidadão ético, empoderado e comprometido com a sua comunidade.

REFERÊNCIAS

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas.**

In: ALTHOFF, C. R.; ELSÉN, I.; NITSCHKE, R. G. *Pesquisando a família: olhares contemporâneos.* Florianópolis: Papa-livro. 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Passo a Passo PSE Programa Saúde na Escola:** Tecendo caminhos da intersetorialidade. Brasília: 2011. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passos_a_passo_programa_saude_escola.pdf. Acesso em 01 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Saúde e Prevenção nas Escolas:** Atitude para curtir a vida. Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2007, 148 p. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/saude_prevencao_nas_escolas_guia_formacao_2007.pdf. Acesso em 29 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FURLANETTO, M. F. ; LAUERMANN, F.; COSTA, C. B.; MARINI, A. H. **Educação sexual em escolas brasileiras:** revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 550-571. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-550.pdf>. Acesso em: 01 Set. 2020.

JACOBI, G. **Mídias Sociais Como Fonte De Informação De Adolescentes E Jovens Em Tempos De Fake News.** 2019. 71 f. Monografia (Especialização) - Curso de E Biblioteconomia e Comunicação, Ciências da Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. **A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório.** *Estud. Psicol. (Natal)*, v. 8, n. 1, 107-115, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>. Acesso em : 21 out. 2020.

SENNÁ, S. R. C. M.; DESSEN, M. A. **Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 101-108, 2012.

CAPÍTULO 6

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA ESTIMULANDO A LEITURA DELEITE: UMA REVISÃO NARRATIVA

Data de aceite: 10/01/2022

Fernanda Luciano Fernandes

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0002-9296-7360>

Sherlany da Silva

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/8427787426065842>

Walquiria Gonçalves Rodrigues

Centro universitário Claretiano
Vitória – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0002-9671-4598>

Carolina Campos Piazzarollo

Faes
Vitória – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0002-3387-8173>

Evaldo César Mother Ribeiro

Centro Universitário São Camilo
Vitória – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0001-7089-0641>

Ana Paula Soares Pachú

Faveni
Venda Nova do Imigrante – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/1393232263088240>

Andreia Canal Zambon

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Venda Nova do Imigrante – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0001-8419-6685>

Ana Marcia Casagrande Fiorio

Universidade Metropolitana de Santos
Vitória – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0002-8098-1755>

Zilda Moreira Zandonade

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0003-1083-9304>

Geovana do Carmo Araujo Almeida

Faveni
Venda Nova do Imigrante – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0001-6850-4086>

Regina Célia Balardino Paste

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Venda Nova do Imigrante – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0001-6331-6385>

Débora Corrêa dos Santos Brioschi

Faveni
Venda Nova do Imigrante – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0001-5736-1606>

RESUMO: Este estudo analisou como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) incentiva o prazer da leitura como tática para promover os objetivos do programa. O objetivo da pesquisa é realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema central, promovendo o diálogo entre as políticas educacionais e as táticas educacionais voltadas para a alfabetização. A criação do PNAIC é resultado de outros treinamentos e programas já implantados para aprimorar a aprendizagem dos alunos e buscar melhor desempenho em

avaliações de larga escala, como a Prova Brasil. Vários autores argumentam que, desde os primeiros meses de vida, a leitura, a contação de histórias e o uso de livros são essenciais na educação das crianças. A Leitura deleite consta dos cadernos de formação de Professores de Leitura do PNAIC e é um programa que valoriza o Direito a Aprender para Crianças, onde é adequado para as crianças do ciclo de leitura e escrita. Conclui-se, portanto, que ler por prazer pode romper as paredes da escola e estar constantemente presente no cotidiano de alunos e professores, sempre abrindo novos horizontes, uma nova visão de mundo, sabendo que a leitura contribui para isso, as crianças constroem uma atitude crítica em relação às informações obtidas nos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Educação. PNAIC. Políticas Educacionais.

THE NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE STIMULATING DELIGHT READING: A NARRATIVE REVIEW

ABSTRACT: This study analyzed how the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) encourages reading pleasure as a tactic to promote the program's goals. The objective of the research is to carry out a bibliographical survey on the central theme, promoting a dialogue between educational policies and educational tactics aimed at literacy. The creation of the PNAIC is the result of other training and programs already implemented to improve student learning and seek better performance in large-scale assessments, such as the Prova Brasil. Several authors argue that, from the first months of life, reading, storytelling and the use of books are essential in children's education. The Reading Delight is part of the PNAIC Reading Teacher training notebooks and is a program that values the Right to Learn for Children, where it is suitable for children in the reading and writing cycle. It is concluded, therefore, that reading for pleasure can break through the walls of the school and be constantly present in the daily lives of students and teachers, always opening new horizons, a new worldview, knowing that reading contributes to this, children build a critical attitude towards the information obtained in the texts.

KEYWORDS: Literacy. Education. PNAIC. Educational Policies.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura é um conteúdo muito importante desde o seu início até os dias de hoje, e seu funcionamento tem mudado ao longo do tempo, conforme aponta Zilberman (2001). Ler como linguagem é o modo de comunicação mais complexo da humanidade e tem sido enfatizado em muitos debates. No entanto, nem sempre foi assim, pois a leitura começou a ser conceituada como “malvada” junto com sua “parceria mais qualificada, a literatura” (ZILBERMAN, 2001, p. 17).

Pode-se dizer que por algum tempo a leitura foi aceita pela sociedade como uma ameaça, era limitada apenas a estudiosos e padres, era considerada perigosa porque “a leitura intensiva é atribuída a um crime grave: ela transforma o leitor” (ZILBERMAN, 2001, p. 21). Mesmo com toda essa rejeição, a leitura se tornou uma prática cada vez mais comum.

Hoje em dia, ainda existe uma leitura perigosa em que se pode dizer que os leitores

têm uma visão de mundo desenvolvida. Conforme descrito por Zilberman (2001), “o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente” (ZILBERMAN, 2001, p. 55).

Portanto, devemos aceitar que o papel da escola deve ser o de introduzir o aluno ao mundo da leitura. Deve-se enfatizar que todos os envolvidos no processo de leitura e escrita devem entender a leitura de um ponto de vista diferente, não apenas como reconhecimento de código escrito. Aprender a ler tem sido um desafio nas escolas, ainda existem muitas estratégias tradicionais em que o aluno mecaniza a leitura, retirando o significado da pronúncia, e deixando o aluno sem entender.

Em 2012, o governo brasileiro criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que é “um acordo entre o Governo Federal e estados, municípios e entidades para garantir o compromisso de ensinar crianças de até 8 anos a ler e escrever, fim do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 5). Seu principal objetivo é alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, o que é um compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e qual é uma das metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Foi em 2013, que o Pacto propôs a divisão da formação de professores por turmas, ou seja, os professores passaram a ser divididos em turmas de: primeiro, segundo e terceiro ano. Essa proposta surgiu da ideia de separar os professores e poder discutir as particularidades de cada ano, considerando que cada turma tem suas características. Refira-se que para os municípios onde o número de docentes por ano era reduzido, a ideia de formar turmas mistas continuava na ordem do dia.

Ressalta-se que o PNAIC surgiu a partir do Programa Pro-Letramento (2008), que oferecia a formação de professores ao longo do ano, sendo subdividido em um semestre para português e último semestre para matemática. Este programa visa melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, oferecendo, de fato, aos professores um suporte na prática pedagógica.

A Leitura deleite foi oferecida pelo PNAIC aos alfabetizadores, e se tornou uma opção didática muito produtiva em sala de aula, foi proposta como uma atividade permanente a ser realizada pelo professor e pelo aluno.

O prazer da leitura pretende ser estimulado pelo aluno para que o interesse por ela permeie as paredes da escola, daí a grande responsabilidade do professor em enfrentar os desafios colocados em suas práticas, com o intuito de formar alunos com desejo de leitura, tornando esta prática um hábito comum. É preciso que a leitura por prazer tenha um espaço no cotidiano escolar, pois “[...] o processo de divisão entre trabalho e lazer, pensamento e emoção, ciência e arte, vivenciado em sociedade, é reproduzido pela escola” (WARSCHAUER, 1993, p.28). A partir daí surge a necessidade de proporcionar um momento de emoção, prazer e deleite por meio do texto.

Posto isto, apresenta-se como objetivo da presente pesquisa apontar como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa estimula a leitura deleite e colabora para o desenvolvimento dessa prática de leitura.

21 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é resultado de outras capacitações e programas, já em implantação, com o objetivo de aprimorar o aprendizado dos alunos e buscar melhores resultados em avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e a Provinha Brasil. Em 2003, após os resultados alcançados no SAEB, o MEC, percebendo uma seriedade nesses resultados, buscou uma ação rápida e eficiente, capaz de mudar essa realidade e assim surgiu em 2005, o programa Pró-Letramento, oferecido aos alfabetizadores, que tinha que melhorar o desempenho dos alunos.

O fascículo do Pró-Letramento - Alfabetização e Linguagem está organizado em função de dois objetivos:

- Apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização;
- Sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. (BRASIL, 2008 p.8).

Com objetivos claros e definidos, o Pró-Letramento resultou na melhoria dos índices IDEB e Prova Brasil. Nas séries iniciais do ensino fundamental, o índice, que era de 4,2 em 2007, passou para 4,6 em 2009. Com esse movimento positivo, o MEC adotou o Pró-Letramento como referência para a formulação do Pacto Nacional, nos moldes que você encontra hoje.

O Pacto é uma ação inédita do MEC e dos governos estaduais e municipais. Ao adotar o programa, eles precisam mobilizar esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, comprometendo-se a alfabetizar todas as crianças de até 8 anos.

Figura importante na implementação do Pacto é a adesão de grande parte dos municípios, o que retrata o avanço na postura de pensar ações para a educação, de formar estratégias para agregar e democratizar o acesso à educação. O Pacto traz em seus documentos quatro princípios centrais que são considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico no Livro de Apresentação, Formação de Alfabetização de Professores (BRASIL, 2012, p. 27):

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças

se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Esses princípios centrais que norteiam a formação de objetivos e ações pretendem garantir uma reflexão aprofundada sobre o processo de alfabetização e leitura. O ensino sistemático e problematizador que rege o processo de alfabetização está relacionado à complexidade do nosso sistema de escrita, à grande variedade de sons representados pelas 23 letras do nosso alfabeto, criando uma dificuldade para a criança que deseja se alfabetizar, pois ela percebe a linguagem de maneira contínua (SCLIAR-CABRAL, 2003).

E critérios definidos para explicar as implicações em relação a grafemas e fonemas, pronúncia, sílabas e segmentação de palavras. Os gêneros textuais utilizados desde o início da escolaridade são responsáveis por mediar as atividades de interação, levando em consideração fatores linguísticos e socioculturais, numa concepção sociointeracionista. Auxiliam na articulação e circulação de diferentes textos como receitas, poemas, canções, notícias, e-mail, blogs, histórias, entre outros que criam conteúdos interativos e comunicativos que geram aprendizagens que podem ser trabalhadas em todos os anos letivos (BRASIL, 2012 a).

O princípio que defende a necessidade de integração das diferentes áreas do conhecimento tem como base o pensamento de Corcino (2007, apud BRASIL, 2012, p.7) em que enfatiza que “é importante que o pedagógico trabalhe com os seis anos de idade. as crianças, nos primeiros anos / séries do ensino fundamental, garantem o estudo articulado das Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções Lógico-Matemáticas e Linguagens”. As áreas do conhecimento precisam ser trabalhadas de forma integrada, com bom planejamento didático e estratégias voltadas ao desenvolvimento de competências na área de alfabetização.

Nesse cenário de alfabetização, o lúdico e o cuidado com a criança fazem parte da prática cotidiana da sala de aula, não é possível alfabetizar sem ter um local para jogos e brincadeiras. Para trabalhar a alfabetização com crianças de seis anos, é necessário promover situações em grandes grupos, em pequenos grupos, em pares, e contemplar atividades diversificadas e planejar jogos, brincadeiras com o objetivo de aprender. Para atender aos objetivos de formação do Pacto, o Caderno de Apresentação contém orientações para a formação de professores de forma organizada e com disciplinas relevantes para a alfabetização (BRASIL, 2012). Em seus objetivos específicos, dois se destacam: o número 1 e o número 9, respectivamente, constantes da Caderneta de Apresentação do Pacto, para que alfabetizadores possam (BRASIL, 2012, p.31):

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com

aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;

[...]

9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC.

Aprender a ler e escrever envolve reflexão e, para compreender a relação gráfica e fonológica das palavras, é necessário avançar progressivamente nas atividades que garantam esse processo. As diretrizes dos Cadernos do Pacto sugerem atividades, jogos, livros, textos e reflexões que entendam a alfabetização como uma prática para consolidar o processo de alfabetização. A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto, fornece as diretrizes gerais do programa, suas ações que se baseiam em quatro linhas de atuação (BRASIL, 2012, p. 5):

- 1 - Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- 2 - Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- 3 - Avaliações sistemáticas;
- 4 - Gestão, controle social e mobilização.

Essas ações se fundamentam em aspectos que contemplam a formação continuada de alfabetizadores com o intuito de refletir sobre como é a escola e a qualidade do ensino. O material oferecido é o instrumento de suporte ao trabalho em sala de aula, enriquecendo a dinâmica de leitura e interação. Uma grande contribuição é a avaliação sistemática que visa discutir os resultados do período específico de alfabetização. E a ação de gestão atinge uma faceta do processo escolar que está embasando a escola para as mudanças que estão previstas no Pacto.

Em relação aos Cadernos do Pacto - material distribuído pelo MEC para uso na formação de professores - são abordados conteúdos com textos teóricos, relatos dos professores, sugestões de atividades entre outros temas de formação, além de cadernos de apresentação de programas e um caderno específico que trata da Educação Especial. Os cadernos de treinamento são numerados por ano (01, 02 e 03), com oito cadernos, respectivamente, para cada ano do ciclo de alfabetização, mas uma unidade específica sobre alfabetização de crianças com deficiência. E o caderno de apresentação que orienta a organização do trabalho, o ciclo de alfabetização, trazendo uma reflexão sobre o Pacto e o funcionamento do curso, com cada professor recebendo dez cadernos ao todo.

3 | LEITURA DELEITE

Diferentes autores defendem que, desde os primeiros meses de vida, a leitura

compartilhada, a contação de histórias e o manuseio do livro são essenciais para a educação das crianças. Ao discutir a influência das rodas de contar histórias para bebês de 6 meses a 3 anos, Neitzel (2007) destaca possíveis aprendizados com essa prática: acelera o desenvolvimento linguístico das crianças; possibilita a construção de uma rede conceitual; permite construir sentidos e expandir a comunicação com o mundo real, descobertas e compreensão do mundo, refinamentos e acréscimos conceituais, criatividade e criticidade.

As práticas de contação de histórias, o Cantinho da Leitura e a leitura compartilhada são estratégias formativas para o deleite da leitura, cumprindo a função de aproximar as crianças do livro literário e despertar nelas o gosto pelas histórias, podem proporcionar o ingresso da criança no universo ficcional, desenvolver sua consciência, desperte seu desejo por livros. Favorecendo o conhecimento sobre a especificidade da linguagem escrita, suas convenções e regras, familiarização com a estruturação de diferentes gêneros textuais escritos. Buscando um melhor entendimento da ligação entre imaginação e realidade, como resultado de práticas de leitura caracterizadas pelo prazer e refletindo sobre a importância da formação do leitor, leitura deleite - Esta estratégia torna as aulas mais divertidas, dinâmicas e prazerosas.

O PNAIC, em seu caderno intitulado “Orientação do Professor no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC, 2012), legitima o lugar da leitura, tanto do texto literário quanto de outros textos, com os mais diversos fins comunicativos em sala de aula, buscando assim estimular a leitura. Portanto, caberá ao alfabetizador facilitar o contato agradável com o texto literário, provocando sentimentos de prazer por meio das palavras faladas. O texto literário, em sua singularidade, é permeado pela beleza das palavras, Riter (2009, p. 52) menciona a literatura como:

[...] a matéria-prima da literatura são palavras. Palavras artisticamente elaboradas [...] o prazer da leitura reside na possibilidade que as palavras têm de nos encantar, de construir diante de nós um universo novo, mágico [...] permite-nos viver experiências novas, que permite que nos coloquemos no lugar do outro.

A leitura deleite aparece nos cadernos de formação dos alfabetizadores do PNAIC e constitui o programa Direito da Criança à Aprendizagem, onde é o direito das crianças em ciclo de alfabetização. Esta atividade visa estimular o gosto pela leitura e refletir sobre as várias funções que desempenha na vida social do aluno, possibilitando o contacto com os textos literários, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos, estimulando a criatividade e promovendo a imaginação. É um momento destinado ao prazer e fruição da leitura e que tem a capacidade de proporcionar a ampliação do conhecimento, é uma estratégia que medeia que leva as crianças a conhecerem as obras da literatura, através da voz do professor. Este momento de leitura na escola pretende ser uma leitura que se inicia no tempo livre, onde o objetivo não é o estudo em si, mas requer atenção a todos os detalhes para que a compreensão do texto aconteça de fato.

Uma das apostilas oferecidas pelo PNAIC enfatiza que a criança deve ter acesso à leitura de diferentes tipos de textos para expandir seu repertório literário e, para que isso aconteça, o professor pode permitir que o aluno se familiarize com os diversos textos e obras do Brasil, coleção literária entre vários livros de formação para professores que enfatizam a importância do incentivo à leitura, para que o professor experimente a leitura deleite, nos diferentes momentos da formação, a forma de ler a literatura é utilizada como metodologia, tornando-se uma atividade constante em todos os encontros de formação.

O Pacto indica ainda que em cada ciclo de leitura e escrita o professor toma decisões sobre o tipo de texto que o aluno irá ler, por exemplo, uma criança que está no primeiro ano do ensino básico deve desenvolver a capacidade de leitura em conjunto, o que é assegurado pelo aluno como autonomia no momento da interação entre as crianças. O PNAIC continuou incentivando a leitura a partir do momento em que enviou a cada professor de leitura um conjunto de livros literários que permitia ao professor organizar um cantinho de leitura, daí o Pacto:

[...] propõe a “leitura deleite” como atividade permanente a ser realizada tanto pelo professor, como pelo aluno, individual ou coletivamente. Para Cruz, Manzoni e Silva (2012, p. 25), a “leitura deleite” utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois, pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada - com continuidade no dia seguinte, através da utilização dos livros do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – Obras Complementares (LOVATO, 2016, p. 139, grifo nosso).

O lugar que impressiona com a leitura neste programa é notório quando se enfatiza que a leitura deve fazer parte do cotidiano da escola, tendo um espaço de planejamento próprio, desenvolvendo seu papel no desenvolvimento da disciplina. Onde se estabelece uma relação entre leitura e literatura que precisa ser preservada e valorizada, pois a leitura pode favorecer descobertas de outros mundos de acordo com o repertório, a imaginação e as experiências do leitor.

Gostar da leitura passa a ser uma estratégia como mediação que orienta as crianças a conhecerem outras obras literárias, até mesmo com a voz da professora, pois a professora deve permitir que a criança valorize a beleza do texto, não querendo utilizá-lo para outra coisa senão conhecendo o trabalho. A partir do momento em que a criança tem acesso à literatura por meio da leitura deleite, nasce a esperança de eventos de contos de fadas. Vale destacar que a escola é responsável por garantir a qualidade do que será lido pelas crianças de diferentes formas, garantindo a qualidade da mediação entre o leitor e o material literário, sendo, portanto, um aspecto fundamental do processo.

Os livros literários e a leitura são vistos como recursos que atraem as crianças e as incentivam a gostar da leitura e a incentivar a aprendizagem. Ler para o prazer da leitura pode se tornar uma escolha didática concreta no cotidiano das aulas, capaz de estimular a criatividade, desenvolver a imaginação infantil, contribuir para a compreensão da leitura

- levando a crer que a escola nesta perspectiva está se firmando como o principal agente literário.

Paiva, Maciel e Cosson (2010), concordam com a legitimidade do texto literário como o mais adequado para o desenvolvimento da atividade de leitura deleite, visto que a literatura é um poderoso instrumento educacional que pode ser utilizado nos currículos escolares como equipamento intelectual e afetivo que promove a redescoberta de sentimentos, emoções, e visões do mundo.

A literatura tem o potencial de fornecer a experiência de leitura mais completa. E a fantasia presente na literatura quase nunca é pura, pois invariavelmente se refere a uma certa realidade inerente à sociedade em que é tecida. Nesse sentido, imaginação e realidade têm uma estreita relação que tem sua ponte na leitura deleite.

Desta forma, para Paiva, Maciel e Cosson (2010, p. 32):

Os gêneros literários talvez sejam dos mais significativos para a formação de um acervo cultural consistente. De um lado, como os textos literários costumam propositadamente trabalhar com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras, apresentam o potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar na realidade. De outro, podem provocar no leitor a capacidade de experimentar algumas sensações pouco comuns em sua vida [...]

O texto literário é identificado como o mais adequado para desenvolver leitura deleite e transformar a literatura em uma poderosa ferramenta educacional que pode ser usada nos currículos escolares como equipamento intelectual e afetivo. Além disso, a leitura deleite, como expressão artística, influencia a percepção estética e permite aproximar intelecto e sensibilidade.

Segundo Ferreira (2018), “Leitura Deleite proporciona ao participante perceber que em diversos momentos da vida cotidiana a leitura está presente e tem diferentes finalidades” (FERREIRA, 2018, p. 35).

Um ponto importante sobre a prática da leitura deleite é que a prática alude à ideia do movimento em direção à alfabetização literária. A leitura deleite tem tudo a ver com prazer e a prática literária, embora não deva colocar objetivos educacionais específicos em primeiro lugar.

Barbosa (2013), ressalta que as crianças aprendem a gostar da leitura por meio da curiosidade e do exemplo, para tanto, o hábito da leitura deve ser despertado de forma lúdica, livre de obrigações didático-pedagógicas, pois é mais fácil adquirir o hábito da leitura na infância.

Conforme Freitas (2009), ler junto é ler para toda a sala, ou seja, os alunos que não sabem ler ainda passam a ouvir a língua escrita, portanto, ao compartilhar a leitura com a professora, essa relação já cria uma relação com o ato. Para ler, pelo som da leitura, temos a oportunidade, pelo sentido da audição, de apreciar a beleza desta estrutura. Contar

histórias para os alunos todos os dias consolida gradativamente a noção de que ler é um hábito cotidiano e, assim, passa a gostar de ler.

Ser mediador da leitura é conseguir compartilhar com a criança. Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos (PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 51).

A leitura livre é a colocação de uma grande variedade de livros e outros tipos de leitura, como quadrinhos, revistas, entre outros, dentro do tempo previsto para leitura, é interessante que a professora já tenha feito uma seleção do algo para ler, por isso servirá de exemplo e assim será deles. A leitura espontânea, pessoal e com curadoria de uma criança é muito importante para a formação de um hábito. A criança deve ser capaz de escolher os livros que lhe interessam. A seleção de livros pessoais deve ser incentivada, podendo o professor direcionar, recomendar e até propor outros textos, mediante solicitação. Uma boa leitura pode aguçar a curiosidade e a vontade de ler de seu filho e descobrir por que, como, quem e onde.

É necessário que se tenha um estímulo constante para o contato entre o indivíduo e o livro:

[...] o professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das necessidades da criança, adaptando o seu vocabulário, despertando esse educando para o gosto, deixando-o se expressar (SOUZA, 2004, p.223).

Além disso, o conceito de leitura deleite aqui adotado não se limita às atividades de leitura que a professora e as crianças criam em sala de aula, mas a todas aquelas práticas de leitura que envolvem a leitura por prazer, diversão e principalmente por prazer, sem fins didáticos e pedagógicos, sem a obrigação de trabalhar o que foi lido nas aulas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se, portanto, que ler por prazer pode romper as paredes da escola e estar constantemente presente no cotidiano de alunos e professores, sempre abrindo novos horizontes, uma nova visão de mundo, sabendo que a leitura contribui para isso, as crianças constroem uma atitude crítica em relação às informações obtidas nos textos. A introdução de uma leitura agradável para a aula permite que os alunos entendam que em nossa vida lemos para diferentes fins (seguir instruções, obter informações, revisar nossa própria escrita, aprender e muito mais), e um muito importante é ler por prazer, onde chegamos distraído e se divertir bem, tudo pode acontecer nas histórias. É uma viagem nas

asas da imaginação de uma forma criativa e divertida, onde os personagens podem fazer parte do contexto, causando deleite. Toda essa paixão também contribui para a formação do leitor, pois desperta a paixão pela leitura e estimula a imaginação e a curiosidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marcia S. R. Leitura Deleite: Ler pelo prazer de ler. In: **SEMINÁRIO ESTADUAL DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**. Pelotas, RS, 2013. <Disponível em <http://pnaic.ufpel.edu.br>> Acesso em: 17 de julho de 2019.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; CARVALHO Rodrigo Saballa de; JUHAS Sílvia; SCHWARTZ Suzana. **A compreensão leitora nos anos iniciais: reflexões e propostas de ensino**. Petrópolis, Editora Vozes, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Censo Escolar: Resultados e metas do IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e Projeções para o Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **INEP**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=85032>>. Acesso em: 05 de junho de 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FERREIRA, C. R. G. Estratégias formativas propostas na formação continuada do PNAIC/UFPEL. In: NORBERG, M. et al., (orgs). **O planejamento e a prática do 113 registro em contexto de formação continuada**. Porto Alegre: Evangraf, 2018. (Coleção PNAIC/UFPEL, Volume 2).

FREITAS, Eduardo de. **Professor incentivador da Leitura**. Canal do Educador. 2009. Disponível em: <<http://educador.brasile scola.com>>. Acesso: em 08 de julho de 2019.

LOVATO, Regiane Gava. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2013) e os professores do Município de Castelo – ES**. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

NEITZEL, Adair Aguiar. Prosa e poesia na literatura infantil: a literatura pede passagem. In: FERREIRA, Valéria Silva (orgs). **Infância e linguagem escrita**. Itajaí: Univale, 2007.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. In: Coleção Explorando o Ensino; v. 20. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica (SEB), Brasília, 2010.

RITER, Caio. **A Formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).** Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

CAPÍTULO 7

AVA MOODLE: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE BIOLOGIA SOBRE AS POSSIBILIDADES DE USO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data de aceite: 10/01/2022

Ricardo Gonzaga Sales

PPGE/UFMT

<http://lattes.cnpq.br/5905742733394193>

Irene Cristina de Mello

PPGE/UFMT

<http://lattes.cnpq.br/2638382068961952>

RESUMO: Gradativamente as instituições de ensino têm incorporado as tecnologias em suas práticas educativas, aspirando à melhoria e evolução de suas ações pedagógicas. Neste sentido, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) mostram-se bastante eficientes com possibilidades de interação, interatividade e adaptação aos mais distintos contextos, propósitos e níveis educacionais. Este artigo tem como objetivo apresentar as percepções de docentes de Biologia sobre as possibilidades de uso do AVA *Moodle* na educação superior. Este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Em termos metodológicos, utilizamos o estudo de caso com abordagem qualitativa. Para sua execução foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática e também uma revisão sistemática da literatura. Na produção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada em conjunto com um questionário para levantamento do perfil do docente participante da pesquisa. Os resultados demonstram que os docentes que participaram

do estudo possuem nível de excelência em suas respectivas áreas de formação e têm a percepção das várias possibilidades de uso do AVA *Moodle* nas atividades didáticas pedagógicas dos cursos, contudo essas ainda não são implementadas por eles.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente virtual de aprendizagem; *Moodle*; Ensino de Biologia; Educação superior.

VLE MOODLE : PERCEPTIONS OF BIOLOGY TEACHERS ABOUT THE POSSIBILITIES OF USE IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: Educational institutions have gradually incorporated technologies into their educational practices, aspiring to the improvement and evolution of their pedagogical actions. In this sense, Virtual Learning Environments (VLE) are quite efficient with possibilities for interaction, interactivity and adaptation to the most different contexts, purposes and educational levels. This article aims to present the profile of the professors of the Biology course at UFMT who use the VLE *Moodle*, as well as what are their perceptions about the possibilities of this tool for on-site education. This study is an excerpt from a broader research carried out by the author in the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso. For its execution, a bibliographical review on the subject was carried out, as well as a systematic literature review. In the production of data, a semi-structured interview was used together with a questionnaire to survey the profile of the teacher participating in the research. The results demonstrate that

the professors who participated in the study have a level of excellence in their respective training areas and have a perception of the various possibilities of using the VLE *Moodle* in the pedagogical didactic activities of the courses, however these are not yet implemented by them.

KEYWORDS: Virtual learning environment; *Moodle*; Biology teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A influência das tecnologias digitais está em franca expansão e representa uma necessidade nas mais variadas tarefas do cotidiano, bem como na aquisição de informação e aprendizagem de muitos indivíduos. Gradativamente as instituições de ensino têm incorporado essas tecnologias em suas práticas educativas, aspirando à melhoria e evolução de suas ações pedagógicas, haja vista algumas dessas ferramentas tecnológicas possuírem grande potencial pedagógico para mediação dos processos de ensino e aprendizagem na educação presencial e na educação a distância.

No Brasil, as bases legais para Educação a Distância (EaD) são estabelecidas pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e Portaria Ministerial nº 301 de 07/04/1998, que normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância (BRASIL, 1998). O Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas da EaD em 2001, regulamentadas em 2005. O Decreto 5.622, de 19/12/2005 regulamentou o art. 80 da LDB, que trata do desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 2005).

Por iniciativa da reitoria da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), foi constituído em fevereiro de 1992, Grupo de Trabalho com objetivo de criar um Programa de Formação de Professores e a elaboração de um curso de licenciatura a distância, para os professores em serviço no estado de Mato Grosso. Ao final de 1992, elaborou-se uma proposta de criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD¹), alocado no recém-criado Instituto de Educação.

A política de gestão da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso é descentralizada, de modo a funcionar no interior dos institutos e faculdades, em núcleos e coordenações específicas. Atualmente, a instituição oferece na modalidade a distância cursos de graduação, de pós-graduação *Lato Sensu*, de aperfeiçoamento e de extensão, com mais de cinco mil estudantes matriculados em trinta e um polos de apoio (UFMT, 2016). A oferta de cursos a distância e também de disciplinas de cursos da educação presencial é disponibilizada por meio de um programa para gestão de cursos na Internet: o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

¹ NEAD, Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT. **Educação a Distância**. Disponível em <http://www.ufmt.br/ufmt/site/seciao/index/Cuiaba/2285>. Acesso em 02/06/2016.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem é uma plataforma digital que disponibiliza acesso a uma variedade de ferramentas virtuais para aprendizagem, utilizando vários tipos de mídias (filmes, textos, vídeo aulas, simuladores virtuais, animações, bibliotecas virtuais, buscadores, entre outras). Em uma descrição técnica sobre AVA, Bassani (2006) caracteriza-o desta forma:

Tecnicamente, um AVA é um sistema computacional implementado por meio de uma linguagem de programação, que reúne num único software, possibilidades de acesso online ao conteúdo de cursos. Oferece também diversos recursos de comunicação, interação e construção entre os sujeitos que participam do ambiente (BASSANI, 2006, p. 8).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem possuem aplicabilidade tanto na educação *online* como na educação presencial, sendo que estes não suprimem os espaços presenciais, mas o ampliam (KENSKI, 2012). Assim os ambientes virtuais representam mais que apenas novos formatos de se aprender, mas também trazem consigo novas formas de ensinar (MAZZARDO, 2005).

A plataforma *Moodle* é um ambiente virtual de aprendizagem que traz consigo a oportunidade de construção de práticas educacionais mais abertas e flexíveis, com versatilidade metodológica, de espaço e de tempo: “[...] as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2011, p. 8).

Até o presente momento, o *site* oficial² do *Moodle* na internet informa a distribuição de cerca de 79.500 registros em 233 países. O Brasil ocupa o terceiro lugar no *ranking* TOP 10 de registros do *Moodle*, com mais de 4.500 registros (MOODLE, 2017).

O AVA *Moodle* mostra-se bastante eficiente com possibilidades de interação, interatividade e adaptação aos mais distintos contextos, propósitos e níveis educacionais. Neste sentido, vislumbrando a necessidade do conhecimento, aprendizado e utilização dessa Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) no âmbito educacional, a Secretaria de Tecnologia da Informação e da Comunicação Aplicadas a Educação (STI), da Universidade Federal de Mato Grosso, propôs o curso “*Ambientes Virtuais de Aprendizagem em contexto de educação presencial: utilização e criação de cursos virtuais*”, oportunizando aos professores e professoras da instituição conhecer o uso da plataforma, de forma que esse instrumento possa ser utilizado em sua prática pedagógica.

No curso, os professores conheceram algumas ferramentas existentes no ambiente virtual de aprendizagem e, também aprenderam como trabalhar em nível de editoração desse ambiente de modo a estruturar sua sala de aula virtual. Devido à integração intermediária do AVA com o sistema acadêmico da Universidade Federal de Mato Grosso, a partir do curso, o professor recebeu nesse ambiente virtual suas disciplinas ofertadas para o semestre vigente e os seus alunos devidamente cadastrados.

² Página oficial do *Moodle* na internet: <www.moodle.org> Acesso em 18 abr. 2017

Considerando que a maioria dos docentes da UFMT participou do curso oferecido pela STI, para uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem em contexto da educação presencial, uma inquietação surgiu no sentido de analisar qual a percepção dos docentes quanto ao uso dessa ferramenta nos cursos de graduação da instituição.

O estudo apresentado neste artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Esse recorte tem como objetivo apresentar as percepções de docentes de Biologia, da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá, sobre as possibilidades de uso do AVA *Moodle* na educação superior.

2 | METODOLOGIA

Na realização do estudo utilizou-se a abordagem qualitativa que possui como fonte direta dos dados o “ambiente natural” e o como principal instrumento o “pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em termos metodológicos, utilizamos o estudo de caso objetivando conhecer em profundidade uma determinada situação: quais as percepções de docentes de Biologia sobre a utilização do AVA *Moodle*, em um local específico (neste caso, os cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá).

Sobre o estudo de caso, Yin (2010, p. 24) nos diz que “como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”.

Para execução deste estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática AVA e plataforma *Moodle*, objetivando obter referencial teórico para o desenvolvimento do estudo. Uma revisão sistemática da literatura também foi implementada, tendo como guia as especificações de Dresch; Lacerda; Antunes Júnior (2015). Os autores apresentam as revisões sistemáticas da literatura como:

[...] estudos secundários para mapear, encontrar, avaliar criticamente, consolidar e agregar os resultados de estudos primários relevantes acerca de uma questão ou tópico de pesquisa específico, bem como identificar lacunas a serem preenchidas, resultando em um relatório coerente ou em uma síntese (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JÚNIOR, (2015), p. 33).

Essa revisão sistemática identificou pesquisas já realizadas sobre a temática: AVA como apoio ao ensino presencial na educação superior, trazendo informações importantes sobre o assunto. Como base de dados da pesquisa, foi definido o Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Os cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá, constituem o *locus* do estudo. A UFMT oferta o curso de Ciências Biológicas em dois graus distintos (bacharelado ou licenciatura) tendo como sede desses cursos o bloco do Instituto de Biociências. A definição dos sujeitos foi feita por adesão voluntária, tendo

como critérios de seleção, ser docente do quadro de professores dos cursos de Ciências Biológicas e ter realizado o curso “*Ambientes Virtuais de Aprendizagem em contexto de educação presencial: utilização e criação de cursos virtuais*”, proposto pela Secretaria de Tecnologia da Informação e da Comunicação Aplicadas a Educação (STI) da Universidade Federal de Mato Grosso. Após serem convidados pessoalmente pelo pesquisador, nove docentes dos cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura e/ou Bacharelado) aceitaram participar do estudo.

Para a produção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada em conjunto com um questionário para levantamento do perfil do docente participante da pesquisa. O questionário de perfil do docente está dividido em quatro partes. A primeira parte refere-se aos dados pessoais do docente (nome, idade, sexo e contatos). A segunda parte versa sobre a formação acadêmica do docente (curso de graduação e qual a sua maior titulação, com os respectivos anos de conclusão). A terceira parte trata das experiências do docente com tecnologias (quando começou a utilizar o computador, como se considera em relação ao uso do computador e da internet, e se já participou de cursos/aulas a distância). A quarta parte aborda a atuação profissional (situação funcional, jornada semanal de trabalho, tempo de serviço na UFMT, se ministra aulas na graduação, pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu* e quais as disciplinas ministradas na graduação no período acadêmico 2016/2).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a seguir o perfil dos docentes participantes do estudo, bem como os resultados das entrevistas realizadas, que versam sobre o uso do AVA *Moodle* nas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), verificando sua percepção quanto às possibilidades de uso da plataforma na educação superior.

3.1 Perfil dos docentes participantes do estudo

Os dados obtidos mediante entrevista semiestruturada (perfil do docente) são apresentados na Tabela 1 e representam a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Para fins de identificação, foi atribuída para cada indivíduo a letra “D” seguida de um numeral, em respeito ao anonimato proposto aos participantes da entrevista no início da produção dos dados.

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
Sexo	Fem.	Masc.	Masc.	Fem.	Masc.	Masc.	Fem.	Fem.	Fem.
Idade	40	67	60	40	54	41	58	44	41
Curso Superior	Ciências Biológicas	Lic. Bach. História Natural	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Lic. Ciências Biológicas	Lic. Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
Ano de Conclusão	1997	1972	1981	1998	1986	2000	1982	1995	1999
Maior Titulação	DR	MS	DR	DR	DR	DR	DR	DR	DR
Ano de Conclusão	2005	2012	2006	2007	2006	2008	1997	2010	2003
Ano que começou a usar computador	1994	1993	1981	1994	1993	1994	1993	1995	1996
Como se considera em relação ao uso do computador	Uso contínuo	Médio	Ótimo	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Uso todas as possibilidades
Como se considera em relação ao uso da internet	Uso diário e contínuo	Utilitário / Facilitador	Ótimo	Bom conhecimento	Avançado	Intermediário	Frequente	Intermediário	Frequente
Já fez algum curso ou aula a distância?	NÃO -	NÃO -	SIM 2	NÃO -	SIM 2	NÃO -	SIM 2	SIM 2	SIM Vários
Quantos? Instituto / Faculdade ao qual está vinculado na UFMT	Instituto de Biociências	Instituto de Biociências	Instituto de Biociências	Instituto de Biociências	Instituto de Biociências	Instituto de Biociências	Instituto de Biociências	Instituto de Biociências	Instituto de Biociências
Situação Funcional	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Jornada de trabalho	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE
Há quanto tempo trabalha na UFMT?	7	42	35	6	23	4	28	4	12
Ministra disciplinas ³	G-M	G-M	G	G	G	G-M	G-E-M-D	G-E-M	G-M

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Perfil do docente (entrevista semiestruturada elaborada pelo autor).

A amostra é composta por nove docentes dos cursos de Ciências Biológicas da UFMT, *campus* Cuiabá, dos quais cinco são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A idade dos docentes está entre 40 e 67 anos, sendo que cinco deles estão na faixa dos 40-50 anos, três na faixa dos 51-60 e um com mais de 60 anos de idade. Quanto a formação acadêmica oito deles possuem graduação em Ciências Biológicas obtida entre os anos de 1981 e 2000 e pós-graduação em nível de doutorado com título obtido no período entre 1997 e 2008. Um dos entrevistados é formado em Licenciatura e Bacharelado em História Natural no ano de 1972, com pós-graduação em nível de mestrado obtida em 2012 e doutoramento em andamento.

3 Cursos onde o docente ministra disciplinas: **G** - graduação **E** - especialização **M** - mestrado **D** - doutorado

Podemos verificar que os docentes participantes do estudo possuem nível de excelência em suas respectivas áreas de formação, e em uma análise inicial e menos aprofundada do dado “ano de conclusão” da pós-graduação, podemos inferir que todos tiveram contato direto com as tecnologias digitais, ao menos a partir de sua formação acadêmica na pós-graduação. Para Valente (2003), essa realidade não é garantia de melhor/maior domínio das tecnologias nas práticas didáticas pedagógicas, pois para que as tecnologias digitais possam promover o aprimoramento e mudança na qualidade de ensino, há necessidade de oferta de condições apropriadas aos professores para que tenham a compreensão de como interagir com essas ferramentas em seu fazer pedagógico.

Em relação ao uso da internet três docentes responderam que usam de forma frequente ou diária e contínua, dois consideram-se usuários intermediários, dois como usuários ótimo ou avançado e outros dois consideram a internet um ambiente ótimo, utilitário/facilitador. Quatro nunca participaram de curso ou aula a distância e outros cinco já fizeram dois ou mais cursos ou aula a distância. Para Valente (2003), a formação dos professores para uso das tecnologias deve ocorrer “no local de trabalho e utilizar a própria prática do professor como objeto de reflexão e de aprimoramento, servindo de contexto para a construção de novos conhecimentos”. (VALENTE, 2003, p. 3).

O fato de todos os docentes serem do regime de dedicação exclusiva pode ser um fator positivo uma vez que suas atividades laborais são exercidas em sua totalidade na UFMT, possibilitando uma maior interação com as ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela instituição. Acreditamos que o equilíbrio entre o número de professores com mais de 20 anos de serviço e professores com menos tempo na instituição, possa propiciar trocas de experiências de forma positiva para ambos, uma vez que estes últimos geralmente utilizam as tecnologias de informação e comunicação com maior frequência desde a graduação. Os saberes dos docentes, conforme nos aponta Tardif (2011), também estão relacionados com suas experiências sociais e atividades cotidianas. Os professores são sujeitos que vivem experiências no tempo e mudam sua prática no encontro com outros sujeitos em espaços e tempos distintos, como museus, teatros, cursos de formação continuada e eventos acadêmicos.

3.2 Percepção dos docentes sobre as possibilidades de uso do AVA Moodle

Os docentes expressaram em suas respostas que o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*: apresenta novas possibilidades de trabalhar conteúdos e interagir com os alunos em um ambiente diferente da sala de aula; pode trabalhar a distância em uma disciplina presencial (quando não puder estar presente em uma determinada aula); acompanhamento da resolução das atividades propostas pelo professor aos alunos no ambiente virtual; recurso de comunicação a distância com toda a turma matriculada na disciplina; é um ambiente oficial da instituição onde podem ser disponibilizados para os alunos os conteúdos, a ementa, o cronograma e os compromissos oficiais da disciplina,

conforme podemos observar na Tabela 2.

Docente	Resposta do docente à entrevista
D2	<i>“... a gente percebe que existem outras possibilidades de você trabalhar determinados conteúdos e também de você interagir com o aluno em ambiente que não só a sala de aula. Basicamente uma extensão da sala.”</i>
D4	<i>“... conhecer como é que funciona e as possibilidades de se trabalhar a distância... Por exemplo, talvez em um período que você precisa fazer uma viagem, uma semana que você precisa fazer uma viagem, então, você pode deixar uma série de atividades para serem feitas e você tem esse contato com os alunos, pois o ambiente te mostra até quem entrou nas atividades, você consegue acompanhar (eu uso muito).”</i>
D5	<i>“Eu tive uma introdução básica sobre o AVA.”</i>
D6	<i>“... o AVA como um recurso de comunicação na necessidade de eu, por exemplo, me ausentar ou não estar presente no momento que eu preciso contatar os alunos, porque nem sempre o e-mail coletivo é a melhor forma.”</i>
D7	<i>“Para me introduzir no mundo virtual. Para me mostrar que havia essa possibilidade de uso, para facilitação da minha atividade docente.”</i>
D8	<i>“... serviu para me mostrar que eu tenho esse ambiente virtual de aprendizagem, que eu posso utilizar nas minhas aulas e devo utilizar. Nesse sentido ele me despertou, mas é bem complicado para trabalhar, ele não é intuitivo. Então você vai meio que errando e acertando aí você acaba desistindo.”</i>
D9	<i>“... um ambiente oficializado pela universidade aonde eu disponibilizo para os estudantes conteúdo, ementa da disciplina, cronogramas, datas e os compromissos oficiais das disciplinas, eu tenho no AVA. E aí como é um portal oficial para a universidade, os estudantes não podem falar que eu estou oferecendo essas informações de forma restrita.”</i>

Tabela 2 – Percepção dos docentes sobre as possibilidades de uso do AVA Moodle

Fonte: Respostas dos docentes (entrevista semiestruturada elaborada pelo autor).

Constata-se que os docentes demonstraram ter a percepção das várias possibilidades de uso do AVA Moodle nas atividades didáticas pedagógicas, porém sua implementação ainda não se mostrou efetiva.

Para Esteve (1994), a escassez de tempo, a atividade burocrática complementar, o grande número de aulas e a incorporação dessa tecnologia na sua prática pedagógica, que na maioria das vezes não possui preparo para inseri-la, causam desconforto ao docente o que o leva a não realiza-las. Essa realidade de desconforto, também pôde ser percebida nos docentes participantes da pesquisa.

Segundo Kenski (2012), os cursos de formação podem proporcionar aos docentes condições para que sejam criadores e críticos dessa nova forma de ensinar mediada pela tecnologia, possibilitando assim a superação de diversos obstáculos que existem ou possam surgir entre o docente e tecnologia. Contudo essa formação não deve se restringir

somente a disponibilização de técnicas de informática para o docente incluir na sua atuação em sala de aula.

Concordamos com Valente (1993), ao apontar que a capacitação através de cursos de formação deve possibilitar uma transformação “na maneira do profissional da educação ver sua prática, entender o processo de ensino-aprendizagem e assumir uma nova postura como educador”. (VALENTE, 1993, p. 115-116).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que em relação ao uso do computador e da internet os participantes do estudo demonstram familiaridade e que de certa forma utilizam essas tecnologias com facilidade. Pouco mais da metade dos docentes entrevistados possuem experiências com a educação a distância, contudo o fato de não terem experiência com educação a distância não limitou sua atuação no AVA *Moodle*, ao menos no que tange a comunicação com os alunos e disponibilização de documentos referentes às disciplinas na plataforma.

Os docentes percebem o AVA *Moodle* como uma tecnologia com grande potencial de auxílio e mediação na educação superior. Podendo propiciar a interação e ampliação dos espaços educativos para além da universidade, estimulando a troca de informações, a colaboração, além de promover a construção do conhecimento pelo aluno.

Contudo, diante dos resultados, observou-se que a realização de atividades pedagógicas das disciplinas diretamente na plataforma foi relatada somente por dois docentes. Esta situação nos leva a inferir que a instituição conseguiu inicialmente sensibilizar os professores e professoras para o uso desse ambiente virtual na educação superior. Porém, nos parece que a oferta de formação continuada para utilização do AVA *Moodle*, ainda é uma necessidade com vistas à consolidação desse processo inicial.

REFERÊNCIAS

BASSANI, Patrícia B. S. **Mapeamento das interações em ambiente virtual de aprendizagem**: uma possibilidade para avaliação em educação a distância. 2006. 184p. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BRASIL. Portaria nº 301, de 07/04/1998. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Ministério da Educação e do Desporto**, Brasília, DF, 09 abr. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19/12/2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel P.; ANTUNES JÚNIOR, José A. V. **Design Science Research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ESTEVE, José M. **El malestar docente**. 3 ed. Barcelona: Piados, 1994.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÜDKE, Hermengarda A.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZARDO, Mara D. **As Potencialidades dos Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem, para a Internet, na Formação Continuada de Professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 19 ed. Campinas –SP: Papirus, 2011.

MODULAR OBJECT-ORIENTED DYNAMIC LEARNING ENVIRONMENT - MOODLE. Disponível em: <<https://moodle.org>> Acesso em: 18 abr 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/2285>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

VALENTE, José. A. Diferentes usos do computador na educação. **Em Aberto**, Brasília, n.12, p.3-16, jan/mar. 1993.

_____, José A. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP/Nied, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4.ed. Traduzido por Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CAPÍTULO 8

ARTE AFRO-BRASILEIRA: SABERES E FAZERES POÉTICOS E PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 03/12/2021

Guadalupe da Silva Vieira

EMEF Edgard Coelho
São Leopoldo, Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2902881063657690>

Marcos André Betemps Vaz da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense
Campus Pelotas - Visconde da Graça
Pelotas, RS
<http://lattes.cnpq.br/5564351544736244>

Valquiria Pereira Tenório

IFSP Campus Matão
Araraquara, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6991656036901108>

RESUMO: O presente artigo é oriundo da dissertação de mestrado em Ciência e Tecnologia na Educação/IFSUL Campus Pelotas - Visconde da Graça/RS. Tem como enfoque apresentar o curso de formação sobre a Arte Afro-brasileira, tendo como amostra discentes da Educação Básica da rede municipal de São Leopoldo/RS. Esse estudo se justifica, na medida em que há ferramentas democráticas estabelecidas, a partir das diretrizes para a educação, para construir outra visibilidade do afrodescendente na escola e na sociedade. O referencial teórico está centrado na aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky, mais especificamente em suas ideias sobre a Psicologia da Arte, o Ensino de Estética

e o Ensino de Arte. Descrevemos as etapas e a organização do Curso de Formação oferecida, o qual foi composto por quatro (04) encontros presenciais e sete (07) módulos praticados em ambiente virtual, através da Plataforma Neolms. Contudo, esperamos que os professores compartilhem suas descobertas, suas atividades sobre a Arte Afro-brasileira e, assim, continuem aprofundando o conhecimento sobre a produção artística negra na direção de uma educação que promova a dignidade, orgulho e possibilidades para todas as pessoas. O produto educacional resultou em um subsídio didático intitulado de Arte Afro-brasileira: saberes e fazeres poéticos e pedagógicos na Educação Básica, contendo o registro das reflexões teóricas da formação continuada e de sequência didática envolvendo a produção de materiais didático-pedagógicos sobre a Arte Afro-brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Artistas Afrodescendentes, Ensino da Arte, Lei 10.639/03.

AFRO-BRAZILIAN ART: KNOWLEDGE AND PRACTICES POETICS AND PEDAGOGICAL IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This article comes from the Master's thesis in thesis in Science and Technology in Education/IFSUL Campus Pelotas - Visconde da Graça/RS. Its focus is to present the training course on Afro-Brazilian Art, having as a sample student of Basic Education from the municipal network of São Leopoldo/RS. This study is justified insofar as there are democratic tools established, from the guidelines for education, to build another visibility of the Afro-descendant in school and in society. The theoretical framework

is centered on Vygotsky's social interactionist learning, more specifically on his ideas about the Psychology of Art, the Teaching of Aesthetics and the Teaching of Art. We describe the stages and organization of the Training Course offered, which consisted of four (04) face-to-face meetings and seven (07) modules practiced in a virtual environment, through the Neolms Platform. However, we hope that teachers share their discoveries, their activities on Afro-Brazilian Art and thus continue to deepen their knowledge of black artistic production towards an education that promotes dignity, pride and possibilities for all people. The educational product resulted in a didactic subsidy entitled Afro-Brazilian Art: poetic and pedagogical knowledge and practices in Basic Education, containing a record of theoretical reflections on continuing education and didactic sequence involving the production of didactic-pedagogical materials on Afro Art -Brazilian.

KEYWORDS: Afrod descendant's Artists, Teaching of Art, Federal Law 10.639/03.

1 | INICIANDO O MOVIMENTAR DA RODA

Este trabalho é uma compilação da dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Ciência e Tecnologia na Educação/ IFSUL Campus Pelotas - Visconde da Graça/RS em 2019 (VIEIRA, G.S; SILVA, M. A. B.V. da; TENÓRIO. V.P., 2019). Destacamos nesse artigo o curso de formação para o ensino, pesquisa e produção de recursos didáticos sobre a Arte Afro-brasileira para docentes da Educação Básica do município de São Leopoldo/RS. Que se alinha ao poema de Oliveira Silveira onde nos convida para que: Teu grupo está na roda viva/ Está na roda a vida/ Mudar grupos/Vez de vosso grupo/Estar na roda viva/E a vida está na roda/Mudar grupos/Vez de só você/Você na roda viva/E está na roda a vida/Mudar grupos (...) (Oliveira Silveira, 2012).

Para entrar na roda é preciso realizar o diálogo interdisciplinar. Ao trazermos a diversidade para o campo da Educação exploramos as histórias, as memórias. Desconstruímos preconceitos, enxergamos e respeitamos as diferenças, construímos ações para estabelecer relações coletivamente.

É a partir dessa percepção que nasce este trabalho. Já no seu título abre espaço para a Arte Afro-brasileira nos fazendo mudar grupos em nossa roda de saberes e fazeres como subsídio para a celebração e realização de um novo fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, a pesquisa traz possibilidades de leitura e combinações temáticas desafiadoras onde entram na roda as ideias de Vygotsky, Roberto Conduru, Ana Mae Barbosa, Kabengele Munanga, Dilma de Melo Silva, Maria Felix Calaça e Mariano Carneiro da Cunha. A escolha das produções artísticas de Mestre Didi, Rubem Valentim e Rosana Paulino fez-se com a finalidade de pensar uma arte afro-brasileira que se baseia em um corpo ancestral que é histórico e social.

O estudo das manifestações artísticas africanas e afro-brasileiras permite recontar a história dos afrodescendentes, partindo-se de outro foco, não o da escravidão e do sofrimento, ainda tão presentes em nossos currículos e livros didáticos.

Além disso, esta produção cultural, ao contribuir para um currículo que contempla a diversidade desperta a cidadania, faz conexões com múltiplas temáticas que potencializam positivamente à presença e a imagem do negro no Brasil. É de suma importância que a imagem do negro e da negra esteja na roda dos currículos escolares de maneira positiva e resignificada.

Reinventar a roda viva nos indica caminhos, viabiliza um acervo didático teórico/prático de relevância para o trabalho docente no espaço da sala de aula.

Entremos na roda viva...

2 | PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O referencial teórico desse trabalho está centrado na aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky, mais especificamente suas ideias sobre a Psicologia da Arte, o Ensino de Estética e o Ensino de Arte.

Vygotsky (1999), com a psicologia do desenvolvimento lançou uma nova percepção envolvendo a educação e a arte. A educação estética citada por Vygotsky (1999) tem como premissa o contato dos estudantes com a produção artística. Não um ensino voltado para o desenvolvimento de técnicas ou somente a vivência cotidiana. Sendo a apreciação da obra de arte o resultado desse processo de educação estética. As reflexões de Vygotsky (1999) nos levam a constatar, que por meio da arte, o ser humano vivência outras experiências, que na sua individualidade não seria possível.

Barbosa (2000) defende a arte como cultura para o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação da arte alargando a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais.

Um dos caminhos a ser trilhado, nessa direção, está à inserção nos cursos de formação de professores de disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação vislumbrando uma Pedagogia da Diferença.

A Pedagogia da Diferença, de acordo com Rocha (2009) foi elaborada a partir:

(...) da hipótese de que os princípios e valores tradicionais africanos podem embasar a prática pedagógica brasileira e/ou a ela articulados, como procedimento efetivo para a reeducação das relações étnico raciais no país e conseqüente respeito às diferenças fenotípicas e culturais. (ROCHA, 2009, p.4-5)

Munanga (2010), afirma que o que está em debate na atualidade é:

A ideia de que uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa deve suceder uma educação que valoriza a diversidade (histórica e cultural) e também o conhecimento do outro, visando todas as formas de comunicação intercultural (MUNANGA, 2010, p. 45).

Para Conduru (2009), talvez fosse melhor falar em uma arte afrodescendente no Brasil. Embora seja, a princípio, mais correta, a última designação não tem força sintética

de Arte Afro-brasileira. Contudo:

(...) usar essa designação implica relacionar ideias, práticas e instituições circunscritas pelos termos arte e afrobrasilidade, conectar esses campos e suas problemáticas, promover confrontos e diálogos entre as questões derivadas da escravidão de africanos e afrodescendentes no Brasil com as transformações no mundo da arte desde a Era Moderna. (CONDURU, 2009, p.10)

Silva e Calaça (2007), também dialogam com esse legado ancestral das culturas africanas para a produção estética contemporânea:

As produções dos artistas têm alguns pontos em comum, sendo importante apontar para as propriedades específicas das obras que são desdobramentos da matriz africana. O conjunto das obras apresenta característica estética diferenciada que ressalta a individualidade do estilo de cada realizador. (SILVA E CALAÇA, 2007, p.62).

Cunha considera válido compreender a Arte Afro-brasileira nos aspectos de arte conceitual e icônica. Incluindo, nesse contexto de representação, os objetos de divindades, os espaços de culto religioso, as motivações individuais e situações coletivas presentes no universo simbólico do artista:

Artistas pertencentes ao universo da temática afro-brasileira em categorias. Entre eles, há os que se utilizam do tema incidentalmente, os que sistematicamente e conscientemente orientaram toda a sua produção artística à temática afro-brasileira e os que, além da temática, manipulam espontaneamente, e não raro inconscientemente, as soluções plásticas africanas. (CUNHA, 1983, p.1023)

Nessa perspectiva, cabe às professoras e aos professores, abordarem a expressão artística negra nos materiais de apoio pedagógico, projetos e trabalhos escolares, estimular a curiosidade e a reflexão discente para a pesquisa e aproximação com as variáveis estéticas dos distintos grupos sistematizados por Cunha.

É assumindo essa postura, que ultrapassamos estereótipos comumente reproduzidos pela mídia, que a temática negra e de origem africana poderá conquistar um espaço e representatividade significativa nos estudos envolvendo a arte brasileira, pois:

O respeito à diversidade, a utilização do conhecimento que o outro traz consigo, os significados e sentidos desse repertório é que podem orientar o desenvolvimento de ações afirmativas reais para a educação [...] onde se percebe que o educar-se parte da própria conscientização do ser em respeito às outras pessoas (SOUZA, 2009, p.156)

Reconhecer a arte como uma técnica social de sentimento é a proposta de Vygotsky. Auto compreensão, humanização e arte são um recurso fantástico neste processo. De formar o novo humano. Um humano que se reúne coletivamente, que expressa artisticamente o conjunto de representações de sua cultura, suas crenças, seus valores e sua situação econômica, classe social, religiosidade.

Em suma, a realidade que vive diariamente. Ao lidar com o outro, nos encontros, no respeito pelo outro nas diferenças, nas relações estabelecidas que me reconheço como humano, pessoa capaz de criar e reconhecer minha identidade.

3 I CIRANDAR DE CORES, AROMAS, SABORES E SABERES

A metodologia selecionada para esta investigação, quanto a sua abordagem foi uma pesquisa qualitativa. Para investigar como os (as) professores(as) constroem o conhecimento sobre a simbologia e poética das obras de artistas afrodescendentes e as possibilidades e limitações para a sua inserção na prática pedagógica foi proposto, na entrevista, que escolhessem as obras produzidas por artistas afrodescendentes, e justificativas da escolha. Os resultados das respostas tiveram como base a Análise Textual Discursiva (ATD) apontada por Moraes e Galiazzi (2006).

A proposta de realizar um curso de formação com encontros presenciais e do estudo teórico praticado em ambiente virtual teve inspiração no Ensino Híbrido centrada na proposta de sala de aula invertida:

O Ensino Híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. (BACICH; TANZI NETO& TREVISANI, 2015, p. 13).

A Atividade Criadora desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Vygotsky, toma forma no curso ampliando as ideias do autor ao defender que toda atividade humana que não se limita a reproduzir impressões vividas, mas que cria novas ações e impressões enquadra-se no conceito de criatividade “é precisamente a atividade criadora do homem que o faz um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e modificar seu presente” (VYGOTSKY, 1999, p.9).

Todas as tarefas sugeridas nos módulos, com um total de 60 horas, remeteram aos(as) cursistas a intenção de contribuir para pensar numa Arte Afro-brasileira, de refletir o trabalho docente, e estimular a discussão da temática da educação das relações étnicorraciais no ambiente escolar.

Para cada um dos 7 (sete) módulos do curso, as tarefas foram relacionadas aos materiais midiáticos e imagéticos, fóruns, leituras dos materiais dos encontros, jogos, leituras complementares sobre a Lei 10639/03 e análise de documentários sobre os elementos simbólicos e poéticos nas obras de Mestre Didi, Rubem Valentim e Rosana Paulino. Os encontros presenciais destinados à elaboração e produção de materiais didáticos sobre a Arte Afro-brasileira e artistas elencados no curso. Esses encontros seguiram um cronograma organizado da seguinte maneira:

3.1 Módulo 1: Uso da tecnologia

Modalidade: Distância

Esse módulo teve como objetivo fornecer as orientações e ferramentas básicas para a utilização da plataforma Neolms. Mostrou -se a Plataforma Neolms para completar o cadastro e como fariam para realizar as atividades no ambiente virtual com base nas orientações do “Tutorial de Acesso”. Também a realização da leitura do texto sobre “O que é Prosa Poética?”. Após, solicitou-se que completassem o formulário Impressões Poéticas. Completando a frase que dava início a redação da resposta: 1. Arte é, 2. Cultura afro-brasileira é, 3. Memória que me acompanha, 4. Chuva preferida, 5. Um livro para vida toda, 6. Uma frase, 7. Um desenho na parede de casa, 8. A imagem que vale mais que mil palavras ,9. Entendo que Arte Afro-brasileira é, 10. Analiso a temática da Arte Afro-brasileira na Educação Básica, como.

3.2 A Voz dos Outros

Modalidade: Presencial

Para o primeiro encontro presencial optou-se pela cor vermelha na decoração. Pois, essa cor primária está ligada ao dinamismo, ou seja, a vontade de se movimentar e agir. Isso tudo combinado ao aroma do café misturado ao doce da casca de limão bergamota, especiaria Quilombola. Também em cada mesa, havia frases escolhidas na realização da atividade Impressões Poéticas.

Para conhecer os (as) participantes e perceber quais saberes e quais concepções buscavam na relação entre a formação e as experiências em Arte, Arte Afro-brasileira e Educação Estética realizou-se uma roda de conversas. Na discussão usou-se as perguntas e respostas do formulário Impressões Poéticas. A sistemática do curso, sua programação e seu cronograma foram apresentados em PowerPoint. Para consolidar o diálogo solicitou-se, na entrevista, que escolhessem a (s) obra (s) que poderiam ser produzidas por artistas afrodescendentes justificando suas escolhas. Finalizou-se com a recitação do poema “Roda Viva” de Oliveira Silveira. E para movimentar essa roda entregou-se um envelope. Nele continha vários modelos de molduras. Mas, só poderiam abri-lo, após acessarem a atividade do Módulo 2.

3.3 Módulo 2: Roda De Saberes

Modalidade: Distância

No módulo 2 iniciou-se com a poesia Roda Viva de Oliveira Silveira convidando

para que a partir desse momento estivessem todos e todas na roda. Nesse entrar na roda permitir-se ir ao encontro com os outros e consigo. Fazendo circular a memória, a oralidade, as identidades ancestrais no contato sensível do entrelaçar das mãos. E dialogar é preciso para permanecer na roda. Para consolidar esse diálogo, a Arte entra nessa roda para suscitar questionamentos. É a partir dessa percepção que se abre espaço para a Arte Afro-brasileira nos fazendo mudar grupos em nossa roda de saberes e fazeres como subsídio para a celebração e realização de um novo fazer pedagógico.

Para movimentar essa roda propomos uma Atividade Criadora com o material recebido no envelope em nosso encontro presencial. Orientamos que antes de clicar na seção “Trabalhos” ouvissem uma música que lhes agradavam.

Ao entrarem na seção “Trabalhos” vislumbraram, que a “música é uma das linguagens utilizadas pelo homem para falar de si, de seu grupo social e de suas impressões sobre o mundo.” (ALMEIDA, 2008, p.27). E também, um trecho do texto “Música e a memória” de Juliano Sanways.

Nesse clima onde as vibrações do nosso corpo se movimentaram, as emoções afloraram convidamos os (as) cursistas a explorarem sua criatividade na construção de um álbum de memórias da sua história com o material do envelope para ser entregue no próximo encontro presencial. Permitindo se envolver pelo significado do conceito Atividade Criadora desenvolvido pelo psicólogo russo Lev Vygotsky.

3.4 Imagens Iconográficas do Continente Africano

Modalidade: Presencial

A cor amarela esteve presente no segundo encontro. Por ser uma cor quente, o amarelo também transmite a sensação de dinamismo e estímulo.

Nesse encontro trouxemos algumas representações iconográficas do Continente Africano através da literatura e de obras africanas. Obras significativas que serviram como um convite aos (as) cursistas explorarem a riqueza artística e cultural existente no Continente Africano.

Aqui revistamos a história da Arte Africana, situando a produção artística das culturas africanas sob um aspecto relativista cujas abordagens históricas de cada povo, nação, reino, enfim, de cada cultura do imenso continente africano expõe obras de alta definição estética e técnica. A arte africana deve ser apreciada como uma arte onde a experiência estética e a noção de contemplação se integram com a vida diária e não apenas como uma arte de princípios e funções utilitaristas remetidas à natureza e à religião.

3.5 Módulo 3: Na Trilha da Arte Africana e Afro-Brasileira

Modalidade: Distância

Nesse módulo para construirmos conhecimentos e saberes sobre as representações iconográficas partindo da África e chegando à Diáspora brasileira para discutir o que é a Arte Afro-brasileira que sugerimos a leitura do artigo “Arte Africana e Arte Afro-brasileira” da Prof.^a Dr.^a Valquíria Pereira Tenório.

No catálogo “Roteiro de Visita do Museu Afro Brasil” nos aproximamos das conexões culturais e artísticas através das obras tradicionais de Arte Africana e obras de Arte Contemporânea que se apresentam por meio de pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, têxteis, documentos e objetos que contribuem para que se conheça a história nacional, a partir da perspectiva afro-brasileira.

Para ampliar o conhecimento em relação aos elementos estéticos da Arte Africana que disponibilizamos o Portable Document Format (PDF) “África em Artes” de Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua e Renato Araújo da Silva.

Com base no material disponibilizado, os (as) cursistas deveriam criar um jogo chamado Trilha da Arte Africana. Em PowerPoint receberam as imagens da trilha, as imagens das máscaras e orientações para a elaboração do jogo.

Para estudo da Arte Afro-brasileira trouxemos uma citação de Roberto Conduru, que na introdução do seu livro Arte Afro-brasileira, indaga O que é a Arte Afro-brasileira? Indicamos a leitura do artigo “Arte e Afrobrasilidade como expoentes de luta e resistência” de Sirlene Ribeiro Alves e Marcelino Euzébio Rodrigues.

Para tanto, fizemos uma viagem pelo processo de luta dos movimentos sociais, em prol da visibilidade da contribuição e a valorização da cultura africana na nossa formação identitária até chegar à formulação e promulgação da lei.

Assim como foi sugerido aos (as) cursistas, proponho a você leitor, antes de prosseguir com a leitura: Beba um delicioso café! Você sabia que o café veio da África? Da Etiópia.

“Jornalista vive sem grana, sem folga, mas não vive sem café”. Trecho retirado do episódio do canal do Duda Rangel: O jornalista e o café. O café sempre fez parte do imaginário sobre o jornalismo.

Pensando nesse ambiente imagético, o (a) cursista deveria imaginar que fora convidado (a) para escrever na coluna especial do jornal da cidade sobre a Arte Afro-brasileira. Baseando-se no vídeo “Museu Afro-Brasil: Artes Plásticas”.

3.6 Módulo 4: Elementos Simbólicos e Poéticos

Modalidade: Distância

Nessa unidade colocamos em prática uma das Competências Específicas da Arte para o Ensino Fundamental conforme as orientações da BNCC que é a de pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

Para explorar as formas de interação artística e produção cultural dos artistas que propomos que assistissem os documentários sobre Mestre Didi e Rubem Valentim e acessassem o site <http://www.rosanapaulino.com.br/> para conhecer Rosana Paulino.

Deveriam postar em arquivo Word a indicação de um desses artistas (Mestre Didi, Rubem Valentim ou Rosana Paulino) que será objeto de estudo para a elaboração da Sequência Didática. Acompanhado de um texto de 30 linhas justificando sua escolha.

3.7 Módulo 5: Ação e Criação

Modalidade: Distância

Nesse módulo propomos que colocassem na roda o cirandar do seu próprio percurso poético a fim de se descobrir e de se constituir enquanto professor(a) criador(a), criativo(a) e artístico(a).

A proposta uma vez que estamos no campo da arte, era criar uma produção artística observando as características que compõem a poética nas obras do artista escolhido no módulo anterior. O registro deveria ser através de foto e/ou filmagem para posterior postagem. Além de dar um título e descrever os materiais utilizados na sua criação.

3.8 Módulo 6: Em Cena as Sequências Didáticas

Modalidade: Presencial

A soma do branco e do preto que resultam em outra cor neutra, o cinza predominou o encontro. Sua principal utilização é para ressaltar outras cores. Associado à tecnologia indica profissionalismo, responsabilidade e conhecimento. Nesse universo corporativo que a cor cinza ressalta adentrarmos na organização da Sequência Didática.

Dialogamos sobre o que significa o termo Sequência Didática. E assim, definiram como sendo um conjunto de atividades planejadas e interligadas para o ensino de um conteúdo. Que na proposta, desse curso, refere-se a Arte Afro-brasileira.

A intensão foi a de apresentar subsídios para a elaboração de uma sequência didática, identificando as fases e as atividades que ajudarão tanto o(a) professor(a) quanto

discentes a atingirem seus objetivos. Destacamos as múltiplas e diferentes vinculações de relacionar, ver, criar, imaginar, simbolizar, investigar, representar por meio de imagens, sons e movimentos, a partir da interpretação e compreensão crítica das manifestações artísticas dos grupos sociais excluídos ou silenciados. Nesse sentido, propomos a construção de aprendizagens consistentes e significativas, sendo este o ponto central discutido no encontro de formação sobre a Arte Afro-brasileira.

Tendo como base essa premissa, o produto educacional gerou um subsídio didático com o registro das reflexões teóricas da formação continuada e de sequência didática envolvendo a produção de materiais didático-pedagógicos, sobre a Arte Afro-brasileira.

Para apreciação de todo o conteúdo do subsídio didático acesse: <https://drive.google.com/file/d/1PfnJ4Yet5uL91e47o1nw96xIX98WFeiq/view?usp=sharing>

3.9 Módulo 7: Ciranda dos Afetos

Modalidade: Distância

Iniciamos o módulo com um questionamento Avaliação o que é? Para embasamento teórico trouxemos alguns estudiosos para contextualizar esse tema. Conforme observamos, há diversos conceitos assim como há diversas opiniões e compreensão sobre o que é avaliação, o que é avaliar e qual deve ser a melhor maneira e mais justa de avaliarmos.

Tendo como referência esses conceitos convidamos para que avaliassem o curso Arte Afro-brasileira: saberes e fazeres poéticos e pedagógicos na Educação Básica redigindo um texto. Comentando aspectos que enriqueceram o seu fazer pedagógico.

Para realizar essa avaliação deveriam acrescentar no seu texto algumas ideias, que tinham sido elaboradas, mas que não chegaram a ser discutidas durante o curso. São elas: Uma frase do livro indicado na atividade Prosa Poética, um refrão da música escolhida para o Álbum de Memórias, uma ideia, pensamento, citação do artista escolhido, a imagem do desenho na parede de casa e a imagem que vale mais que mil palavras

3.10 Módulo 7: O Cirandar dos Sentidos

Modalidade: Presencial

No último encontro o verde predominou. Associado com a saúde, a vitalidade, a natureza e fertilidade. Mesa farta com um delicioso Amalá e bolinhos de Acarajé. E para completar o “triângulo culinário” (Lévi-Strauss, 2013, p. 45) um Mungunzá para selar a união do presente ao passado, do antigo ao contemporâneo, da abstração à figuração.

Nosso último encontro foi permeado de muita emoção. Iniciei com uma poesia que abordava a temática chuva. Recolhi frases dos (das) cursistas quando escreveram na atividade Impressões Poéticas do módulo 1 sobre a chuva preferida.

Assim, como a chuva que resulta da precipitação das gotas líquidas ou sólidas da

água das nuvens sobre a superfície da Terra. Certamente não há receitas para que tal formação ocorra. Há a certeza de que as experiências puderam ser compartilhadas, para que o encontro entre pensar, fazer e sentir fosse favorecido, de modo a produzir novos saberes e outros modos de fazer a docência.

A partir de suas intervenções, do diálogo descortinaram-se situações e aprendizados que permitiram permanecer na roda. Neste sentido, os saberes e fazeres presentes nas atividades propostas sobre a Arte Afro-brasileira as riquezas de possibilidades, de caminhos não se esgotam e não se acabam.

Após as reflexões degustamos um jantar temático elaborado por uma das cursistas do curso. E revivemos momentos dos nossos encontros.

4 | CONCLUSÃO

No movimentar da roda, a proposta formativa constitui-se de experiências diferentes e entrecruzamento de histórias e pessoas. Compartilhando o aprender, o fazer, o ser, de contar de si e acolher as memórias dos outros, os (as) participantes também, perceberam que um coletivo se formava.

Como elementos provocadores para a formação da roda, os (as) cursistas refletiram sua trajetória de estudo, os trabalhos de discussão, de pesquisas, do fazer artístico e da sua criação poética. Surpresa, curiosidade e riso foram manifestações frequentes entre os (as) educadores (as). As falas, durante e posteriormente a realização das atividades, deixaram transparecer uma memória viva na qual o sentido das coisas é reconstruído.

As imagens que iam surgindo suscitaram lembranças e abriram espaço para o diálogo, avivando suas memórias, seus sentimentos. Também contribuíram, para “a criação de um relato do sujeito” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 5). As imagens apresentadas de artistas proporcionaram um ponto de encontro de subjetividades, de um modo reflexivo de interação.

A partir das intervenções, do diálogo descortinaram-se situações e aprendizados que permitiram permanecer na roda. Neste sentido, os saberes e fazeres presentes nas atividades propostas sobre a Arte Afro-brasileira as riquezas de possibilidades, de caminhos não se esgotaram e não se acabaram.

A influência ou o impacto dessas experiências na vida dos/as participantes e pesquisadora deixaram registros de que a Arte Afro-brasileira nos ensinava a romper com preconceitos e estereótipos e pensar nas formas de simbolizar a importância que a imagem do negro e da negra estivesse na roda dos currículos escolares de maneira positiva e resignificada.

Se no início do curso apontava que os professores pouco conheciam sobre a Arte Afro-brasileira no decorrer dos encontros, os saberes e fazeres ecoaram nas salas de aulas apontando para a possibilidade de mudanças no fazer pedagógico. Na realização

das propostas fica claro, nas palavras escritas pelas cursistas, a importância da leitura, o repensar da prática, o ato criador, a escrita narrativa. Sendo um modo de lançarem-se ao mundo, de tornar registro físico e palpável, seu modo de ser e de pensar a Arte Afro-brasileira.

Na avaliação intitulada Ciranda dos Afetos os (as) cursistas permitiram se incluir nas vivências promovidas nas atividades. Referencial teórico desse trabalho. As reflexões de Vygotsky (1999) nos levam a constatar que o ser humano vivencia outras experiências, que na sua individualidade não seria possível. Assim, os processos de expressão e de vivência se integraram na formação de vínculos entre o coletivo e sua individualidade.

Nesse sentido, que cada professor (a), na sua coletividade, na ação pesquisadora de sua prática, possa mudar grupos. É estar na roda viva ressignificando, incorporando, enriquecendo, ampliando o cotidiano.

Com tudo, esperamos que esses professores (as) compartilhem suas descobertas, suas atividades e, assim possam continuar aprofundando o conhecimento sobre a produção artística negra na direção de uma educação que promova a dignidade, orgulho e possibilidade para todas as pessoas.

Que o objetivo proposto nesta pesquisa de proporcionar por meio da troca de experiências em encontros presenciais e do estudo teórico praticado em ambiente virtual e na elaboração e produção de material didático /pedagógico possa ser entendido como um caminho para que o professor vivencie, experimente, fale sobre Arte Afro-brasileira, para poder ensiná-la aos demais.

Estaremos todos na roda viva. Mudando grupos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. F. L. **O Equilibrista**. São Paulo: Ática Editora, 2008.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CUNHA, M.C.da. **Arte Afro-brasileira**. In Zanini, (org.) História Geral da arte no Brasil. São Paulo: Fundação Moreira Salles, 1983.

CONDURU, R. **Arte Afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

MUNANGA, K. & GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2010.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação. v. 12, nº 1, p. 117-128, p. 2006.

SILVEIRA, O. **Obra Reunida**. Organizado por Ronald Augusto. Porto Alegre; Instituto Estadual do Livro: CORAG, 2012

RANGEL, D. Disponível em https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=PTLVkDI77tg. Acesso em 10.07.2018.

ROCHA, R.M. de C. **“Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira”**. Belo Horizonte: Nandyala, 2007.

SILVA, D.M; CALAÇA, M.C.F. **Arte Afro-Brasileira**. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

SCHNEIDER, B.; BLIKSTEIN, P.; PEA, R. The flipped, flipped classroom. The Stanford Daily, aug.2013. In BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

SOUZA, P. C. A. **A questão do negro: intervenções da arte em busca de compreensões étnicorraciais**. Lecturas, Buenos Aires, ano 14, nº 136, set. 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd136/em-busca-de-compreensoes-etnico-raciais.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

VIEIRA, G.S; SILVA, M. A. B.V. da; TENÓRIO. V.P. **Arte Afro-brasileira: saberes e fazeres poéticos e pedagógicas na Educação Básica (2019)**. Disponível em: http://ppgcited.cavg.ifsul.edu.br/mestrado/images/downloads/dissertacoes/Mestrado_Guadalupe_2019_Final1.docx.pdf. Acesso em dezembro de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes [1925], 1999.

CAPÍTULO 9

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MODELO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 10/01/2022

Maria Cleniuda da Silva Oliveira

Secretaria de Estado, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN)

Francisco Wellington dos Santos Saldanha

Mestrando do POSENSINO (UERN, UFERSA, IRFN)
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE

Ananias Agostinho da Silva

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

RESUMO: O presente trabalho objetiva relatar uma experiência de formação remota, de modo síncrono, com docentes de língua portuguesa que lecionam do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza, no estado do Ceará. A experiência realizada teve como cerne propiciar aos professores reflexões sobre a prática docente no contexto da educação remota, além de reforçar a importância do trabalho com gêneros textuais e os novos letramentos possibilitados pelos meios digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto; Formação; Tecnologias.

ABSTRACT: The present work aims to report a remote training experience, synchronously, with Portuguese-speaking teachers who teach from the 6th to the 9th grade of elementary school in the municipal network of Fortaleza, in the state of Ceará. The experience carried out had as its core

providing teachers with reflections on teaching practice in the context of remote education, in addition to reinforcing the importance of working with textual genres and the new literacies made possible by digital media.

KEYWORDS: Remote Teaching; Formation; Technologies.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva relatar uma experiência de formação remota, de modo síncrono, com docentes de língua portuguesa que lecionam do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza, no estado do Ceará. A experiência realizada teve como cerne propiciar aos professores reflexões sobre a prática docente no contexto da educação remota, além de reforçar a importância do trabalho com gêneros textuais e os novos letramentos possibilitados pelos meios digitais.

Para fundamentação teórica, nos respaldamos em Libâneo (2001), que trata sobre a práxis educativa e formativa do professor. Quanto aos aspectos das tecnologias digitais no ensino aprendizagem, nos fundamentamos em Mercado (1999). Quanto ao uso das mídias em consonância aos multiletramentos no ensino da língua materna, seguimos orientações da BNCC (2017) e as discussões desenvolvidas por Rojo (2019).

O atual contexto de pandemia tornou-

se um momento propício para realizarmos um trabalho de caráter interventivo, por meio de uma formação continuada, que pudesse suscitar diferentes percepções por parte do professor com relação aos mecanismos tecnológicos e metodologias para se trabalhar com os alunos remotamente. Diante desse novo cenário, o uso das tecnologias se tornou o caminho mais viável para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem para professores e alunos.

Mediante disso, a formação continuada mostrou-se como sendo uma oportunidade para que os professores tivessem um direcionamento teórico e prático para tornar as aulas, de forma *online*, mais atrativas e dinâmicas, reconhecendo que não é possível caminhar sob a égide de práticas tradicionais, percebendo a necessidade de um alinhamento entre escola e a cibercultura.

MATERIAL E MÉTODOS/METODOLOGIA

Partindo da necessidade de ressignificar as aulas de língua portuguesa em meio ao uso das novas tecnologias no ensino remoto, surgiu a necessidade de realizar a formação continuada, a qual contou com a participação de 89 professores. A metodologia adotada pela pesquisa é de abordagem qualitativa, pois, segundo Paiva (2019, p.13), “esta pesquisa inclui a análise de experiências individuais e coletivas de interação e é também chamado de pesquisa interpretativa”, tendo como objetivo descrever o objeto estudado.

Sendo assim, de forma síncrona, foi realizada a mediação entre os professores, por meio da ferramenta de videoconferência do *Google Meet*. A formação intitulada *Resenha na Sala de Estar* teve como propósito discutir as novas práticas de leitura e escrita no contexto contemporâneo das tecnologias de interação e comunicação, mas também de oportunizar aos professores a vivenciar atividades práticas que fossem possíveis de serem aplicadas aos alunos de forma remota.

Durante o encontro, os docentes foram convidados a compartilhar resenhas críticas produzidas por eles oralmente sobre alguma obra literária ou cinematográfica, com a intenção de refletir sobre a necessidade de diversificar estratégias com o propósito de motivar os alunos, mas também de torná-los sujeitos no processo da produção de textos, seja oral ou escrito, utilizando as ferramentas digitais para o compartilhamento de textos dos alunos.

Portanto, para os professores reconhecerem que as tecnologias digitais podem tornar as aulas envolventes para os alunos, foi proposto que os docentes elaborassem resenhas críticas. Essas produções seriam compartilhadas por meios digitais no formato de *podcast*, vídeo, grupos de *WhatsApp* ou *Instagram*. Com essas vivências, os professores perceberam que há diversas formas dinâmicas para potencializar o ensino, inclusive de forma remota, da leitura e da escrita. Esse momento oportunizou a reflexão de que os alunos precisam ser inseridos em novas situações de aprendizagem e de construção do

conhecimento, uso e da interação em língua materna.

Mercado (1999, p. 27) admite que “as novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, a diversificar os espaços de construção do conhecimento [...]”. Para isso, é necessário que os professores estejam preparados para atender as atuais necessidades dos alunos frente ao contexto das tecnologias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a formação remota, os professores que participaram do encontro conseguiram interagir de modo ativo nas etapas metodológicas, teóricas e práticas desenvolvidas, de modo a apresentar contribuições pedagógicas pertinentes no decorrer da formação, reconhecendo a necessidade da teoria para redimensionar a prática de forma efetiva. Nesse sentido, a BNCC (2017, p.14) coloca que “é necessário o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponíveis, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos digitais”.

No decorrer da formação, os professores participaram registrando dúvidas, enviando propostas e fomentando uma discussão construtiva, o que demonstra que a tecnologia é uma forte aliada também para os professores, pois criou possibilidades de interação com maior facilidade, promoveu a socialização de conhecimentos de forma colaborativa, desenvolvendo atividades de forma *online*, reconhecendo que a tecnologia pode ampliar e criar novas práticas pedagógicas. Sobre isso, Libâneo (2004, p.227) considera que: “[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudanças nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as elaborando formas de enfrentá-las”. Isso demonstra a real necessidade de buscar o aperfeiçoamento das práticas educacionais.

Assim, o resultado da formação obteve êxito quanto ao seu objetivo central, que era estimular a produção e interação de textos do gênero resenha mediado pelas tecnologias digitais em um contexto de multiletramentos durante o isolamento social, refletindo junto aos professores que o processo de educar requer mudanças inovadoras, e uma busca constante pela compreensão crítica e reflexiva no desenvolvimento de práticas docentes e formativas, além de fortalecer o seu papel como agente transformador, assumindo professor e alunos o protagonismo diante do uso das tecnologias digitais de forma construtiva e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a formação remota se revelou como um desafio metodológico quanto à formação. Contudo, é perceptível a adequação nas práticas dos profissionais de educação para esse novo contexto, visando a efetivação dos processos de ensino e de

aprendizagem. É prudente salientar que a interação síncrona com professores de língua portuguesa obteve seus objetivos: socializar estudos e vivências consideradas possíveis de forma remota e voltadas para o ensino da língua materna desenvolvidas a partir das tecnologias digitais considerando os letramentos envolvidos nessa ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDINE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. acesso em 02.09.2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissionais docente. São Paulo. Cortez, 2004.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. 1º Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1º Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

CAPÍTULO 10

UM MAPEAR DE PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA EM CONTEXTO PANDÊMICO

Data de aceite: 10/01/2022

Américo Junior Nunes da Silva

Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB). É doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática

Ivanete dos Santos de Souza

Universidade Federal da Bahia

Leonardo Araújo Suzart

Universidade do Estado da Bahia

Maiane de Almeida Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Herica Janielli da Silva Limeira

Universidade do Estado da Bahia

Roberto Gomes da Silva

Secretaria de Educação

RESUMO: Este artigo resulta de uma pesquisa, em andamento, classificada enquanto qualitativa e documental. Objetiva-se, portanto, apresentar um mapeamento da produção científica brasileira, a partir de periódicos da área de Educação Matemática e que contemplaram pesquisas e experiências relacionadas ao ensino de Matemática em contexto pandêmico, evidenciando uma descrição e análise desses trabalhos. Destarte, para a composição do

corpus desta pesquisa, propomos identificar as produções voltadas ao ensino de Matemática em contexto pandêmico, que se encontravam online no site do periódico e que tivessem acesso aberto e gratuito. Para a análise de dados far-se-á uso da análise documental. Apresentamos, com esses resultados parciais, o retrato dessas produções, bem como o que objetivaram.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Educação Matemática. Periódicos. Mapeamento.

A MAP OF BRAZILIAN PRODUCTIONS ABOUT THE TEACHING OF MATHEMATICS IN A PANDEMIC CONTEXT

ABSTRACT: This article is the result of an ongoing research, classified as qualitative and documentary. The objective, therefore, is to present a mapping of Brazilian scientific production, based on periodicals in the area of Mathematics Education, which contemplated research and experiences related to the teaching of Mathematics in a pandemic context, evidencing a description and analysis of these works. Thus, for the composition of the corpus of this research, we propose to identify the productions aimed at teaching Mathematics in a pandemic context, which were online on the journal's website and which had free and open access. For data analysis, document analysis will be used. We present, with these partial results, the portrait of these productions, as well as what they aimed at.

KEYWORDS: Pandemic. Mathematics Education. Periodicals. Mapping.

INTRODUÇÃO

Ensinar e aprender Matemática no país têm se configurado, há anos, como um grande desafio; e essa realidade se agravou com o distanciamento social, enquanto medida para barrar o contágio pelo novo coronavírus. Temos um cenário de desigualdades, como asseveram Silva (2021), que não permitem que estudantes, das diversas regiões do país, tenham acesso às diversas tecnologias que permitem o ensino, nesse momento, realidade.

É fato que fomos surpreendidos, em 2020, por essa pandemia e que, como destacou Cara¹ (2020), essa realidade foi a “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia; e que, como asseveraram Silva, Nery e Nogueira (2020), só escancarou o quanto a Educação no Brasil é reprodutora de desigualdades. O cenário de não acesso a tecnologias, que falamos anteriormente, é uma dessas desigualdades que tem implicado diretamente no acesso de estudantes, sobretudo de escolas públicas, a Educação.

A gravidade da situação e os riscos oriundos da rápida contaminação do vírus fizeram as escolas de todo o mundo repensarem os seus métodos de ensino e aprendizagem. Foi inevitável, como garantia do distanciamento social, a suspensão das atividades presenciais. Nesse ínterim, as atividades remotas se apresentaram como estratégias possíveis para mediar essa relação escola/professor/aluno/conhecimento. Porém, como já conjecturamos anteriormente, longe de ser uma realidade para muitos alunos e alunas, a tecnologia escancarou uma distância que, pela ausência de políticas públicas, tem se agravado.

Diante das inúmeras problemáticas possíveis diante de um cenário pandêmico, como das questões anteriormente discutidas, nos perguntamos: Quais os focos de discussões da produção científica brasileira, a partir de periódicos nas áreas de Educação Matemática, sobre o ensino de Matemática em contexto pandêmico? O que buscam e sinalizam essas produções escritas publicadas em periódicos de Educação Matemática que possuem acesso livre e gratuito?

Nesse ínterim e partindo das problemáticas anteriormente evidenciadas, estamos interessados em apresentar um mapeamento da produção científica brasileira, a partir de periódicos na área de Educação Matemática, que contemplaram pesquisas relacionadas ao ensino de Matemática em contexto pandêmico, revelando um olhar ampliado sobre esses trabalhos; pois, a partir destas pesquisas podemos ter *insights*, compreensões, bem como lacunas teóricas a respeito do ensino de Matemática em contexto pandêmico. Para esse texto, de uma forma particular e entendendo que se trata de uma pesquisa em andamento, buscamos apresentar os trabalhos identificados nos periódicos da área de Educação Matemática e, também, as primeiras impressões sobre esses textos.

Este artigo, na tentativa de ser mais bem compreendido, foi dividido em seções que

¹ Informação apresentada oralmente por Daniel Cara durante palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020, em maio de 2020; link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>.

articuladamente buscam permitir uma experiência de leitura fluída e coerente; são elas: i) *Introdução*, onde se aproxima o leitor da temática, problemática e objetivo de pesquisa; ii) *Metodologia*, onde se traça o percurso metodológico de produção de dados e de análise; iii) *Produção e Análise de Dados*, onde se amplia o olhar acerca do objetivado e; iv) *Considerações parciais*, com algumas conjecturas acerca da pesquisa, em andamento.

METODOLOGIA

Pela natureza das problemáticas apresentadas com esta pesquisa, pensamos ser pertinente defini-la enquanto qualitativa, sobretudo, por considerar a subjetividade que há no problema, concordando ao apresentado por Borba (2004). Importante, ainda segundo o mesmo autor, que esse tipo de pesquisa entenda a verdade como não rígida, ou seja: existe uma dinâmica, externa a pesquisa, que permite um olhar ampliado e diferenciado sobre as diferentes questões. Segundo Garnica (2004, p. 86) uma pesquisa qualitativa reúne algumas características. São elas:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas.

Nessa direção e partindo do que destacou Borba (2004), essas características não devem ser vistas como regras, uma vez que o próprio entendimento do que é pesquisa qualitativa está em movimento e essas noções levam a ênfases diferentes. Categorizamos essa investigação, portanto, enquanto pesquisa qualitativa e exploratória do tipo bibliográfica e documental. Dessa forma, o mapeamento tem como *corpus* de análise os periódicos nacional da área de Educação Matemática.

Este mapeamento compreenderá textos publicados do período de março de 2020 a maio de 2021, e compreende o mapeamento enquanto “possibilidade de se compreender um fenômeno, um fato para que, então, sejam descobertos caminhos ou formas para mudar, melhorar, prever ou criar algo relativo ao fenômeno ou fato em questão” (BIEMBENGUT, 2008, p. 71). Deste modo, “mapear têm se tornado um recurso para construir um quadro de referências ou um esquema teórico, na tentativa de se dispor de uma perspectiva ampla e geral de determinado assunto ou tema” (BIEMBENGUT, 2008, p. 23).

Após esse movimento inicial de classificação da proposta cabe-nos apresentar todos os procedimentos e instrumentos utilizados para a realização da pesquisa. Para isso, partiremos dos objetivos propostos na tentativa de nos permitir ser mais bem entendidos.

Esta pesquisa se constitui nas seguintes etapas:

- i) Em um primeiro momento identificamos os periódicos nacionais da área de Educação Matemática. Para identificar os periódicos realizamos uma busca na plataforma sucupira com os seguintes descritores: “Ensino de Matemática”, “Educação Matemática” e “Matemática”;
- ii) Após a identificação das revistas que comporiam o *corpus* desta pesquisa, buscamos os artigos que tratavam sobre o ensino de matemática em contexto pandêmico, dentro de uma realidade brasileira;
- iii) Em posse de todos os artigos que tratam sobre o ensino de Matemática em contexto pandêmico, teremos uma visão geral sobre as temáticas abordadas nestas pesquisas. Daí, para este trabalho em andamento, buscaremos entender o que objetivaram com esses trabalhos.

Tendo em vista as informações apresentadas pelas pesquisas sobre o ensino de Matemática em contexto pandêmico, optamos para proceder à análise pela Análise documental e em uma perspectiva qualitativa. Como evidenciou Gil (2012), a análise qualitativa reúne técnicas envolvem a redução, a categorização dados, e interpretação dos dados, seguido da redação do relatório.

PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Partindo do que apresentamos anteriormente, quanto aos procedimentos metodológicos para a construção desta pesquisa, cabe-nos evidenciar os dados produzidos. Nesse ínterim, como destacado, tivemos como primeira etapa: identificar os periódicos científicos voltados a Educação Matemática.

Fizemos a busca na Plataforma Sucupira e tivemos o retorno de 55 revistas. Nessa busca e por conta do descritor “Matemática” percebeu-se que algumas delas não eram da área de Educação Matemática e sim da Matemática. Mesmo assim, decidimos considerá-las e buscar a existência de algum trabalho que atendesse ao foco de nossa investigação.

Em posse do título e do ISSN dessas revistas, acessamos uma a uma para ver se dentro do recorte temporal definido, de março de 2020 a maio de 2021, e nos números publicados nesse período, tinham trabalhos com foco de discussão voltado ao contexto pandêmico e ao ensino de Matemática.

Para encontrar os trabalhos, dentro dos números publicados, fizemos uma busca que partiu da leitura do título e da existência de alguma dessas palavras-chave: “Matemática”, “pandemia”, “Covid-19”, “contexto pandêmico”, “ensino remoto” e/ou “Educação Matemática”.

Dessa busca inicial, quando algum trabalho não deixava evidente no título que se tratou de uma experiência voltada ao ensino de Matemática em um contexto pandêmico, realizamos a leitura do resumo e, quando da persistência da dúvida, do trabalho completo.

Do olhar inicial, encontramos os seguintes trabalhos que serão apresentados no

quadro 01, a seguir:

Título do periódico	Ano e semestre de publicação:	Título do artigo	Autores	Vínculo institucional
Boletim Cearense de Educação e História da Matemática –	Volume 08, Número 22, 34 – 54, 2021	TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	João Nazareno Pantoja Corrêa ; João Cláudio Brandemberg	Universidade Federal do Pará
Ensino da Matemática em Debate	São Paulo, v.7,n.3 p.188-212, 2020	Ambiente Virtual de Aprendizagem no ensino de Matemática: relato de experiência	Dinelize Sousa Santos, Weimar Silva Castilho, Rivadavia Porto Cavalcante, Mary Lúcia Gomes Silveira de Sena, Albano Dias Pereira Filho	IFTO
Ensino da Matemática em Debate	v. 8, n. 1 (2021)	Modelagem à luz da Teoria Histórico-Cultural	Josélia Euzebio da Rosa, Isabel Cardoso Antunes	Universidade do Sul de Santa Catarina.
Educação Matemática Debate , Montes Claros (MG), Brasil	v. 5, n.11, p. 1 -29, 2021	O planejamento de aulas assentes no ensino exploratório de Matemática desenvolvidas no ensino remoto de emergência	Vania Sara Doneda de Oliveira; Maria Ivete Basniak	Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEE D-PR) Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR),
EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana	– vol. 11 - número 2 – 2020 Número Temático: Educação e uso de tecnologias digitais no contexto da pandemia da Covid-19	UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA/PÓS PANDEMIA COVID-19: discutindo o acesso, a viabilidade e as possibilidades	Márcia Azevedo Campos; Luiz Márcio Santos Farias; Cláudia Cristiane Andrade Barros	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Bahia – Brasil Universidade Federal da Bahia
EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana	vol. 11 - número 2 – 2020 Número Temático: Educação e uso de tecnologias digitais no contexto da pandemia da Covid-19	RECURSOS DIGITAIS E APRENDIZAGEM POR PARES: Da formação de professores de Matemática em período de pandemia	Patrícia Zanon Peripolli; Patricia Cristiane da Cunha Xavier; Janilse Fernandes Nunes	UFN – RS

Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática – JIEEM	v.13, n.4, esp, p. 437-449, 2020	Reflexões Sobre o Papel da Educação Estatística na Formação de Professores no Contexto da Pandemia da Covid-19	Suzi Samá ; Irene Cazorla ; Luciane Velasque; Leandro Diniz; Leandro Nascimento	UESC; Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); Universidade Estácio de Sá; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).
Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT	v. 15 , p. 01 - 21, 2020	ACHATANDO A CURVA DA COVID - 19: DISCUTINDO ESTRATÉGIAS USANDO O GEOGEBRA	Esdras Jafet Aristides da SILVA; Douglas de Souza Rodrigues da SILVA	Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte
Revista de Educação Matemática, São Paulo, SP	v. 17, 2020, p. 1-19	Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática	Ana Maria Mota Oliveira Scalabrin; Solange Mussato	Secretaria de Estado da Educação e Desporto, Boa Vista, RR, Brasil Universidade Estadual de Roraima (UERJ),
ACTA SCIENTIAE - REVISTA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E DE MATEMÁTICA	n. 04, v. 22, 2020	Evidências do Google Trends de uma Crescente Exclusão Digital de Segundo Nível no Brasil. Pior ainda com a Covid-19	Renato P. dos Santos, M Şahin Bülbul, Isadora L Lemes	Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, RS, Brasil bKafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Kars, Türkiye
(IENCI) Investigações em Ensino de Ciências	n.01, v.26, 2021	COVID-19 NO ÂMBITO DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS: MODELANDO A PROBLEMÁTICA E TRAÇANDO POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS	Paulo Gabriel Franco dos Santos, Natália Cristine Carlos Costa, Ariel Lima Brito	Universidade de Brasília
Professor de Matemática Online	n.04, v.08, 2020	Ensino remoto de Matemática: possibilidades com a plataforma Desmos	Gladson Antunes e Michel Cambrinha	Unirio

REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	n.03, v. 03, 2020	Inclusão escolar, ensino de matemática e pandemia: algumas considerações	Tatiana Bolivar Lebedeff e Thais Philippsen Grutzmann	Universidade Federal de Pelotas
REVISTA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	n.03, v.10, 2020	ENSINO REMOTO E A PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	Marcos Cruz de Azevedo, Cleonice Puggian	Universidade Iguazu e Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática	n.01, v.01, 2020	Redução do gap entre teoria e prática durante a pandêmica	Julio César Tovar-Gálvez	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática	n. 01, v. 02, 2021	Tomando decisões responsáveis sobre a vacina COVID-19 Conhecimentos e posições de futuros professores	Noela Rodríguez-Losada ¹ Blanca Puig ² Daniel Cebrian-Robles ³ Ángel Blanco-López ⁴	Universidad de Málaga E Universidade de Santiago de Compostela
Revista Baiana de Educação Matemática	n.01, v.01, 2020	Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena	Marcele da Silva e Neide da Fonseca Parracho Sant'Anna	Santos SEEDUC_RJ / Prefeitura Municipal de Macaé e Colégio Pedro II
Revista Baiana de Educação Matemática	n.01, v.01, 2020	Avaliação no Ensino Remoto de Matemática: analisando categorias de respostas	Daniel de Oliveira Lima e Lilian Nasser	Pólo Educacional do SESC-Escola SESC de Ensino Médio/PEMAT-UFRJ e Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática, do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEMAT/UFRJ)

Quadro 01: Trabalhos identificados nos periódicos científicos

No quadro 01 acima temos 18 artigos que tratam sobre o ensino de matemática em contexto pandêmico, dentro de uma realidade brasileira. Após uma primeira leitura identificamos três contextos distintos nos quais aconteceram estes estudos, são eles: Educação Básica (84%), Formação Inicial de Professores (11%) e Formação Continuada de Professores (5%). Dessa forma, podemos inferir que a maioria das pesquisas foi desenvolvida no contexto da Educação Básica, o que nos leva a entender da necessidade de se ampliar o olhar acerca das inúmeras problemáticas que se apresentavam as escolas,

estudantes, docentes e aos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto ao foco destes estudos a maioria discutem os diferentes usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Matemática, desde Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) á Recursos Digitais como, por exemplo, o *software* Geogebra. Sinalizam ainda os desafios do uso das TDIC em contexto pandêmico e 15% destes estudos relatam a experiência sobre a implementação do ensino de Matemática remoto, apontando os inúmeros desafios e possibilidades, sobretudo retomando pontos como acesso a internet de qualidade e equipamentos, formação para os docentes e outros que, como sinalizaram Silva (2021) e Silva, Nery e Nogueira (2020), escancaram desigualdades e dificuldades de se fazer o ensino remoto realidade.

Outros focos de discussão também foram identificados como: Planejamento escolar (15%), a Inclusão escolar (5%), a Modelagem Matemática.

CONSIDERAÇÕES

Estávamos interessados, com a realização desta pesquisa, em apresentar um mapeamento da produção científica brasileira, a partir de periódicos nas áreas de Educação Matemática, que contemplaram pesquisas relacionadas ao ensino de Matemática em contexto pandêmico, evidenciando uma descrição e análise desses trabalhos; pois, a partir desse olhar mais aprofundado para as pesquisas podemos ter *insights*, compreensões, bem como perceber lacunas teóricas a respeito do ensino de Matemática em contexto pandêmico.

Entendemos, portanto, que o olhar mais aprofundado para essas produções escritas nos sinalizarão elementos importantes para o (re)pensar das ações formativas desenvolvidas pelas diversas instituições educacionais, no que tange aos processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

Como revelamos ao longo deste texto, esta produção é resultado de uma pesquisa em andamento e, por isso, apresentam-se dados parciais. Para publicações futuras, ambicionamos um olhar atento e profundo aos textos mapeados em busca de ampliar o olhar acerca de nossas inquietações de pesquisa. Sabemos que desse mergulhar analítico as produções encontradas, inúmeras outras perguntas surgirão e que outras pesquisas poderão ser reveladas/realizadas.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, M. S.. Mapeamento na pesquisa educacional. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BORBA, M. C. A pesquisa qualitativa em Educação Matemática. Anais da 27ª reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 21-24 Nov. 2004.

GARNICA, A. V. M. História Oral e educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIL, A. C. 2012. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed São Paulo. Atlas

SILVA, A. J. N. DA. PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA E OS DESAFIOS (IM)POSTOS PELO CONTEXTO PANDÊMICO: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DO SEMIÁRIDO BAIANO. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, p. 17-17, 2021.

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. FORMAÇÃO, TECNOLOGIA E INCLUSÃO: o professor que ensina Matemática no “novo normal”. Plurais Revista Multidisciplinar, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

CAPÍTULO 11

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA DISPOSITIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Data de aceite: 10/01/2022

Maria Betânia Francisca de Albuquerque Araujo

CIN-UFPE

Fernando da Fonseca de Souza

CIN-UFPE

André Victor de Albuquerque Araujo

DMAT-UFPE

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma pesquisa sobre o potencial do uso de aplicações de RA em sala de aula como um instrumento capaz de auxiliar professores e alunos no processo de construção do conhecimento acerca da língua escrita, a partir dos conhecimentos sobre a realização de ferramentas educativas baseadas em RA ao alcance das mãos. A ideia do ensino despertar o interesse do aluno por meio de ferramentas manipuláveis materializada neste trabalho pela construção de um protótipo de jogo educativo, inspirado em um jogo tradicional, o dominó silábico, jogo de fácil manipulação pelas crianças, como contribuição no fazer pedagógico do professor e com o qual o aluno pode interagir com a cena em tempo real, manipulando objetos reais e virtuais ao mesmo tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Aplicativo educacional. educação lúdica. realidade aumentada. interface tangível.

ABSTRACT: This present work is aimed at conducting a research on the potential of

using augmented reality (AR) applications in the classroom as an instrument capable of assisting teachers and students for the process of building knowledge on written language. It is suggested to depart from the knowledge on the realization of AR-based educational resources at one fingertips. The idea of teaching to arouse the student's interest through manipulative tools comes into place in this work by the construction of an educational game prototype, inspired by a traditional game, the syllabic domino, an easy-to-manipulate children's game, as a contribution to the teacher's pedagogical work and with which the student can interact with the scene in real time, manipulating both real and virtual objects at the same time.

KEYWORDS: Educational application. playful education. augmented reality. tangible interface.

INTRODUÇÃO

No passado, a concepção de ensino sempre foi centrada em conteúdos teóricos. Atualmente, com o acesso cada vez mais rápido às novas tecnologias, faz-se necessário considerar a aprendizagem dos saberes da vida cotidiana, na qual o individual abre espaço para a interação com o coletivo, articulado com a produção e conhecimento reflexivo dos saberes. Desta forma, não é possível pensar em ensino sem levar em conta as experiências vivenciadas pelo educando em busca de renovação no seu processo de construção do conhecimento. Esses acontecimentos vêm invadindo espaços

diários e transformando as competências e habilidades necessárias para investigação da própria atividade pessoal dos educandos.

A ideia do ensino provocar o interesse do aluno por meio de ferramentas manipuláveis, as quais entram em cena como grandes facilitadores da aprendizagem dos alunos, é relevante no processo educacional a partir da perspectiva de Jean Piaget. É possível constatar o quanto é importante a contribuição desse material pedagógico para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança (PIAGET, 1971). As interfaces tangíveis na forma de jogos educativos interativos são ferramentas palpáveis para a criação de um material pedagógico, o qual contribua no fazer pedagógico dos professores e que sirva como interação no processo de aprendizagem dos alunos, sob o ponto de vista do desenvolvimento do refinamento da coordenação motora, visual, sensorial, e que venha colaborar na compreensão de mundo ao seu redor. O usuário interage com a cena em tempo real, manipulando objetos reais e virtuais ao mesmo tempo. Esses recursos visuais são bastante interativos e conseguem prender a atenção dos alunos, servindo como facilitadores das atividades pedagógicas de apropriação do conhecimento da criança.

A utilização de jogos educacionais digitais na educação, com os recursos da realidade aumentada, pode proporcionar ao aluno uma motivação muito maior, estimulando também hábitos de persistência no enfrentamento de desafios e desenvolvimento de tarefas. De forma geral, os jogos educativos possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem atraentes e gratificantes, pois permitem o desenvolvimento de inúmeras habilidades que estimulam o desenvolvimento integral do aluno, sendo elaborados para divertir os alunos e potencializar a aprendizagem de conceitos, conteúdos e habilidades embutidas no jogo. As características que tornaram os jogos educativos motivadores são o desafio, aguçando a memória e a curiosidade. O desenvolvimento dessas habilidades pode ser, por exemplo, o uso do raciocínio lógico para resolver problemas ou, simplesmente, o aumento da percepção espacial como forma facilitadora de aprendizado em diversas outras áreas.

O desenvolvimento de inovações tecnológicas de novos aplicativos voltados para novos modelos de smartphones ampliando mais espaço na rotina do planejamento semanal do professor. Particularmente, o jogar é considerado uma importante atividade para o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo do jogador.

Os jogos educacionais, bem como os materiais de apoio, podem e devem servir como uma extensão da aprendizagem, uma estratégia poderosa para estimulá-la, uma estratégia motivadora aos alunos, visto que, são ambientes estimuladores, capazes de transmitir uma grande variedade de informações e levar a uma efetiva aprendizagem do conhecimento acessado através desse desafio.

De fato, um jogo educacional consegue atrair a atenção dos alunos, promover o espírito competitivo e estimular a cooperação e o trabalho em equipe. Vários aspectos complexos da aprendizagem são estimulados e trabalhados com uma melhor aceitação, possibilitando de forma lúdica, com cooperação, participação, motivação e satisfação,

integrar diferentes áreas do conhecimento e promover uma interdisciplinaridade transversal de diversas áreas não só da educação: comunicação, matemática, física, química, biologia, informática, entre outras.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho baseia-se nos resultados do trabalho desenvolvido por Araujo (2016), a partir dos conhecimentos sobre a realização de ferramentas educativas baseada sem RA ao alcance das mãos e inspirado no dominó silábico, um jogo tradicional de fácil manipulação pelas crianças, e que serve como metodologia pedagógica no processo de alfabetização, ajudando a criança a pensar acerca da construção de suas hipóteses de escrita e leitura desenvolvida, segundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Para tornar este projeto possível, foram consideradas as várias ferramentas de realidade aumentada, como: cardboard (CARDBOARD, 2016), Metaio (META.IO, 2016), e ARblocks (ARBLOCKS, 2016), a primeira opção considerada, por se tratar de uma iniciativa do próprio CIN-UFPE e por ter uma visão voltada para a educação. Contudo, o ARBlocks no momento ainda não possuía uma versão disponível para dispositivos portáteis e, assim, a biblioteca escolhida para realizar o projeto foi a Vuforia (VUFORIA, 2016), da Qualcomm.

Foi visto que ela tem a capacidade de reconhecimento que buscamos, e já é usada para o desenvolvimento de jogos envolvendo realidade aumentada, principalmente por ter integração com a plataforma Unity (UNITY, 2016).

O protótipo foi inicialmente desenvolvido para testar as plataformas e a funcionalidade do jogo educativo proposto. O objetivo do jogo neste protótipo é juntar quadrados com sílabas impressas e formar palavras de duas sílabas, semelhante ao dominó de sílabas, jogo comumente usado nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando a palavra é formada, um modelo 3D, representando a palavra deve aparecer flutuando sobre ela; uma outra ideia também a ser desenvolvida, consiste nas sílabas que aparecem flutuando sobre as partes das figuras a serem formadas e estas juntas formará o Avatar da palavra.

REALIDADE AUMENTADA

Cada vez mais a evolução tecnológica está ao alcance da população e o acesso à informação vence barreiras como espaço e localização. Formas mais diretas para exibição de informações em diversas situações têm sido estudadas e a realidade aumentada tem se apresentado como uma área da ciência da computação capaz de coerentemente mesclar elementos virtuais com reais, criando um ambiente no qual o usuário pode interagir em tempo real tanto com o mundo real, com o virtual (AZUMA, 1997).

O *tracking*, rastreamento, é tão importante para a realidade aumentada que é atualmente uma das áreas de pesquisa que, de acordo com Zhou, Duh e Billingham

(2008), vem contribuindo com um maior número de trabalhos publicados, indicando ser esta uma das etapas contendo o maior número de inovações. Consiste na principal etapa de uma aplicação RA, responsável por reconhecer o ambiente real para que os elementos virtuais possam ser inseridos na cena.

O registro da cena real pode ser obtido com a utilização de técnicas de processamento de imagens e visão computacional para determinar a pose da câmera, por exemplo, representada por uma série de parâmetros intrínsecos, como distância focal, o aspect ratio e o ponto principal da câmera, e por parâmetros extrínsecos, entre outros, os movimentos de rotação e translação da câmera (ROBERTO, 2009). Assim, com a utilização desses parâmetros, o elemento virtual pode ser inserido de forma coerente e harmônica na cena.

Neste trabalho, foi utilizado o registro baseado na visão, com a implementação de rastreamentos com marcadores ou sem marcadores, com a necessidade de elementos conhecidos na cena para se obter as informações de câmera ou apenas as informações da cena são levadas em conta para se obter as informações necessárias.

Após a cena ser rastreada e o objeto virtual ter sido reconhecido de modo a ficar coerentemente ajustado ao ambiente real, faz-se necessário o uso de algum tipo de display para que o usuário da aplicação possa visualizar a cena aumentada. Quando o usuário visualizar os objetos virtuais terá as sensações de imersão e realismo desejadas no processo da cena em realidade aumentada.

Para Bimber e Raskar (2004), o usuário pode visualizar a informação de quatro formas diferentes. O modo mais comum de se visualizar aplicações de realidade aumentada nos dias atuais é por meio de displays baseados em telas, como monitores de um computador, ou ainda os display ao alcance das mãos, devido principalmente à popularização de *tablets* e *smartphones* e ao aumento de seu poder de processamento.

Os *displays* ao alcance das mãos são a modalidade de realidade aumentada que vão apresentando maior portabilidade. Utilizam dispositivos portáteis do tipo *Hand-Held Displays* (HHD), do tipo vídeo *see-through*, ao alcance das mãos dos usuários: *tablets*, PDA, *smartphones*. Devido ao constante processo de desenvolvimento do poder de processamento da quantidade de memória e da miniaturização das câmeras, além das constantes inovações nas telas multi-toque, nos sensores, como GPS e acelerômetro, tornando os smartphones capazes de dar suporte a aplicações de realidade aumentada. As visualizações são do tipo vídeo *see-through*, ou seja, a câmera do dispositivo captura a cena, a qual é utilizada para fazer o rastreamento, integrar os objetos virtuais e finalmente exibir na tela do dispositivo.

JOGOS EDUCATIVOS AO ALCANCE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O grande volume gerado de informações e as mudanças cada vez mais rápidas na sociedade nos últimos tempos refletem no ensino, na aprendizagem e na forma de

transmissão do conhecimento, abrindo novas fontes de descobertas e possibilidades de maneira motivadora, criativa e crítica.

Atualmente, existe uma grande preocupação por parte de profissionais envolvidos em educação, no sentido de que as práticas pedagógicas precisam valorizar as tarefas que promovam o desenvolvimento do raciocínio dos alunos. Neste sentido, também se pretende valorizar as práticas pedagógicas nas quais as situações de aprendizagem sejam variadas, trabalhadas dentro do contexto de vida dos alunos. Uma das maneiras para tanto a possibilidade de trabalhar com jogos e desafios na escola como forma de investigação pela criança sobre o modo como se dá o seu próprio processo de construção de conhecimentos.

A criação por Piaget (1978) de um modelo de processo de construção do conhecimento abriu nova perspectiva tanto para os pesquisadores dedicados às questões de aprendizagem como para os educadores em geral. Pode-se dar, então, o grande salto de qualidade na compreensão de questões muito importantes em relação a desvendar a possibilidade de pensar outros conteúdos escolares a partir desse referencial. No caso, por exemplo, da alfabetização, o modelo de aprendizagem que se insere é a psicogênese da língua escrita que há um processo de aquisição no qual a criança vai construindo seus conceitos.

Piaget (1978) afirma que os jogos consistem em uma assimilação funcional, no exercício das ações individuais já aprendidas, um sentimento de prazer pela ação lúdica e domínio sobre as ações. O jogo de regras marca o enfraquecimento do jogo infantil e a passagem ao jogo adulto, a atividade lúdica do ser socializado, possibilitando desencadear os mecanismos cognitivos de equilíbrio e é também um poderoso meio para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. (ZACARIAS, 2002).

Ainda para Piaget (1978), a importância do jogo está na satisfação da necessidade da criança quanto à assimilação da realidade à sua própria vontade. Essas necessidades são geradas porque as crianças não compreendem o mundo dos adultos, as regras, como por exemplo: hora de dormir, comer, tomar banho, não mexer em certos objetos. O jogo é fundamental na constituição da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de uma criança não se deve só à acumulação de informações recebidas, mas, é decorrente de um processo de elaboração e reelaboração, essencialmente baseado nas atividades da criança. Ao interagir com o ambiente, desenvolve estruturas de esquemas de ação, ou seja, por meio de uma sequência bem definida de ações físicas e mentais que a criança desenvolve no seu dia a dia com a ajuda do jogo nesse processo.

1. As hipóteses conceituais provisórias que as crianças fazem sobre a escrita não são “erradas”, “falta de conhecimento” ou até mesmo problemas de ordem patológica. Devem ser consideradas como “erros construtivos”, já que é um processo de atividade constante no qual a criança está elaborando hipóteses e alargando seu campo de conhecimento linguístico;
2. O reconhecimento das hipóteses de escrita não deve se transformar em um

recurso para categorizar as crianças, mas sim estar a serviço de um planejamento de atividades que considere as suas representações e atenda suas necessidades de aprendizagem;

3. A questão dos diferentes níveis, nas salas de aula de alfabetização, deixa de ser característica negativa para assumir papel de importância no processo ensino-aprendizagem, no qual a interação entre as crianças é fator imprescindível; e

4. A criança depois que se apropria da escrita alfabética, enfrenta inúmeros problemas ortográficos e morfossintáticos, considerados normais para a fase em que se encontra. Porém, cabe ao professor fazer intervenções significativas para que ela se aproprie da escrita ortográfica.

Esses problemas que as crianças apresentam no decorrer de um nível de escrita, evidenciando outros, vão sendo nivelados na sua trajetória escolar com muita leitura em voz alta. Estimulando e ampliando o letramento das mesmas, brincadeiras pedagógicas como comparar as palavras menores com as maiores, pintando e reconhecendo as letras pertencentes às palavras, produzindo de forma lúdica, textos, desenhos, sempre com esse aspecto lúdico de brincar com as partes menores da palavra. Dessa forma, a criança vai explorando e refletindo em suas atividades escritas, então, aos poucos, vai assumindo e desenvolvendo o que está contido nas palavras que são as partes sonoras de cada pedacinho destas, as quais constituem as palavras existentes no seu dia a dia.

O aprendizado vai sendo envolvido com essas operações lógicas na busca pela correspondência entre os termos orais e a escrita. Com esse brincar os pequenos vão tomando para si a consciência fonológica das partes menores das palavras. Suas respostas orais vão sendo refletidas via audição e fala, as quais constituem a sua escrita, constatando que uma palavra é maior do que outra porque possui uma quantidade maior de segmentos escritos. Na conceitualização da língua escrita, a correspondência da palavra aparece em um de diferentes formas. A criança antes de tentar representar a linguagem oral, representa os objetos explorando diferentes meios. Um deles consiste na tentativa de relacionar as pequenas partes gráficas. Essa hipótese não se estabiliza, pois rapidamente é precedida pelo critério de quantidade mínima de letras para composição das palavras. Mas, sob outra forma, a criança estabelece as primeiras relações entre a palavra escrita e a fala, o que lhe possibilita o avanço caracterizado pela fonetização da escrita, passando a ordenar pares de letras, sendo consoante e vogal, para cada sílaba emitida, assim indo em direção à escrita convencional. Esse procedimento consegue organizar o pensamento lógico da criança.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do protótipo de jogo educativo, a metodologia foi dividida em três etapas:

Planejamento - após o levantamento bibliográfico necessário para o embasamento conceitual e com o intuito de fornecer subsídios para o aplicativo, buscando desenvolver o problema, tanto na relação com o usuário quanto no tratamento dos dados e informações, subdividiu-se em: definição do problema, as coletas de dados, tipografia e ergonomia para as crianças, entre outros;

Desenvolvimento do aplicativo - inicialmente foi definido qual jogo educacional seria tomado como base e desenvolvido para ser utilizado no contexto educacional. Esta fase foi dividida em: análise e planejamento do jogo análise e planejamento- definição tema, escopo do projeto, público alvo e recursos disponíveis; modelagem do aplicativo (possíveis comportamentos que o aplicativo poderia ter e as interações com o usuário); implementação (desenvolvimento ou utilização de componentes, tendo como resultado o protótipo do aplicativo); e testes iniciais com professor *designer tracking* fase de testes com especialista da área pedagógica para avaliar se o *designer* instrucional e de interação era adequado para sua utilização em um ambiente real de ensino, segundo Silva e Elliot (1998) que destacam a importância de uma avaliação com professores); e Avaliação - após os testes iniciais com os professores serem concluídos, foi necessário avaliar o protótipo em um contexto real de ensino.

Segundo Silva (2002), avaliar um software educacional não é uma tarefa fácil.

Assim, a avaliação foi dividida em duas partes, pelo fato de que, segundo Silva e Elliot (1998), um sistema de hipermídia para uso educacional por bastante diferente de um programa de computador tradicional e, portanto, demanda novos critérios para sua avaliação. É aconselhável estabelecer a relação entre a nota dada ao programa ou o julgamento feito pelos professores e os dados reais quanto à eficácia e ao impacto deste no ambiente educacional.

CONSTRUÇÃO DO PROTÓTIPO

De acordo com a metodologia, para a construção do protótipo as atividades baseadas em blocos e cartelas foram, entre as diversas possibilidades de escolha, as mais interessantes e promissoras. Isto se deve ao fato de que as crianças quando estão brincando com estes objetos ou atividades, estão, na realidade, aprendendo a pensar e resolver problemas de forma lúdica. Estes problemas podem estar presentes no seu dia a dia ou surgir posteriormente, e esta forma de pensar e raciocinar deve influenciar no modo como elas entenderão o mundo ao seu redor. Assim, as atividades baseadas em blocos, cartas ou cartelas são recomendadas e muito utilizadas como brinquedos e desafios educativos, pois servem como instrumento para o aprendizado, especialmente para crianças em processo de alfabetização, em especial, as menores de dez anos.

De modo geral, pode-se dizer que o professor já vem utilizando estas atividades a fim de que as crianças desenvolvam seu raciocínio lógico, bem como sua coordenação

motora, seu vocabulário, entre outros aspectos. Por outro lado, como as cartelas educacionais em geral são simples e de fácil construção, são produzidas pelos próprios professores, ou simplesmente compradas prontas, de modo que possuem suas faces estáticas, e dependendo da atividade, se faz necessário construir variações ou adaptações dependendo de cada região ou nível socioeconômico da escola, sendo necessário ter um conjunto diferente para cada uma das atividades que o professor deseje aplicar, limitando assim sua usabilidade.

Para tanto a construção de um protótipo de aplicativo tornou-se uma solução para resolver esta limitação a partir do desenvolvimento de *cards* ou cartelas, nos quais qualquer informação desejada possa ser inserida e exibida sua realidade aumentada durante a atividade, desde uma simples letra ou número, como nos jogos tradicionais, até um conjunto de sílabas ou palavras que formam uma figura ou animação, quando utilizada em atividades com crianças que estiverem bem adaptadas, aumentando exponencialmente as possibilidades para os professores, os quais podem usar a criatividade para produzir diversas atividades.

O processo de pesquisa e desenvolvimento desta plataforma foi dividido em quatro etapas. Primeiro ocorreu um estudo sobre o design do protótipo, no qual foram conhecidos os principais concorrentes do produto e o contexto no qual ele será inserido de modo a desenvolver um artefato que se adeque às necessidades da educação infantil. Em seguida, foi realizada uma pesquisa técnica, permitindo o desenvolvimento da tecnologia que tornou este produto possível. Posteriormente, um aplicativo que usasse a plataforma foi proposto com o objetivo de validar os blocos dinâmicos. Por fim, foram conduzidos testes com professores de modo a verificar com eles o potencial de uso do aplicativo em salas de aula.

O PROTÓTIPO

Para o desenvolvimento do protótipo foi realizado um planejamento da definição do problema de acordo com o método cartesiano, no qual para melhor entender e resolver um problema, ele deve ser subdividido no maior número possível de subproblemas, e estes devem ser solucionados um de cada vez. Assim, o processo se torna mais intuitivo quando comparado com a resolução direta do problema por inteiro (MUNARI, 1980). Com este raciocínio em mente, o processo de prototipação pôde ser dividido na solução de três problemas essenciais: forma, tipografia e material.

Assim, este projeto foi desenvolvido com o domínio para ser aplicado na utilização de realidade aumentada inserida num jogo educativo, o qual contribua com o professor no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que inúmeros professores enfrentam muitas dificuldades para ensinar esses conteúdos.

Como exemplo, Randel *et al.* (1992) mostram, especificamente nas áreas de ciências e matemática, que os jogos educacionais ajudam a melhorar o processo de aprendizagem,

em especial no processo de ensino-aprendizagem de frações, o qual diversos trabalhos vêm sendo desenvolvidos ao longo dos últimos anos.

Dessa forma, não somente nas áreas de ciências e matemática, muitos professores fazem uso de jogos educativos tradicionais, para conseguir ensinar e reforçar diversos conteúdos. A alfabetização historicamente consiste numa área na qual os professores precisam dedicar bastante esforço e tempo para ensinar, devido à grande dificuldade que as crianças apresentam em aprender a ler e escrever.

Assim, como mencionado antes, o domínio escolhido foi a alfabetização de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, entretanto o público alvo escolhido não foi formado por alunos do ensino fundamental, visto aqui como público final do produto, mas sim os professores dos anos iniciais que utilizarão de forma criativa o jogo prototipado.

Finalmente, fez-se necessário definir o modelo de interface do jogo, isto é, definir a plataforma utilizada. Para o desenvolvimento foi escolhida a plataforma Android (ANDROID, 2016), uma plataforma de desenvolvimento móvel criada pela Google e que possui código aberto de desenvolvimento, que se destina à criação de aplicações para dispositivos móveis encontrados em *smartphones* e *tablets*.

Por ser uma versão tecnológica de jogo tradicional de madeira, mais conhecido como brinquedo de encaixe com figuras destacadas para criança manusear no processo de alfabetização com o apoio pedagógico do professor, o aplicativo focou em trazer à tona com todo cuidado suas funções, sua forma, práticas ao ser manuseado pelas crianças, seu aspecto simbólico que evidencia a visualização na captação de informações e às crianças por categorias de seu desenvolvimento nas hipóteses descritas, simbólicas bem similares entre si (Baxter, 2000).

A arquitetura do jogo foi pensada por aproximação com os usuários finais, os quais utilizariam o jogo educativo de maneira lúdica como metodologia de ensino do professor. Um grande potencial a benefício do professor são as interfaces tangíveis que servirão para incluir outras atividades acerca do processo de alfabetização. Este feito vem a contribuir no estímulo visual, lúdico e criativo no desenvolvimento da hipótese de escrita e leitura das crianças envolvidas com o mundo letrado. Segundo Fishkin (2004), pode-se dizer que as interfaces tangíveis seguem um paradigma básico representado pelo seguinte roteiro:

1. Evento de entrada - o usuário usa suas mãos para manipular um objeto físico, movendo-o, apertando-o, agitando-o ou empurrando-o, entre outras ações;
2. Um sistema computacional detecta esta ação e altera seu estado interno; e
3. Evento de saída - o sistema dá um retorno ao usuário, por meio de uma mudança na natureza física de algum objeto - altera sua superfície de visualização, cresce, encolhe, emite um som, entre outros.

O jogo educativo foi pensado como um aplicativo baseado em realidade aumentada de fácil manipulação por meio de interfaces tangíveis e de acesso fácil aos usuários finais,

de auxílio à metodologia de ensino do professor de linguagem e às crianças, que terão a oportunidade de aprender com ludicidade o mundo novo, para eles que estão nesse processo de construção do conhecimento. Assim, planejado para *smartphones* e PDA que operam com sistema operacional *android*, a ideia de usar o *smartphones* surgiu do fato que a maioria dos professores usam esse tipo de aparelho no seu dia a dia.

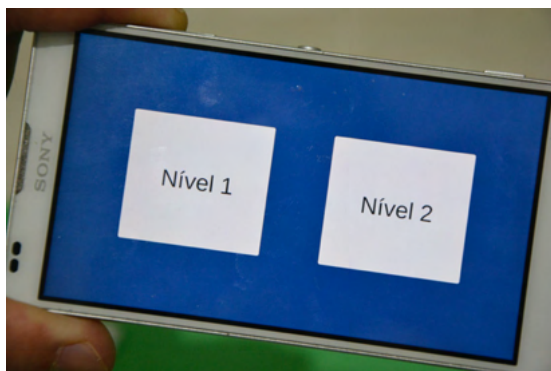


Figura 1 - Tela de Menu

IMPLEMENTAÇÃO DO JOGO

Primeiramente, em relação à arquitetura, novas funcionalidades foram criadas à medida que os professores as identificaram e, principalmente, o modo como os usuários utilizaram o aplicativo e de forma a torná-la possível.



Figura 2 - Tela de atividade

A primeira tela corresponde à tela inicial do aplicativo ao se iniciar o jogo. Após clicar no botão iniciar, a próxima tela corresponde ao menu de nível, o qual apresenta inicialmente duas opções para o usuário escolher.

Caso o usuário escolha iniciar um novo jogo, o sistema exibe a tela de atividade de

nível. Nesta tela após a disposição espacial dos *cards* escolhidos para o trabalho escolar, o sistema começa o *tracking* das figuras.

Após o início da tela de atividade, para tornar o aplicativo mais intuitivo ao usuário, o jogo foi dividido em dois níveis, cada um com um nível de dificuldade diferente, voltados para os níveis de letramento mencionados anteriormente.

No primeiro nível, a criança manipula as cartelas com as palavras canônicas, ou seja, palavras mais simples que contém apenas pares consoante - vogal, consoante - vogal. São palavras para as quais as crianças apresentam maior compreensão no início do processo de alfabetização.

No segundo nível, a criança manipula (*cards*) com chamadas palavras travadas, formadas pelo encontro de sílabas mais complexas, por exemplo, a palavra bolsa. A fonética dessas palavras para as crianças é mais complicada, devido o não reconhecimento das pequenas partes das palavras, sendo portanto mais necessário o uso do aplicativo pelo professor nesse tipo de palavra.

Para distinguir os dois níveis, as cartelas foram confeccionadas em cores diferentes.

RESULTADOS OBTIDOS

Foi realizado um experimento inicial com 6 (seis) professores para aprimoramento de algumas métricas. Nesta seção os professores com idades entre 20 e 42 anos responderam um questionário. Foram formuladas perguntas assertivas e as respostas foram quantificadas na seguinte escala:

1. Discordo totalmente;
2. Discordo parcialmente;
3. Indiferente;
4. Concordo parcialmente; e 50% Concordo totalmente. E que 67% dos participantes concorda totalmente que não tinham visto nenhuma adaptação de um jogo tradicional por meio de interfaces tangíveis; 16,5% concorda parcialmente com essa afirmação ;16,5% discordam totalmente, mas não lembram onde; participantes 17% discorda totalmente ; 50% dos participantes discorda parcialmente que gostariam de ter em seu smartphone um aplicativo como o protótipo; apenas ;33% concorda parcialmente em ter acesso ao aplicativo em seu celular.

Constatou-se que 100% dos participantes concorda totalmente que utilizando uma atividade pedagógica com o protótipo em seu aparelho possa inovar e avançar no nível de escrita das crianças.

Para o professor escolher um software educacional adequado, ele precisa ter como critérios: o conceito a ser ensinado, o conhecimento sobre a usabilidade com as crianças, o seu manuseio pessoal para após, avaliar e planejar uma situação de ensino (Silva e Castro, 2009).

Silva e Elliot (1998) afirma que a complexidade de se avaliar um software educativo é que não há uma garantia que um aluno que utilize *software* educacional desempenhe um papel acadêmico diferenciado de outro aluno que não o utilize, pois os sistemas atuais de avaliação baseados em notas, por si só não garantem que um aluno seja realmente melhor que outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de um desenvolvimento adequado do aplicativo, como explicado na Metodologia no capítulo 5, foram realizadas consultas a especialistas no uso de jogos educacionais para crianças, no processo de alfabetização. Assim, realizadas todas as consultas a professores, a ideia foi deixar livre a sugestão de possíveis usos e elementos a serem disponibilizados e posteriormente desenvolvido, bem como alterações que precisassem ser realizadas neste contexto de aplicação.

A motivação deste artigo consistiu na busca em sala de aula de interesse dos alunos no conteúdo objeto de conhecimento e num melhor desempenho dos alunos por meio de recursos didáticos e tecnológicos com aplicação de metodologias variadas que auxiliam o professor a tornar mais compreensivas as abstrações e a ilustrar os conceitos vivenciados com materiais concretos, e outros. O contato da criança com metodologias variadas e divertidas traz conquistas para a turma e equipe escolar, pois o aluno aprende a reconhecer o espaço do outro e a respeitar o próprio, sendo assim passa a entender as diferenças como algo natural à formação de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDROID. Disponível em: <http://developer.android.com/index.html>. [S.l.: s.n.], 2016. Citado na página 10.

ARAUJO, M. B. F. de A. Dissertação no Mestrado em Ciências da Computação: Jogos educativos para dispositivos móveis ao alcance da aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem. [S.l.]: CIN-UFPE, Brasil, 2016. Citado na página 3.

ARBLOCKS. Disponível em: http://www.cin.ufpe.br/rar3/uploads/2/0/3/5/20356759/-svr11_artigo.pdf. [S.l.: s.n.], 2016. Citado na página 4. AZUMA, R. A survey of augmented reality. In: *Advances in Computer Science*. [S.l.: s.n.], 1997. p. 355–385. Citado na página 4.

BAXTER, M. Projeto de produto: Guia Prático para o Design de Novos Produtos. 2nd ed..ed. [S.l.]: Edgard Blucher, 2000. Citado na página 10.

BIMBER, O.; RASKAR, R. *Spatial Augmented Reality: Merging Real and Virtual Worlds*. 1th. ed. [S.l.]: Wellesey, Estados Unidos: A K Peters, 2004. Citado na página 5.

CARDBOARD. Disponível em: <https://vr.google.com/cardboard/>. [S.l.: s.n.], 2016. Citado na página 3.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. [S.l.]: Porto Alegre:ARTMED, Brasil, 1999. Citado na página 3.

FISHKIN, K. P.A Taxonomy for and Analysis of Tangible Interfaces. 8 (5). ed. [S.l.]:Journal of Personal and Ubiquitous Computing, 2004. Citado na página 10.

META.IO. Disponível em: <https://www.crunchbase.com/organization/metta-io/#/entity>. [S.l.: s.n.], 2016. Citado na página 3.

MUNARI, B. Das Coisas Nascem Coisas. 1st. ed. [S.l.]: J. São Paulo, Brasil, Técnico, 1980. Citado na página 9. PIAGET, J.A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. [S.l.]: Rio de Janeiro: LTC, Brasil, 1971. Citado na página 2.

PIAGET, J.A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho. [S.l.]: Rio de Janeiro: Zanar, Brasil, 1978. Citado 2 vezes nas páginas 5 e 6.

RANDEL, J. M. et al. The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. In: 23(3) (Ed.). Simulation & Gaming. [S.l.: s.n.], 1992. p. 13–16. Citado na página 9.

ROBERTO, R. Retificação Cilíndrica: Uma Forma Eficiente Para a Retificação de um Par de Imagens. [S.l.]: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Monografia de Graduação, 2009. Citado na página 4.

SILVA, A. R. L.; CASTRO, L. P. S. A relevância do design instrucional na elaboração de material didático impresso para cursos de graduação à distância. n.8, vol.4. [S.l.]: Curitiba:Revista Intersaberes, 2009. Citado na página 12.

SILVA, C. T. M. Avaliação de Software Educacional. [S.l.]: Revista On Line Conect, Internet, v. 1, n.4, 2002. Citado na página 8.

SILVA, C. T. M.; ELLIOT, L. G. Avaliação de Software Educacional Hiperídia: A Contribuição de Especialistas e Usuários. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação. [S.l.]: Rio de Janeiro, v. 5, n.16, 1998. Citado 2 vezes nas páginas 8 e 12.

UNITY. Disponível em: <https://unity3d.com/pt/unity>. [S.l.: s.n.], 2016. Citado na página 4.

VUFORIA. Disponível em: <http://www.vuforia.com/>. [S.l.: s.n.], 2016. Citado na página 4.

ZACARIAS, V. L. C. Análise comparativa do desenvolvimento motor em alunos(as) praticantes e não praticantes da aula de educação física. In: Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Educação Física). [S.l.]: Universidade Paranaense UNIPAR Campus Toledo, 2002. Citado na página 6.

ZHOU, F.; DUH, H. B.; BILLINGHURST, M. Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years of ismar. In: CAMBRIDGE (Ed.). 7th IEEE/ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality. [S.l.: s.n.], 2008.p. 193–202. Citado na página 4.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COLÉGIO RUI BARBOSA EM ARAGUAÍNA, TOCANTINS: PERCEPÇÕES E REALIZAÇÕES NO COTIDIANO DA ATIVIDADE DOCENTE INTERDISCIPLINAR

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 30/11/2021

André de Oliveira Moura Brasil

Universidade Federal do Tocantins
Araguaína - Tocantins
<http://lattes.cnpq.br/1479427315678923>
<https://orcid.org/0000-0002-6649-0300>

Claudia Scareli-Santos

Universidade Federal do Tocantins
Araguaína - Tocantins
<http://lattes.cnpq.br/3000305136161931>
<https://orcid.org/0000-0002-3243-6189>

Este texto é um recorte da pesquisa da Dissertação de Mestrado, do primeiro autor, realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim), da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, TO.

RESUMO: Pesquisas apontam que há carência das atividades teóricas e práticas de Educação Ambiental (EA) na perspectiva interdisciplinar em grande parte das escolas brasileiras mesmo havendo orientações oficiais que ela deve acontecer de forma contínua na formação dos educandos de todos os níveis de escolaridade. Dessa forma objetivou-se descrever as percepções e realizações da EA no cotidiano da prática docente interdisciplinar. A pesquisa foi do tipo qualitativa e descritiva para 17 professores, de todas as áreas, do Colégio Rui Barbosa, em Araguaína, TO com a aplicação de questionário

composto por perguntas abertas, fechadas e mistas. Dentre os resultados obtivemos que: 100% dos professores afirmaram que as ações de EA na escola estão sendo vivenciada por todos; a maioria dos professores (94%) declarou serem relevantes as atividades de EA neste âmbito escolar; 70,6% dos professores acreditam que os resultados de abordagem da EA são satisfatórios, mas propuseram que para a efetivação do desenvolvimento da EA nas escolas há necessidade de mais projetos interdisciplinares de EA; uso de espaços não formais no ensino; maior incentivo com cursos de capacitação e mais recursos didáticos e financeiros para maior aprofundamento no ensino dessa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Capacitação dos professores. Educação Ambiental. Tocantins.

**ENVIRONMENTAL EDUCATION
AT COLÉGIO RUI BARBOSA IN
ARAGUAÍNA, TO: PERCEPTIONS
AND ACHIEVEMENTS IN THE DAILY
TEACHING INTERDISCIPLINAR ACTIVITY**

ABSTRACT: Researches show that there is a lack of theoretical and practical activities in Environmental Education (EE) from an interdisciplinary perspective in most Brazilian schools, even though there are official guidelines that it should take place continuously in the training of students at all levels of education. Thus, the objective was to describe the perceptions and achievements of EE in the daily practice of interdisciplinary teaching. The research was qualitative and descriptive for 17 teachers, from all areas, from Colégio Rui Barbosa, in Araguaína,

TO, with the application of a questionnaire composed of open, closed and mixed questions. Among the results, we obtained that: 100% of teachers said that EE actions at school are being experienced by everyone; the majority of teachers (94%) declared that EE activities in this school environment are relevant; 70.6% of teachers believe that the results of the EE approach are satisfactory, but they proposed that for the realization of AE development in schools there is a need for more interdisciplinary EE projects; use of non-formal spaces in teaching; greater incentive with training courses and more didactic and financial resources for further in-depth teaching on this topic.

KEYWORDS: Teacher training. Environmental education. Tocantins.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) surgiu na segunda metade do século XX, essencialmente como uma das “estratégias” da sociedade para enfrentar os problemas ambientais vistos nessa época, como ameaças à qualidade e à vida no Planeta (RAMOS, 2001). Ainda de acordo com essa autora, na presença da constatação mundial dos complexos e crescentes problemas no meio ambiente, o termo EA inspirou não só o ideário político, mas também o contexto educacional no mundo desde os anos 1970.

O uso dos recursos naturais pelos seres humanos ao longo do tempo, visando apenas o capitalismo sem ter preocupação com a sustentabilidade vem resultando na depredação ambiental, como exemplos citamos o desmatamento que leva a extinção de espécies de vegetais e animais, a poluição dos reservatórios de água, do ar, dos solos, entre outras (ROSSINI; CENCI, 2020; SATO, 2004).

Segundo Romeiro (2012, p. 65) “Para ser sustentável, o desenvolvimento deve ser economicamente sustentado (ou eficiente), socialmente desejável (ou incluyente) e ecologicamente prudente (ou equilibrado)”. Seguindo esse entendimento, Sen (2010) afirma que a conceituação de desenvolvimento é ampla e engloba além da renda, industrialização e desenvolvimento de tecnologias, o acesso de todas as pessoas a serviços educacionais e de saúde, bem como o exercício de direitos civis.

É necessário que o crescimento econômico esteja em harmonia com a sustentabilidade, fundamentado na igualdade, cooperação, solidariedade, visão ética e cooperação da sociedade em geral. Sendo assim, para praticarmos a EA crítica devemos sensibilizar as pessoas, de forma individual e coletiva, a refletirem sobre a forma como fazem uso dos recursos naturais e as consequências devido a utilização de forma irracional (REIGOTA, 2017; ROSSINI; CENCI, 2020).

Logo, a escola é lugar ideal para auxiliar nas mudanças de atitudes das pessoas por meio da sensibilização e conscientização dos problemas socioambientais, visando a sustentabilidade. No entanto, a educação possui desafios que necessitam serem superados, destacando a formação inadequada dos docentes. São necessárias reflexões, acerca do currículo em disciplinas isoladas, para que o ensino não seja fragmentado e

descontextualizado e para que sua abordagem ocorra por meio da transversalidade e interdisciplinaridade (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018; TORRES; SOUZA, 2020).

A realização da EA proporciona os cidadãos a sensibilização e a conscientização sobre as questões ambientais e possibilita reflexões socioambientais, relevantes no processo onde são discutidas e realizadas para amenizar os problemas ambientais. Entretanto, é necessário ressaltar a necessidade do envolvimento de toda sociedade na prática de atitudes cidadãs em defesa de um mundo mais sustentável (POMPERMAYER; COSTA; SCARELI-SANTOS, 2016), onde a sociedade utilize os recursos naturais no presente e deixe-os em condições para usufruto futuro tanto para nós humanos como para todos os outros seres vivos (OLIVEIRA; NEIMAN, 2020).

O esperado é que o estudante, no decorrer de sua escolaridade receba orientações e estímulos formais para sua sensibilização e conscientização da necessidade de cuidar da natureza (BRASIL; RAMOS; SANTOS, 2021; SILVA; BEZERRA, 2016). As atividades alusivas à EA abordadas no meio escolar devem buscar o objetivo de sensibilizar e conscientizar os alunos e, para que isso aconteça, é necessário a contextualização dos conteúdos sobre meio ambiente, com todas as áreas do conhecimento, com enfoque nos problemas socioambientais locais. Dessa maneira, a escola auxilia o estudante no processo de desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo a sua volta. Nessa perspectiva, a abordagem da EA precisa ser feita de modo transversal, em todos os níveis de ensino e interdisciplinar para reflexões e ações nos diversos componentes curriculares (ASANO; POLETO, 2017; BARBIERI; SILVA, 2011).

Segundo Santos e Cavalcante (2019) a EA ainda é pouco abordada na maioria das escolas mesmo tendo a necessidade de sua prática muito divulgada na atualidade. Os autores mencionam que, para preservar a natureza, é preciso adquirir conhecimentos sobre esse tema e, portanto, os professores têm que se apropriarem da temática EA para abordá-la e, dessa maneira, combater, amenizar ou reduzir os problemas socioambientais.

Estas observações levaram-nos a alguns questionamentos sobre a realidade do chão de sala de aula em uma escola pública em Araguaína, Tocantins, o que resultou no objetivo da pesquisa que foi descrever as percepções e realizações da EA no cotidiano da prática docente interdisciplinar.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com 17 professores do Colégio Rui Barbosa, da Rede Estadual de ensino, localizado no bairro Setor JK em Araguaína, Tocantins. Participaram da pesquisa docentes que ministram disciplinas, de todas as áreas do saber, ofertadas no Ensino Médio e que fazem parte do quadro docente a pelo menos 5 anos. A metodologia utilizada na presente pesquisa foi qualitativa a qual, de acordo com Lakatos e Marconi (2017), ocupa-se em fazer interpretações profundas em um estudo e do tipo descritiva que,

conforme Cervo; Bervian e Silva (2007), faz análises de correlações dos fatos estudados. É caracterizada como exploratória, pois seguiu as ideias de Lüdke e André (1986), sendo trabalhada em três etapas, onde a primeira foi exploratória, a segunda mais sistematizada com relação a coleta de dados via entrevista e a terceira ocorreu a análise e interpretação sistemática dos dados. O instrumento utilizado neste trabalho foi um questionário proposto por Oliveira (2016) com algumas modificações.

Os professores participantes da pesquisa responderam às seguintes questões:

1. Você conhece o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido nesta escola? 2. Você considera importante o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido nesta unidade escolar ao longo dos últimos 5 anos? 3. Em relação aos resultados obtidos envolvendo suas atividades ambientais e as dos Projetos de Educação Ambiental trabalhados nesta unidade escolar, você acredita, enquanto educador, que os resultados alcançados estão sendo excelentes, bons, satisfatórios ou insatisfatórios e por quê? 4. Qual seria sua proposta para o efetivo desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas? 5. Qual conceito você atribuiria para o seu envolvimento junto às atividades de Educação Ambiental desenvolvidas nesta unidade escolar, justifique a resposta.

A presente pesquisa apresenta Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 39167020.6.0000.5519, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Palmas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, do Colégio Rui Barbosa, dos últimos 5 anos, evidenciou a preocupação da escola com o desenvolvimento de ações relacionadas às práticas de EA e quando os professores foram questionados sobre tais atividades no ambiente escolar, obtivemos como resultado que todos os professores afirmaram que as ações voltadas para a EA desenvolvidas na escola estão sendo vivenciada por todos, entretanto alguns profissionais não a abordam na sua prática cotidiana. Fato este preocupante pois é notório que o objetivo da EA é ser um processo que vise a transformação da comunidade local e global, através do envolvimento das comunidades com as problemáticas socioambientais de modo pessoal e coletivo, para formar sociedades responsáveis e sustentáveis quanto ao uso dos recursos naturais (COSTA et al., 2018; SAUVÉ, 2005, 2016).

Os professores foram questionados sobre a importância das ações de EA desenvolvidas na unidade escolar, ao longo dos últimos 5 anos, e os resultados obtidos evidenciaram que 94% dos professores consideraram importantes as atividades de EA desenvolvidas na escola e somente 6% considerou parcialmente relevante e mencionaram terem poucas ações associadas a temas ou conteúdos de EA. Abaixo são apresentadas algumas justificativas, ressaltamos como forma de possibilitar o anonimato dos participantes

da pesquisa, as respostas são acompanhadas da letra P seguida de número.

Sim. Porque os alunos tornam-se multiplicadores (P1).

Sim. Porque ajuda na conscientização sobre a necessidade de preservação e conservação do meio ambiente (P2).

Parcialmente. A escola ainda trabalha poucos temas ambientais (P4).

Sim. São feitos projetos bem sucedidos (P10).

Sim. Porque cumprimos os projetos previstos na área de Educação Ambiental que tem no Projeto Político Pedagógico (P16).

A maioria dos professores (94%) afirmou que as atividades de EA no âmbito escolar são relevantes. Neste sentido, acredita-se que os professores do Colégio Rui Barbosa estão trabalhando a EA, com ações essenciais para a efetivação de mudanças de atitudes e comportamentos dos estudantes com relação ao meio ambiente e sua sustentabilidade. A abordagem da temática ambiental desenvolvida em sala de aula oferece aprendizado, conhecimento e a reflexão dos alunos, possibilitando a estes enxergarem como integrantes do meio ambiente e a pensarem em soluções para os problemas ambientais e, assim, ajudarem a manter os recursos naturais para a boa qualidade de vida das presentes e futuras gerações (BRASIL; RAMOS; SANTOS, 2021; SATO, 2004; SILVA; BEZERRA, 2016; SATO; SILVA; JABER, 2018).

Em relação ao questionamento sobre os resultados das atividades ambientais e aos dos Projetos de EA trabalhados nesta unidade escolar, verificamos que 70,6% dos professores acreditam que os resultados são satisfatórios, 17,6% declaram que os resultados são excelentes e 11,8% consideram os resultados bons. Nenhum professor considerou os resultados alcançados como insatisfatório. Na Tabela 1 temos os resultados das atividades de EA desenvolvidas na unidade escolar e os argumentos dos professores.

Respostas (%)	Justificativas das respostas
Satisfatórios (70,6%)	Os alunos demonstram interesse e incentivam a comunidade (P14).
Excelentes (17,6%)	Estão sendo aplicados como esperado, apesar de algumas dificuldades (P17).
Bons (11,8%)	Carece de mais atividades e projetos voltados para essa área de EA (P8).

Tabela 1. Categorias e justificativas das respostas atribuídas pelos professores sobre os resultados das atividades e projetos de EA desenvolvidas no Colégio Rui Barbosa, em Araguaína, TO.

Fonte: elaborada pelos autores (2021).

Ainda que a soma das porcentagens (satisfatório e excelentes) das respostas dos entrevistados seja maioria com 88,2% afirmando que a os profissionais da escola trabalham bem a abordagem da EA na escola, existem 11,8% que conceituou as atividades como boas e isso abre margem para necessidade de melhoria no ensino. Esses dados são semelhantes aos encontrados na pesquisa de Sousa e Santos (2020) que revelou como resultado que a prática da EA está inserida na escola, mas há a necessidade ser intensificada e envolver toda a comunidade escolar para favorecer a formação cidadã de todos os sujeitos.

Sobre as propostas para a efetivação do desenvolvimento da EA nas escolas, os professores salientaram sobre a necessidade de mais projetos interdisciplinares de EA para serem trabalhados nas escolas, uso de espaços não formais como visita a locais com problemas socioambientais, maior incentivo com cursos de capacitação e material pedagógico por parte da Secretaria Estadual de Educação, mais recursos financeiros e didáticos.

Registros semelhantes foram obtidos por Oliveira et. al. (2016), os quais relatam que os docentes têm fatores que limitam a abordarem a EA na sala de aula e para a melhoria precisam de mais orientação pedagógica, ter mais recursos financeiros e didáticos, receberem formação continuada específica, as quais podem ser ofertadas pelas universidades públicas, bem como com instituições governamentais.

Amaral e Carniatto (2011), ao realizarem pesquisas sobre projetos de EA na formação continuada docente, chegaram à conclusão de ser indispensável superar a formação descontextualizada e fragmentada do ensino e a falta de recursos didáticos como essenciais para facilitar o trabalho dos professores na perspectiva interdisciplinar.

Os resultados obtidos na pesquisa de Silva (2016) evidenciam que as aulas de campo que envolvem a EA provocam maior interesse e participação dos alunos por saírem da rotina de sala de aula, com esse tipo de aula os estudantes vivenciam na prática a abordagem de questões ambientais podendo observar como o meio ambiente está degradado.

De acordo com Rossini e Cenci (2020) os professores ao opinarem por trabalhar uma abordagem interdisciplinar para a EA, criam oportunidades de troca de experiências e conhecimentos entre as particularidades de cada área, facilitando a interação entre as disciplinas no mesmo projeto. “Essa abordagem se baseia na troca não só de conceitos, mas também de teorias e métodos, no sentido de mudar a estrutura tradicional de ensino das disciplinas” (NASCIMENTO et al., 2020, p. 4).

Os projetos interdisciplinares na maioria das vezes que são elaborados e implementados são eficientes, pois levam os professores a reflexão sobre os seus objetivos educacionais em comum para construir um ensino e aprendizagem de forma integrada, logo possibilita redução da excessiva fragmentação do conhecimento que ocorre com o ensino disciplinar. Para a produção de projetos interdisciplinares, é necessário que, os

docentes devem ultrapassar as fronteiras da disciplinarização institucionalizada nas escolas para chegar ao consenso de uma temática comum, valorizando o trabalho coletivo, com a visão de cada especialista, mediante os métodos de cada disciplina (NASCIMENTO et al., 2018).

Ao exporem sua opinião sobre suas vivências com as atividades de EA desenvolvidas na escola, foi evidenciado que 65% dos professores se auto avaliaram tendo sua participação como bom, 17% afirmaram serem regular, seguida de 12% que relataram ter fraca participação e somente 6% se auto avaliou como ótimo.

As motivações dos entrevistados relacionadas à atribuição conceitual de sua participação fraca ou regular totalizando uma soma percentual de 29% dos professores estão relacionadas a falta de tempo para abordar a temática ambiental, currículo longo a ser cumprido em um determinado período, alta carga horária de trabalho por docente dividida em várias turmas, a falta de formação continuada para trabalhar o ensino de temas socioambientais e a ausência de um planejamento coletivo.

Na pesquisa desenvolvida por Nascimento et al. (2018) os autores afirmam que a temática ambiental é omitida nas práticas docentes, tanto de forma disciplinar quanto interdisciplinar e são inúmeros os motivos que corroboram para os professores não abordarem essa problemática, sendo destacados pelos pesquisadores a grade curricular inflada para trabalhar todos os conteúdos e a falta de cooperação dos docentes de outras disciplinas para o planejamento e execução de projetos ou ações interdisciplinares de EA de forma coletiva.

Os resultados encontrados por Oliveira et al. (2016), Peres-Costa, Talamoni e Pinheiro (2018) são semelhantes ao desta pesquisa, pois apontam dificuldades que impedem o envolvimento dos professores com as questões ambientais que são: falta de tempo que possibilite a preparação e execução de atividades relacionadas a EA, currículo volumoso com conteúdos obrigatórios, dificuldades em envolver os alunos e suas famílias na realização de atividades ambientais e formação de professores deficiente na área de meio ambiente.

De acordo Dimas, Novaes e Avelar (2021) realizar um trabalho de EA na perspectiva interdisciplinar e contínua é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, pois a maioria dos docentes não vivenciaram em sua formação inicial abordagens relacionadas ao tema e isso prejudica suas atividades docente. Não é ofertada formação continuada sobre o tema, interferindo nas percepções docentes sobre os problemas socioambientais da sociedade local e global para que se permita discussões amplas sobre a temática na sala de aula e assim, possibilite a formação de cidadãos conscientes e críticos quando aos problemas socioambientais.

Nesta perspectiva Brasil e Scareli-Santos (2021) apontam que há legislação brasileira que recomenda a oferta pelo poder público de formação continuada para os profissionais da educação na área de EA e que os professores precisam conhecer a lei

para cobrar a sua efetivação. Os autores recomendam também que os professores devem buscar sua autocapacitação por meio da participação em cursos, eventos, oficinas e outras atividades que abordem a temática EA.

Os professores que declaram ter bom ou ótimo envolvimento com a EA no Colégio Rui Barbosa correspondem a 71%, estes afirmaram que realizam o que está ao alcance procurando sensibilizar e conscientizar os alunos sobre a necessidade da limpeza do ambiente em que vivem e sobre os problemas socioambientais presentes na cidade, do Estado e do mundo como os diferentes tipos de poluição, a escassez de água, alimentação saudável, extinção das espécies vegetais e animais, queimadas, lixo e as doenças.

Apesar de 71% dos entrevistados afirmarem que o ensino sobre a EA no Colégio Rui Barbosa apresenta-se nas categorias bom e ótimo, a formação continuada é imprescindível na preparação permanente de todos os professores e, também, dos demais profissionais da educação envolvidos no processo educativo (DWORAK; CAMARGO, 2017). Especialmente para a temática meio ambiente, o Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA), no art. 11, diz que “a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999). Dessa forma, o professor, ao ser preparado para abordar a temática, estará apto a desenvolver um ensino mais contextualizado e interdisciplinar para a sensibilização e conscientização dos alunos relacionadas as questões socioambientais, levando os educandos e a sociedade em geral a refletirem criticamente sobre os problemas ambientais locais e globais de forma que lhes possibilitem agir de forma individual e coletiva para a melhoria do ambiente e consequentemente da qualidade de vida da sociedade em que vivem (BRASIL; RAMOS; SANTOS, 2021; POMPERMAYER; COSTA; SCARELI-SANTOS, 2016).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos evidenciam que as ações de EA são vivenciadas por todos os professores e que em sua maioria (94%) consideram importantes os trabalhos de EA desenvolvidos na Escola Rui Barbosa; verificamos que a soma das porcentagens (satisfatório e excelentes) das respostas dos inquiridos sobre os resultados de atividades de EA na escola foi maioria com 88,2% afirmando que a os profissionais da escola trabalham bem a abordagem da EA na escola, mas há 11,8% que que conceituou as atividades como boas e isso abre margem para necessidade de melhoria no ensino.

Os docentes descreveram algumas ações que possam ser implementadas visando a melhoria no ensino da EA destacando a oferta de formação continuada nessa área por meio da perspectiva interdisciplinar; implementação de maior número de projetos interdisciplinares de EA para serem elaborados e trabalhados na escola; uso de espaços não formais para dinamizar o ensino; maior incentivo com cursos de capacitação, disponibilização de material pedagógico e recursos financeiros por parte da Secretaria

REFERÊNCIAS

AMARAL, Anelize Queiroz; CARNIATTO, Irene. Concepções sobre projetos de Educação Ambiental na formação continuada de professores. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, Buenos Aires, v. 6, n. 1, p. 113-123, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v6n1/v6n1a10.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

ASANO, Juliete Gomes Póss; POLETTTO, Rodrigo de Souza. Educação ambiental: em busca de uma sociedade sustentável e os desafios enfrentados nas escolas. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 14, n. 1, p. 92-102, jun./jul. 2017. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/1418>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e Educação Ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 51-82, mai./jun. 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/20734/S1678-69712011000300004.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNS, nas DCNS e na BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 185-203, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526/pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL, André de Oliveira Moura; SCARELI-SANTOS, Claudia. As concepções dos professores do Colégio Rui Barbosa de Araguaína, Tocantins, sobre os temas educação ambiental, interdisciplinaridade e sustentabilidade. **Revista Querubim**, Niterói, vol. 05, n. 45, p. 10-17, out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/2561/633>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL, André de Oliveira Moura; RAMOS, Cleonice de Oliveira; SANTOS, Katiane da Silva. Educação Ambiental na visão dos concluintes da Licenciatura em Biologia da Educação a Distância de um dos polos da Universidade Federal do Tocantins/Universidade Aberta do Brasil. **Revista Sítio Novo**, Palmas v. 5, n. 3, p. 114-123, jul./set. 2021. Disponível em: <<https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1027/322>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Roberta Dall Agnese; NOBRE, Suelen Bomfim; FARIAS, Maria Eloisa; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Paradigmas da educação ambiental: análise das percepções e práticas de professores de uma rede. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 17, n. 1, p. 248-262, abr. 2018. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_1_12_ex1078.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

DIMAS, Matheus de Souza.; NOVAES, Ana Maria Pires; AVELAR, Katia Eliane Santos. O ensino da Educação Ambiental: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 501-512, abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10914/8422>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

DWORAK, Ana Paula; CAMARGO, Bruna Caroline. Mal estar docente: um olhar dos professores. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13, 2017, Curitiba, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2017, Curitiba. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Formação de professores**: contextos, sentidos e práticas. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, ago. 2017. p. 6912-6924. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24871_12773.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8ª. ed. 2. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, Cláudia Brasil Coimbra; LIMA, Emanuelle São Leão de; SILVA, Thaís Deleprani Mansano da; OLIVEIRA, Alexandre Lopes de; PEREIRA, Grazielle Rodrigues. Uma experiência interdisciplinar no ensino da Matemática: a construção de câmara escura no 9º ano do Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, [S. l.], v. 9, n. 11, p. 1-20, out. 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9982/9091>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

NASCIMENTO, Priscila Thais Bezerra do; MENDES, Tamires Gabryele de Lima; BEZERRA, Jaelson de Melo; ANDRADE, Christianne Farias de Fonseca. Educação Ambiental e projetos interdisciplinares: um olhar sob os anos finais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, Corrente, v. 2, n. 1, p. 18-26, mai/ago. 2018. Disponível em: <<https://revistabrasileirademeioambiente.com/index.php/RVBMA/article/view/56/13>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

OLIVEIRA, Alessandro Lemos de. **Educação ambiental na escola estadual Dr. Joaquim Pereira da Costa – Gurupi, TO**. 2016. 98 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais e Ambientais) – Universidade Federal do Tocantins, Gurupi, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11612/390>>. Acesso: 24 jun. 2021.

OLIVEIRA, Alessandro Lemos de; SANTOS, André Ferreira dos; SILVA NETO, Virgílio Lourenço; SILVA, Eliana Agmara Gonçalves da. Educação Ambiental: visão e participação dos professores de uma escola pública de Gurupi-TO. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 13, n. 23, p. 1503-1517, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2016a/ciencias%20humanas/educacao%20ambiental.pdf>>. Acesso em: 19 maio. 2020.

OLIVEIRA, Lucas de; NEIMAN, Zysman. Educação ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 36-52, maio. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10474/7735>>. Acesso em: 19 maio. 2020.

PERES-COSTA, Williane Cristine; TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini; PINHEIRO, Marcelo Antonio Amaro. Educação ambiental nas escolas de Ensino Fundamental do Município de São Vicente (SP): Cellula-mater da nacionalidade, Cap. 3: p. 74-99. In: PINHEIRO, Marcelo Antonio Amaro; TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. (Org.). **Educação Ambiental sobre Manguezais**. São Vicente, SP: UNESP, Instituto de Biociências, Câmpus do Litoral Paulista, 2018, 165 p.

POMPERMAYER, Edison Fernando; COSTA, Rafaella Santos Silva; SCARELI-SANTOS, Claudia. Educação Ambiental no Brasil: evolução e novos desafios. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, v. 18, n. 36, p. 121-138, Jul./Dez.2016. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/revista_juridica/ed_anteriores/36/artigos/artigo08.pdf>. Acesso em: 04 maio. 2020.

RAMOS, Elisabeth Christmann. Educação ambiental: origem e perspectivas. *Educar em Revista*, Curitiba, n.18, p. 201-218, 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/ljer/a/NhDhdgkXcnwdzblWmmz9T4y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2021.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** São Paulo, Ed. Brasiliense, 2017.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva econômico-ecológica. **Estudos avançados**, v. 26, p. 65-92, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/ea/a/F9XDcdCSWRS9Xr7SpknNJPv/?format=html>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ROSSINI, Cleusa Maria; CENCI, Daniel Rubens. Interdisciplinaridade e educação ambiental: um diálogo sustentável. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 5, n. 3, p. 1733-1746, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/830/406>>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SANTOS, Cláudia Lilian Alves dos; CAVALCANTE, Kellison Lima. Ludicidade e aprendizagem significativa na formação de estudantes em educação ambiental: relato de experiência. **Revista Semiarido De Visu**, Petrolina, v. 7, n. 1, p. 73-87, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/477/426>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos, RiMa, 2004.

SATO, Michèle; SILVA, Regina; JABER, Michelle. **Educação Ambiental: tessituras de esperanças**. Cuiabá: Editora Sustentável, EdUFMT, 2018.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979/29759>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: desafios contemporâneos da Educação Ambiental. **Contrapontos - Eletônica**, Itajaí, v. 16, n. 2, p. 288-299, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Heloína Oliveira da; BEZERRA, Renilton Delmundes. A importância da educação ambiental no âmbito escolar. **Revista Interface**, Porto Nacional, Edição n. 12, p. 163-172, dez. 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/2007>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SILVA, Thiago de Loiola Araújo. A prática pedagógica do ensino de Educação Ambiental nas escolas públicas urbanas de Araguatins (TO). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 149-161, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2098/1386>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SOUSA, Dionelma da Conceição Silva; SANTOS, Maria Mirtes Cortinhas dos. Práxis de Educação Ambiental, na escola estadual, em Santarém, Pará, Brasil. **Revista Praxis Pedagógica**, Porto Velho, v. 5, n. 6, p. 165-191, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/5659/pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

TORRES, Francisca Aline de Oliveira; SOUZA, Danilo Diego de. Análise da Educação Ambiental em uma escola estadual no município de Araripina (PE). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 338-347, maio. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/9564/7754>>. Acesso em: 08 set. 2021.

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE PRÁTICAS AMBIENTAIS EM DUAS ESCOLAS, URBANA E RURAL, DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

Data de aceite: 10/01/2022

Elisandra Augusta Gafuri Manfrin

Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
UNIOESTE
<http://lattes.cnpq.br/0612271354622371>

Francy Rodrigues da Guia Nyamien

Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
UNIOESTE
<http://lattes.cnpq.br/7283384714727324>

RESUMO: Este estudo revela-se importante para as áreas do conhecimento relativo ao meio ambiente, bem como para a Educação Ambiental (EA) e suas inter-relações com as Ciências Ambientais e, sobretudo, para pensar sobre as estratégias e práticas pedagógicas no espaço escolar, auxiliando no desenvolvimento do conhecimento dos educandos sobre as questões socioambientais. O objetivo é verificar a percepção ambiental dos educandos do ensino fundamental de duas Escolas Públicas Estaduais em áreas urbana e rural, no Município de Toledo/PR, em relação a questões ambientais voltadas à sustentabilidade. Justifica-se a relevância do tema e da proposta de dimensionar os resultados alcançados com os diversos projetos voltados para a Educação Ambiental no espaço escolar, sob a perspectiva de um efeito multiplicador na sociedade. Iniciando, são apresentadas algumas considerações acerca da temática e da problemática da pesquisa. Em seguida, são demonstrados conceitos e históricos pertinentes à Educação Ambiental bem como o papel das

escolas no ensino da educação ambiental, os desafios, a interdisciplinaridade, a importância do professor como agente formador. A pesquisa possui em sua metodologia uma abordagem qualitativa e quantitativa, no que tange ao levantamento de dados, com a aplicação de questionários aos estudantes, bem como aos professores que ministram disciplinas para os mesmos. A hipótese levantada foi de que o tema tratado no ambiente escolar é discutido no núcleo familiar, tornando o aluno um propagador do conhecimento transmitido na escola. Com isso espera-se um efeito multiplicador na sociedade, dos saberes e práticas em Educação Ambiental, através do próprio aluno, pois conforme os resultados desse estudo, é no âmbito familiar que a maioria deles comentam sobre o tema meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Percepção Ambiental, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: This study is important for the areas of knowledge related to the environment, as well as for Environmental Education (EE) and its interrelationship with Environmental Sciences and, above all, for thinking about pedagogical strategies and practices in the school environment, helping in the development of students' knowledge about social and environmental issues. The objective is to verify the environmental perception of elementary school students from two State Public Schools in urban and rural areas, in the Municipality of Toledo/PR, in relation to environmental issues related to sustainability. The relevance of the theme and the proposal to scale the results

achieved with the various projects aimed at Environmental Education in the school space is justified, from the perspective of a multiplying effect on society. Starting with, some considerations about the research theme and problematic are presented. Then, concepts and history relevant to Environmental Education are demonstrated, as well as the role of schools in teaching environmental education and the challenges, interdisciplinarity, the importance of the teacher as a training agent. The research has in its methodology a qualitative and quantitative approach, with regard to data collection, questionnaires were applied to students, as well as questionnaires to teachers who teach subjects for them. The hypothesis raised was that the theme dealt with in the school environment is discussed in the family nucleus, making the student a propagator of the knowledge transmitted in the school. With this, it is expected a multiplier effect in the society of knowledge and practices in Environmental Education, through the student himself, who, according to the results of this study, it is in the family environment that most of them comment on environmental themes.

KEYWORDS: Environmental Education, Environmental Perception, Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

O cenário atual revela uma grande crise ambiental em escala globalizada, resultado das ações do desenvolvimento econômico insustentável, pautado no consumo desregrado dos recursos naturais disponíveis no planeta.

O debate deste tema de pesquisa revela-se importante para as áreas do conhecimento relativo ao meio ambiente, bem como para a Educação Ambiental (EA) e, sobretudo, para pensar sobre as estratégias e práticas pedagógicas no espaço escolar, auxiliando no desenvolvimento do conhecimento de crianças e dos jovens estudantes sobre as questões socioambientais.

Considerando o exposto, o presente estudo tem como objetivo geral verificar a percepção ambiental dos educandos do ensino fundamental de duas Escolas Públicas Estaduais em áreas urbana e rural, no Município de Toledo/PR, em relação a questões ambientais voltadas à sustentabilidade. E como objetivos específicos, pretende-se: a) Identificar projetos já existentes voltados para a educação ambiental no espaço escolar e os resultados obtidos; b) Dimensionar os resultados alcançados por meio dos diversos projetos voltados para a Educação Ambiental no espaço escolar enquanto instrumento de inserção dos saberes e práticas ambientais voltadas à sustentabilidade; c) Analisar comparativamente os resultados alcançados para a Educação Ambiental nas duas escolas públicas pesquisadas, considerando-se o local de residência (urbana e rural); d) Propor novas ações para o fortalecimento da educação ambiental.

Cabe ressaltar que a educação ambiental é pautada em ações contínuas da escola, que deve envolver toda a sociedade, para uma plena sensibilização crítica em relação às problemáticas que envolvem a degradação do meio ambiente, em tempo que busca formar agentes de mudança para o desenvolvimento sustentável e preservação do planeta.

Desta forma, justifica-se a relevância do tema e da proposta de dimensionar os

resultados alcançados com os diversos projetos voltados para a Educação Ambiental no espaço escolar enquanto instrumento de inserção dos saberes e práticas ambientais voltadas à sustentabilidade, sob a perspectiva de um efeito multiplicador na sociedade.

Corroborando com essa tese tem-se que a Formação de Multiplicadores Ambientais é uma ferramenta imperiosa a obtenção da qualidade de vida da comunidade, através da qual os educadores desempenham fundamental papel na construção de novos princípios sociais e éticos nos educandos, mobilizando atitudes de competências e aptidões voltadas para a implementação do direito a um ambiente ecologicamente equilibrado em benefício do bem comum das atuais e futuras gerações. (CARVALHO et.al. 2017)

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Concepções De Educação Ambiental

A Educação Ambiental, conforme retratada por Carvalho (2008), foi estimada no princípio apenas como uma apreensão em relação a uma consciência ecológica, voltada ao aprendizado de percepção sobre a distribuição arbitrária dos recursos naturais.

Porém, poucos anos após sua concepção, organismos sociais compreenderam a real necessidade de versar sob uma nova perspectiva essa temática, aliando contextos sociais, políticos, culturais e históricos, que resultaram em diversas concepções para Educação Ambiental com diferentes desígnios (Dias, 2003).

Uma nova apresentação trazida por Chalita (2002), afirma que a educação é tida como a mais enérgica ferramenta de influência no mundo para o desenvolvimento de novos conceitos e, por conseguinte uma transformação de hábitos, entendendo que todo desenvolvimento intelectual apropriado é transmitido de uma geração a outra, permitindo a edificação do conhecimento científico e universal.

De acordo com Coimbra (2010), demandam cuidados a fundamentação conceitual das práticas em Educação Ambiental, ao relacionar às análises conceituais às práticas, transformando seus objetivos e presumíveis resultados em fatos concretos, competentes perante à velhas leituras e conceitos, que podem vir a ser modificados.

Para Ibrahim (2014), a Educação Ambiental é um importante mecanismo capaz de findar a ausência de conhecimento ambiental e promover meios e juízos que favoreçam a solução dos problemas existentes entre o antagonismo da proteção do meio ambiente; progresso e desenvolvimento de um país.

2.2 O Papel das Escolas no Ensino da Educação Ambiental

Hungerford e Peyton (1986) esclarecem que a raiz da educação ambiental nas escolas, encontra-se na bibliografia pedagógica produzida para uso em escolas religiosas. O conteúdo impresso discursa as virtudes do comportamento humano em relação ao meio ambiente, bem como aproviam um conjunto de atitudes em relação aos seres vivos

e não vivos. O período da literatura didática foi continuado pelo movimento do Estudo da Natureza, uma educação científica voltada para a preservação que incita a observações da natureza e pelo respeito pelos sistemas naturais.

A escola tem a responsabilidade de oferecer um espaço escolar coeso e salutar, transmitindo o conhecimento e formando cidadãos comprometidos com a proteção e melhoria da qualidade do meio ambiente (BRASIL, 1999).

Reigota (2002, p. 58), salienta a função da educação ambiental como tópico transversal, o qual contempla “uma proposta filosófica e pedagógica que considera a escola um centro de questionamentos e produção de alternativas sociais, políticas e culturais mais sintonizadas com o seu tempo”.

O principal papel da escola em relação à temática meio ambiente é formar cidadãos conscienciosos e preparados para interagirem corretamente em relação a questões socioambientais, comprometidos com a vida e o bem estar da comunidade local e global. Nesse contexto o desafio da educação é transmitir conhecimentos, ao tempo que promove trabalhos voltados para o desenvolvimento de atitudes e valores, no processo de ensino-aprendizagem de práticas e competências (PCN, 2000).

2.3 O Professor enquanto Agente Formador da Educação Ambiental

O professor deve ser capacitado para seguir com a Educação ambiental, elaborando e/ou utilizando das práticas pedagógicas existentes para a conscientização do indivíduo, proporcionando o desenvolvimento de novas competências, mudanças de comportamento, de opiniões acerca do que é certo ou errado em relação às práticas ambientais, contribuindo com projetos que beneficiem a comunidade e o meio ambiente em geral (SILVA, 2016).

Sato (2004) esclarece a real necessidade dos professores, proporem por práticas interdisciplinares, novas ferramentas de aprendizagem, nesse contexto:

É extremamente importante introduzir a criatividade nas novas metodologias, abandonando os modelos tradicionais e buscando novas alternativas. Nesse contexto, o professor é o fator-chave para mediar o processo de aprendizagem. O método selecionado pelo professor depende do que ele aceita como objetivo da Educação Ambiental, seu interesse e sua formação construída (SATO, 2004, p. 25).

Ainda segundo Sato (2004), o tema meio ambiente no contexto escolar pode ser incluído, enquanto trabalhos artísticos, ensaios práticos, atividades nos espaços externos do colégio, elaboração de materiais locais, projetos e demais práxis que propiciem os educandos a se tornarem diligentes na metodologia guia para uma política ambiental.

Robinson e Vaealiki (2015) propõe uma pedagogia baseada nas atitudes de cuidar, ouvir, participar e manter a esperança, onde os princípios éticos da educação ambiental na educação infantil são abordados, entendendo a importância das práticas dos educadores ao abordar temas que requerem conciliação com outros educadores, famílias e crianças.

Moreira e Candau (2007), afirmam que os educadores precisam se envolver com

a aprendizagem escolar, se posicionando em relação a questões econômicas, políticas, culturais e de preservação do meio ambiente, de forma a proporcionar o enriquecimento dos currículos, tornando-os mais fascinantes e relevantes aos educandos.

Deve o educador ambiental proporcionar aos alunos situações que sejam formadoras, exibindo os meios de compreensão do meio ambiente, seja diante de uma degradação ou conservação ambiental. É visto que isso não se trata de um desafio, pois o meio ambiente faz parte do cotidiano de todos. Logo, tem-se a importância da educação ambiental além dos conhecimentos sobre um rio ou ecossistema da região e sim na motivação para um uso racional do meio ambiente local. (Berna, 2004).

Dessa forma, os professores têm papel primordial para impulsionar as mudanças necessárias na educação escolar, a qual deve promover o tema desenvolvimento sustentável (Jacobi, 2005).

2.4 A Prática no Processo Ensino Aprendizagem

É preciso entender a Educação Ambiental como elemento integrante do processo educativo, de caráter interdisciplinar envolvendo de forma concreta os problemas ambientais. Deve dar significado de valores, contribuindo para o bem-estar geral e para a continuidade da vida no planeta. Cabendo ainda, estimular a iniciativa nos alunos para ações e preocupações com o presente e futuro da humanidade (DIAS, 2000).

Faz-se necessário compreender a escola como um âmbito privilegiado de elementos e da concepção de novos conhecimentos, por promover embates sobre os problemas ambientais, modificando pensamentos desvirtuados e inexperientes das novas gerações (CUBA, 2010).

3 | METODOLOGIA

O *lócus* para o desenvolvimento dessa pesquisa foram duas escolas estaduais; uma localizada na área urbana (denominada Escola A) e a outra situada na área rural (Escola B) do município de Toledo.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e quantitativa, sendo realizada como pesquisa bibliográfica e exploratória a partir de livros e periódicos científicos, consulta na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) nas coleções Brasil. Quanto ao tipo de amostragem, a pesquisa utilizou-se de amostragem não probabilística por conveniência. Segundo Mattar (2005), a amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população, que irão compor a amostra, depende do julgamento do entrevistador, sendo que a amostragem não probabilística por conveniência se torna a mais indicada aos estudos exploratórios.

No que tange ao levantamento de dados para atingir os objetivos da pesquisa foram aplicados questionários aos estudantes, que devida a Pandemia do Covid 19, as aulas presenciais foram suspensas então os questionários foram respondidos de maneira online

através do formulário *google docs*.

Após a coleta de dados, os questionários foram tabulados, realizando-se uma análise exploratória dos dados, de forma qualitativa e quantitativa, que estão apresentados por meio de gráficos e tabelas de distribuição percentuais e de forma descritiva, evidenciando as variáveis exploradas. Buscando-se analisar comparativamente os resultados alcançados para a Educação Ambiental nas duas escolas pesquisadas, sendo uma localizada na zona rural e a outra na região central do município de Toledo, avaliando a efetividade do Espaço Escolar enquanto instrumento de inserção dos saberes e práticas ambientais voltadas à sustentabilidade.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

4.1 Percepção dos Educandos na Escola A

Para a pesquisa na Escola A foi delimitado alunos do Ensino Fundamental das Séries finais do período matutino para essa pesquisa. Num total de 193 alunos, desses, 126 responderam o questionário através de um link enviado, conforme resultados apresentados a seguir:

ESCOLA ZONA URBANA – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS e AMBIENTAIS		Sem pre	Frequen- temente	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes	Nunca
1	Com que frequência o assunto meio ambiente é trabalhado durante as aulas?	21	35	57	11	2
2	Com que frequência são realizadas atividades práticas sobre o meio ambiente?	16	42	38	25	5
3	O grêmio estudantil de sua escola organiza atividades práticas sobre a temática meio ambiente?	27	19	27	37	16
4	O professor realiza atividades fora da sala de aula, em ambientes que proporcionam o contato com a natureza?	11	13	31	43	28
5	Você utiliza as áreas verdes presentes no colégio para estudo, convivência e/ou descanso?	29	24	27	20	26
6	No seu colégio existe horta?	112	4	1	4	5
7	O colégio realiza ações para a coleta seletiva dos resíduos?	45	18	33	15	15
8	São realizadas compostagem com o resto dos alimentos servidos no refeitório?	63	26	18	8	11
9	O seu colégio tem projetos voltados para o meio ambiente?	44	30	33	16	3
10	O colégio disponibiliza quantia suficiente de lixeiras?	110	10	2	2	2
11	O colégio tem cisterna para captação de água da chuva?	92	7	9	8	10

Tabela 1. Conjunto– Práticas Pedagógicas e Ambientais - Escola Zona Urbana

Quando questionado a que acredita dependerem as soluções dos problemas ambientais 92,1% responderam que depende das pequenas ações de todos no dia a dia, 4% acreditam que dependem das decisões do governo, 3,2% responderam que não sabem, 0,8% que depende das decisões das empresas.

Em relação a como você acha que deveriam ser abordados os assuntos ligados a meio ambiente na escola, 34,9 % concordam que deve continuar sendo abordado em todas as disciplinas, 34,9% responderam que sugerem que seja uma disciplina optativa, 30,2% como uma disciplina obrigatória. Lembrando que na questão: “nunca deveria ser abordado esse assunto” nenhum aluno respondeu.

Nota-se que a opinião dos educandos está bem dividida em relação de como deve ser posta em prática a abordagem do tema meio ambiente na escola. Sobre essa questão Amaral, Arantes e Bernardes (2020), reforçam que:

A Educação Ambiental na educação básica, por meio da transversalidade, corrobora com a ampliação das discussões sobre os problemas gerados pelo ser humano no ambiente escolar frente ao consumo, e ressalta a postura dos sujeitos quanto à resolução dos mesmos com adaptação de cada realidade (AMARAL, ARANTES e BERNARDES, 2020, p.56)

4.2 Percepção dos Educandos da Escola B

A Escola B, localizada na zona rural da cidade de Toledo Estado Paraná, oferta o Ensino Fundamental séries finais, no turno matutino. Tendo 89 alunos matriculados, desses 60 responderam o questionário através de um link enviado, pois devido a Pandemia COVID 19 as aulas presenciais foram suspensas.

ESCOLA ZONA RURAL – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS e AMBIENTAIS		Sem pre	Frequente mente	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes	Nunca
1	Com que frequência o assunto meio ambiente é trabalhado durante as aulas?	11	15	30	4	0
2	Com que frequência são realizadas atividades práticas sobre o meio ambiente?	6	24	17	12	1
3	O grêmio estudantil de sua escola organiza atividades práticas sobre a temática meio ambiente?	16	6	12	18	8
4	O professor realiza atividades fora da sala de aula, em ambientes que proporcionam o contato com a natureza?	4	11	14	20	11
5	Você utiliza as áreas verdes presentes no colégio para estudo, convivência e/ou descanso?	11	15	13	11	10
6	No seu colégio existe horta?	49	5	0	2	4

7	O colégio realiza ações para a coleta seletiva dos resíduos?	22	10	14	8	6
8	São realizadas compostagem com o resto dos alimentos servidos no refeitório?	30	17	5	2	6
9	O seu colégio tem projetos voltados para o meio ambiente?	21	13	15	11	0
10	O colégio disponibiliza quantia suficiente de lixeiras?	48	7	2	1	2
11	O colégio tem cisterna para captação de água da chuva?	45	5	2	3	5

Tabela 2. Conjunto– Práticas Pedagógicas e Ambientais - Escola Zona Rural

Quando foi questionado sobre do que dependem mais as soluções dos problemas ambientais, as respostas obtidas foram: 89,7% acreditam que depende das pequenas ações de todos no dia a dia, 6,9% acreditam que dependem das decisões do governo e 3,4% responderam que não sabem, nenhum respondeu que depende das decisões das empresas.

Em relação a como acredita que deveriam ser abordados os assuntos ligados a meio ambiente, 35% responderam que deveria ser abordada em todas as disciplinas, 33,3% como uma disciplina obrigatória e 31,7% responderam que sugerem se seja uma disciplina optativa. Lembrando que na questão: “nunca deveria ser abordado esse assunto” nenhum aluno respondeu.

Esse resultado demonstra que, grande parte dos alunos ainda não compreendem que o tema meio ambiente está no contexto de todas as questões do sistema em que estão inseridos, o que justifica a prática de um ensino interdisciplinar. Nesse sentido, Carvalho (2008), pondera o quão necessário se faz que as instituições de ensino, não só ofereçam conteúdos e conceitos, mas também o exercício prático acerca do tema, para que todos os alunos venham a compreender que o ser humano deve se comprometer com o todo, além do que seja o interesse individual.

5 | CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi verificar a percepção ambiental dos educandos de duas Escolas Públicas Estaduais em áreas urbana e rural, no Município de Toledo/Pr, em relação às questões ambientais voltadas à sustentabilidade.

A partir da análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas objetos desse estudo, foi possível verificar que ambos os documentos, contemplam o tema Educação Ambiental, de forma transversal, a partir de uma metodologia interdisciplinar, atendendo assim às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Projeto Político Pedagógico Escolar torna-se uma importante ferramenta para a promoção da Educação Ambiental, quando esse desafia todos os educadores, indiferente da disciplina que ministram, a trabalharem questões ambientais, de forma a conscientizar e sensibilizar os seus alunos, ao mesmo tempo que participa da formação de cidadãos reflexivos e críticos em relação a sustentabilidade, em um processo de ensino aprendizagem, que supera a segregação sociedade e natureza.

Dessa forma, se faz imprescindível que a mantenedora e os gestores escolares promovam estudos e formação contínua para a construção dos saberes do professor enquanto educador ambiental. Uma forma eficiente de promover os estudos é através de ações conjuntas com Universidades e/ou Organizações Públicas ou Privadas, que compartilham com a preocupação para o desenvolvimento sustentável, promovendo palestras, eventos ou projetos voltados para a Educação Ambiental.

A pesquisa demonstrou que parte dos alunos não tem em suas ações a preocupação com o meio ambiente. Nesse sentido, cabe às escolas assumirem o seu papel no desenvolvimento educacional, concretizando as transformações necessárias nos costumes e condutas dos educandos, no tocante ao meio ambiente, a partir da promoção do Ensino da Educação Ambiental em seu espaço.

Com isso espera-se um efeito multiplicador na sociedade dos saberes e práticas em Educação Ambiental, através do próprio aluno, que conforme os resultados desse estudo, é no âmbito familiar que a maioria deles comentam os temas sobre o meio ambiente. A hipótese levantada foi de que o tema tratado no ambiente escolar é discutido no núcleo familiar, tornando o aluno um propagador do conhecimento transmitido na escola.

Conforme apresenta Carvalho et al (2017), a Educação Ambiental somada a formação de multiplicadores de Educação Ambiental, tende a ser provavelmente uma das mais potentes armas na transformação de vícios, atitudes e princípios, capazes de promover o equilíbrio ecológico e por conseguinte a continuidade da vida na terra.

Em relação aos projetos desenvolvidos nas respectivas escolas, o que chama atenção é que apesar de ambas desenvolverem diversas práticas sustentáveis, tais como cisterna para captação da água da chuva, compostagem e horta orgânica, enquanto na situada na zona urbana do município de Toledo estão essas práticas ainda em atividade, na escola situada na zona rural, foi dado a descontinuidade, não sendo mais utilizada a cisterna, nem a compostagem.

Os autores Cruz et.al (2017), defendem como estratégia de imenso valor, a concepção de projetos de educação ambiental nas escolas para a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades socioambientais, mas reforçam que tão importante quanto criar é dar continuidade aos projetos, restabelecendo e atualizando os seus objetivos e metodologias.

Em contrapartida, vale ressaltar que a escola rural em questão, conta com a Cooemide - Cooperativa Escolar Mirim, a qual desenvolve diversos projetos, tais como

uma oficina que ensina a fazer sabão a partir de óleo usado, que depois é comercializado, tornando-se além de uma ação voltada para a sustentabilidade, também uma nova forma de gerar renda para a comunidade escolar.

No Colégio da região urbana, destacam-se a revitalização do espaço externo para utilização como espaço de leitura, e a compostagem na horta para produção de alimentos orgânicos os quais irão complementar a merenda escolar.

Independentemente das ações, conclui-se que é responsabilidade de todos, governo, escola, docentes, alunos e comunidade em geral, agir para o desenvolvimento sustentável, o qual irá trazer como retorno o bem de todos os envolvidos. Não é possível a mais ninguém se omitir de suas responsabilidades para com o meio ambiente.

Conforme afirma Jacobi (2003), a educação ambiental nas suas mais variadas expectativas, contribui para, o repensar das práticas sociais e para o entendimento do papel dos professores enquanto educadores ambientais, capazes de repassar aos educandos o conhecimento necessário que os levem a compreensão das questões ambientais que envolvem a interdependência dos problemas e respostas, evidenciando o quão responsável cada indivíduo é na construção de um mundo mais equitativo e ambientalmente sustentável.

Portanto esse estudo corrobora para a necessidade de novas pesquisas que proporcionem uma maior compreensão do tema abordado nesse trabalho. Tem-se como sugestão a continuidade de pesquisas envolvendo outras populações e Instituições de Ensino.

REFERÊNCIAS

BERNA, Vilmar. Como fazer educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 – Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso em: 18 de abr. de 2021.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Temas Transversais. Brasília (BRASIL): MEC, 1998. 436 p.

CARVALHO, A. S. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, A. S.; SILVA, A. C.; OLIVEIRA, L. A.; PACHECO, A. A.; FREITAS, M.A.B. Desafios para formação de multiplicadores de educação ambiental em uma escola de assentamento do Sudeste Paraense. Educação Ambiental em Ação. 58, Ano XV. 2017.

CHALITA, G. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2002.

CRUZ, Junaia Aparecida Santos da; SCHMIDT, Karine Ines; RIEGER, Alexandre; BERNHARD, Tania. A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, REALIZADOS EM ESCOLAS PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS . Anais do Salão de Ensino e de Extensão, [s. l.], 2017. DOI ISSN: 2237-9193. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/salao_ensino_extensao/article/view/17042/0. Acesso em: 22 out. 2020.

CUBA, Marcos Antônio. Educação Ambiental nas Escolas. ECCOM, v. 1, n. 2, p. 23-31, jul./dez., 2010. Universidade de FATEA, Lorena/SP. Disponível em: <http://fatea.br/seer/index.php/eccom/article/viewFile/403/259> Acesso em: 21/06/2020

COIMBRA, Audrey de S. Interdisciplinaridade e Educação Ambiental: integrando seus princípios necessários. Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF. 2010

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

DIAS, G. F. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. São Paulo: Gaia, 2003.

IBRAHIM, Francini Imene Dias. Educação Ambiental: estudos dos problemas, ações e instrumentos para o desenvolvimento da sociedade. 1 ed. São Paulo: Érica, 2014.

HUNGERFORD, H. & Peyton, R.B. (1986). Procedures for developing an environmental education curriculum: A discussion guide for UNESCO training seminars on environmental education. UNESCO. Paris, France: Boudin.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 118, p. 189-206, mar. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=en&nrm=iso. acesso em 30 ago. 2020.

_____. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.2, pp. 233-250. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000200007&script=sci_arttext&tlng=pt > Acessado em: 09/08/2020.

MOREIRA, A., & Candau, V. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 169-184.

REIGOTA, M. Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Questões de Nossa Época).

ROBINSON, L. & Vaealiki, S. (2015). Ethics and pedagogy at the heart of early childhood education for sustainability. In J. Davis, Young children and the environment (pp. 103- 123). Melbourne: Cambridge.

SATO, Michèle. Educação Ambiental. São Carlos, RiMa, 2002. SCHULTZ, P., Shriver, C.,

SILVA, Ronaldo Gomes da. Lei nº. 9.795/99 e a efetividade da sustentabilidade ambiental. Revista Jus. com.br., s/l, set. 2016. Disponível em: . Acesso em: 01 ago. 2021.

CAPÍTULO 14

ARGUMENTACIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DE AVANCES Y PERSISTENCIAS A OPORTUNIDADES

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 03/12/2021

Karen Hasleidy Machado Mena

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Bellas Artes y Humanidades
Pereira - Risaralda
<https://orcid.org/0000-0003-0409-6647>

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación
Pereira - Risaralda
<https://orcid.org/0000-0001-9527-0158>

Martha Lucía Garzón Osorio

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación
Pereira - Risaralda
<https://orcid.org/0000-0002-4827-4372>

Carmen Elisa Vanegas Lotero

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Bellas Artes y Humanidades
Pereira - Risaralda
<https://orcid.org/0000-0002-8305-819X>

Rubén Darío Gutiérrez Arias

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Bellas Artes y Humanidades
Pereira - Risaralda
<https://orcid.org/0000-0002-7816-5214>

resultados de una investigación más amplia¹ que tuvo como propósito comprender las transformaciones en la argumentación oral y escrita de estudiantes de una licenciatura en Artes Visuales. Metodológicamente se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-analítico, que consideró los textos producidos por los estudiantes desde una perspectiva discursivo-textual. Las categorías objeto de análisis fueron: introducción, tesis, argumentos y conclusión, las cuales se valoraron en una escala de 0 a 2 puntos, según la calidad de cada categoría. Se valoraron y analizaron los textos de estudiantes de cuatro semestres de la licenciatura (I, III, V y VII), para dar cuenta de las transformaciones y la persistencia de las dificultades entre los semestres analizados. Los resultados evidencian transformaciones en el conocimiento del tema, como subcategoría de la argumentación. Así, los estudiantes transitan de un saber ligado a la experiencia vital, los anhelos y deseos, a un saber soportado en el conocimiento disciplinar. Se identifica entonces la construcción de una identidad profesional a medida que los estudiantes avanzan la formación universitaria, lo cual se refleja en la incorporación de un registro del lenguaje cada vez más elaborado y especializado. Las dificultades en la argumentación se relacionan con dos aspectos: la representación del potencial lector como experto y el uso de procedimientos cohesivos.

PALABRAS CLAVE: Argumentación escrita, pensamiento crítico, ensayo argumentativo.

RESUMEN: El capítulo expone algunos

¹ Proyecto de investigación financiado por la Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. Transformaciones en la argumentación oral y escrita de estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales. Código 4-20-10. Adscrito a la Vicerrectoría de investigaciones, innovación y extensión.

ARGUMENTAÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS. DO PROGRESSO E PERSISTÊNCIA ÀS OPORTUNIDADES

RESUMO: O capítulo apresenta alguns resultados de uma investigação mais ampla² cujo objetivo foi compreender as transformações na argumentação oral e escrita de alunos de uma licenciatura em Artes Visuais. Metodologicamente, desenvolveu-se sob uma abordagem qualitativa descritivo-analítica, que considerou os textos produzidos pelos alunos numa perspectiva textual discursiva. As categorias objeto de análise foram: introdução, tese, argumentação e conclusão, as quais foram avaliadas em uma escala de 0 a 2 pontos, de acordo com a qualidade de cada categoria. Os textos dos alunos dos quatro semestres do curso de graduação (I, III, V e VII) foram avaliados e analisados para dar conta das transformações e da persistência de dificuldades nos semestres analisados. Os resultados mostram transformações no conhecimento do sujeito, como uma subcategoria da argumentação. Assim, os alunos passam do conhecimento vinculado à experiência de vida, desejos e anseios, para o conhecimento apoiado em conhecimentos disciplinares. A construção de uma identidade profissional é então identificada à medida que os alunos avançam na formação universitária, o que se reflete na incorporação de um registo linguístico cada vez mais elaborado e especializado. As dificuldades na argumentação estão relacionadas a dois aspetos: a representação do leitor potencial como um especialista e o uso de procedimentos coesos.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação escrita, pensamento crítico, ensaio argumentativo.

WRITTEN ARGUMENTATION OF UNIVERSITY STUDENTS. FROM PROGRESS AND PERSISTENCE TO OPPORTUNITIES

ABSTRACT: The chapter presents some results of a broader investigation³ which purpose was to understand the transformations in the oral and written argumentation of students of a degree in Visual Arts. Methodologically, it was developed under a qualitative descriptive-analytical approach, which considered the texts produced by the students from a discursive-textual perspective. The categories object of analysis were introduction, thesis, arguments, and conclusion, which were valued on a scale of 0 to 2 points, according to the quality of each category. The texts of students from four semesters of the undergraduate degree (I, III, V and VII) were evaluated and analyzed to account for the transformations and the persistence of difficulties in the semesters analyzed. The results show transformations in the knowledge of the subject, as a subcategory of the argumentation. Thus, students move from knowledge linked to life experience, wishes and desires, to knowledge supported by disciplinary knowledge. The construction of a professional identity is then identified as students' progress through university education, which is reflected in the incorporation of an increasingly elaborate and specialized language register. The difficulties in argumentation are related to two aspects: the representation of the potential reader as an expert and the use of cohesive procedures.

2 Projeto de pesquisa financiado pela Universidade Tecnológica de Pereira. Colômbia. Transformações na argumentação oral e escrita de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Código 4-20-10. Anexo à Vice-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Extensão.

3 Research project funded by the Technological University of Pereira. Colombia. Transformations in the oral and written argumentation of students of the Degree in Visual Arts. Code 4-20-10. Attached to the Vice-rectory for research, innovation and extension.

KEYWORDS: Written argumentation, critical thinking, and argumentative essay.

INTRODUCCIÓN

La argumentación como actividad racionalmente dialógica (EEMEREN & GROOTENDORST, 1984, 2004), tiene lugar en situaciones de diversa índole, con propósitos, contenidos y destinatarios particulares que requieren de quienes argumentan, no solo conocimientos acerca del tema en discusión, sino también la puesta en juego de estrategias y habilidades retóricas para lograr sus intenciones comunicativas: justificar, negociar, influir, persuadir, convencer, etc. Debido a esta potencialidad, la argumentación ocupa un lugar relevante en las propuestas educativas en general y universitarias en particular, desde la pretensión de formar profesionales analíticos y con pensamiento crítico (BAÑALES *et al.*, 2015; PADILLA *et al.*, 2011).

No obstante, las investigaciones hacen evidente las dificultades de los estudiantes universitarios al construir textos y discursos académicos de orientación argumentativa (BAÑALES *et al.*, 2015; CASTRO Y SÁNCHEZ, 2013; CÓRDOVA *et al.*, 2016; CRUZ Y CARMONA, 2014; FLEISNER *et al.*; 2017; FUENTES Y FARLORA, 2019; RISCO, 2018; RODRÍGUEZ Y VALENCIA, 2013). Las principales dificultades tienen que ver con: a) entender los tipos de tareas y preguntas de indagación vinculadas a la argumentación disciplinar; b) reconocer las características de los argumentos en los textos académicos; y c) regular los procesos de planificación, redacción y revisión implicados en la producción de los escritos argumentativos, especialmente de ensayos, en la incorporación de múltiples fuentes (BAÑALES *et al.*, 2015).

Estas dificultades obstaculizan su inserción efectiva y activa en situaciones idóneas para la evaluación de posturas, juicios u opiniones, asunto esencial en la objetivación del conocimiento disciplinar e imprescindible para un desarrollo cognitivo más elaborado y complejo, implicado en habilidades de pensamiento crítico. Ahora bien, es compromiso de la formación universitaria aportar a la superación de las dificultades expuestas.

Frente a esta situación, y dadas las apuestas formativas que realizan las universidades y sus programas universitarios, específicamente la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, y el programa de Licenciatura en Artes Visuales, la investigación pretendió comprender las transformaciones en la argumentación escrita de los estudiantes del programa durante su proceso de formación.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de análisis de textos argumentativos. Una investigación de tipo descriptivo-analítico, que consideró los textos producidos por los estudiantes desde una perspectiva discursivo-textual. En este marco, se analizaron los textos desde cuatro categorías: introducción, tesis, argumentos y conclusión.

En la Tabla 1 se definen las categorías de análisis.

Categoría	Definición	Preguntas para el análisis
Introducción	La introducción es la parte inicial del escrito en la que se ubica al lector en el tema a abordar o problemática, así como el contexto del texto, con la función de atraer su atención y señalarle de qué va a tratar el texto. En términos de Díaz (2014) «una buena introducción seduce al lector a leer el resto de un texto. En ella se produce la primera —y en algunos casos, la última— impresión del lector» (p.83).	<i>¿En el ensayo se identifica una introducción? ¿Qué la caracteriza?</i>
Tesis	La tesis es la proposición o afirmación que representa el punto de vista del escritor; es el razonamiento crítico sobre el cual va a girar el escrito, que apunta a resolver una diferencia de opinión. La tesis debería ser polémica y discutible, pues lleva implícita la necesidad de tratar de persuadir a los destinatarios a través de razones o argumentos que la justifiquen, sustenten y ratifiquen (DÍAZ, 2002; MARINKOVICH, 2007; WESTON, 2005).	<i>¿En el ensayo se identifica una tesis? ¿Qué la caracteriza?</i>
Argumentos	Los argumentos son aquellas razones y pruebas que el autor emplea para sustentar y defender su tesis ante el destinatario, de tal forma que justifique por qué razones considera que su tesis tiene validez. Para lograr tal defensa, el autor se vale de los recursos persuasivos de la argumentación, es decir, aquellos procedimientos discursivos que, de modo intencional y consciente, utiliza el escritor para incrementar la eficacia de su discurso al convencer o persuadir al lector en una situación comunicativa donde exista argumentación (WESTON, 2005, p.135).	<i>¿Qué tipo de argumentos privilegia el ensayo? ¿Cuál es su finalidad? ¿Se evidencia conocimiento del tema del ensayo? ¿Qué lo caracteriza? ¿De qué maneras se emplean los elementos de la lingüística textual: coherencia, cohesión, registro del lenguaje y voz ilocutiva? ¿Cuál es la estructura secuencial argumentativa predominante? ¿Qué la caracteriza?</i>
Conclusión	La conclusión es la afirmación en favor de la cual se dan razones (WESTON, 2005). En ella se recuerda al destinatario la tesis y los principales argumentos que se presentaron para fortalecerla y respaldarla.	<i>¿Se presenta una conclusión? ¿Qué la caracteriza?</i>

Tabla 1 - Definición de las categorías de análisis.

Fuente: elaboración de los autores.

Se analizó un corpus de doce producciones escritas de estudiantes de diferentes semestres de una misma cohorte, todo ellos bajo un mismo plan de estudios. Los estudiantes seleccionados para elaborar la producción pertenecían a semestres impares (I, III, V, VII), tenían matriculado mínimo el 80% de créditos en el semestre correspondiente; no habían interrumpido el proceso de formación; y, tenían una tesis explícita en el ensayo producido.

Para la selección del corpus documental el proceso seguido fue:

- Se seleccionaron las producciones de semestre diferentes (semestre impares) para dar cuenta de la producción argumentativa de diferentes estudiantes de una misma cohorte.
- Se realizó una prueba escrita de lápiz y papel (ensayo) a 46 estudiantes.
- Se realizó el primer análisis a los 46 textos, para identificar los argumentativos y no argumentativos a partir de la presencia o ausencia de la tesis. Se descartan aquellos que no contienen tesis, pues sin ella no podría considerarse que es un ensayo. Quedaron 22 ensayos (48 %). La Tabla 2 presenta la clasificación inicial del corpus.

Semestre	Escritos	Argumentativo	Porcentaje	No argumentativo	Porcentaje
I	13	5	38 %	8	62 %
III	9	6	67 %	3	33 %
V	17	7	41 %	10	59 %
VII	7	4	57 %	3	43 %
Total	46	22	48 %	24	52 %

Tabla 2 - Clasificación inicial del corpus.

Fuente: elaboración de los autores.

- De los escritos que cumplieron las características consideradas en el ensayo se seleccionaron al azar, por sorteo, tres de cada semestre, los cuales corresponden al corpus final analizado. La Tabla 3 presenta la clasificación final del corpus.

Semestres	Año de la formación	Porcentaje de formación	Estudiante	Género
I	1	9.6 %	Estudiante 1	M
			Estudiante 2	F
			Estudiante 3	F
III	2	29 %	Estudiante 4	F
			Estudiante 5	F
			Estudiante 6	M
V	3	51 %	Estudiante 7	M
			Estudiante 8	M
			Estudiante 9	F

VII	4	75 %	Estudiante 10	F
			Estudiante 11	M
			Estudiante 12	F

Tabla 3 - Clasificación final del corpus.

Fuente: elaboración de los autores.

Para la recolección de la información se realizó una prueba escrita de lápiz y papel (un ensayo) con la consigna: «*En la formación profesional de los Licenciados en Artes visuales se evidencian dos orientaciones. La primera, desde la mirada de los futuros licenciados, busca fortalecer los conocimientos y estrategias en pedagogía y enseñanza de las artes; la segunda, desde la mirada de los futuros artistas, busca fortalecer los conocimientos y el desarrollo de habilidades y técnicas propias de las Artes visuales. Escribe un ensayo acerca de la posición que asumirías para convencer a los profesores de la licenciatura sobre la orientación que debería tener el plan de estudio*». Consigna validada por juicio de expertos. Dicha consigna fue entregada con una semana de antelación, de tal manera que los estudiantes pudieran preparar el contenido del ensayo.

Para el análisis de los ensayos se utilizó como instrumento una rejilla descriptiva de evaluación de la producción escrita (ver Tabla 1. Definición de categorías). La rejilla fue validada mediante prueba de expertos y prueba piloto. Cada categoría era valorada así: Presencia sin dificultad (2), presencia con dificultad (1) o ausencia (0).

Categoría	Características en la escritura	Preguntas orientadoras	Valoración			Ejemplo
			P-2	D-1	A-0	
Introducción: es la parte inicial del escrito en la que se ubica al lector en el tema a abordar o problemática, así como el contexto del texto, con la función de atraer su atención y señalarle sobre qué va a tratar el texto.	Plantea y contextualiza el tema del ensayo. Se ubica al inicio del ensayo.	¿En el ensayo se identifica una introducción? ¿Qué la caracteriza?				
Tesis: la proposición o afirmación que representa el punto de vista del escritor, y que será demostrada por una serie de argumentos.	Se encuentra explícita al interior del texto. Suscita el debate o polémica. Enunciado específico y completo. Relación con los argumentos y la consigna.	¿En el ensayo se identifica una tesis? ¿Qué la caracteriza?				

Argumentos: son aquellas razones y pruebas que el autor emplea para sustentar y defender su tesis ante el destinatario, de tal forma que justifique por qué razones considera que su tesis tiene validez.	Recursos persuasivos (analogías, definiciones, citas, datos, ejemplos, preguntas retóricas, descripciones, hechos, comparaciones, etc.) para sustentar la tesis asumida en el ensayo.	¿Qué tipo de argumentos privilegia el ensayo? ¿Cuál es su finalidad?
	Conocimiento del tema	¿Se evidencia conocimiento del tema del ensayo? ¿Qué lo caracteriza?
	Procedimientos cohesivos	¿De qué maneras se emplean los elementos de la lingüística textual: coherencia, cohesión, registro del lenguaje y voz ilocutiva?
	Estructura secuencial de la argumentación	¿Cuál es la estructura secuencial argumentativa predominante? ¿Qué la caracteriza?
Conclusión: es la afirmación en favor de la cual se dan razones, en ella se recuerda al destinatario la tesis, las partes más relevantes de lo expuesto en el texto y se insiste en la posición argumentativa adoptada.	Cierre del ensayo. Síntesis de los argumentos. Reafirmación de la tesis. Proyecciones.	¿Se presenta una conclusión? ¿Qué la caracteriza?

Tabla 4 - Rejilla descriptiva de valoración de las producciones escritas

Fuente: elaboración de los autores.

El procedimiento de análisis se describe a continuación:

Fase 1: Caracterización: Se valoraron las cuatro categorías (introducción, tesis, argumentos y conclusiones) en cada uno de los doce ensayos: 2, 1 o 0, como se muestra en la tabla 4. Las valoraciones se hicieron por cuatro pares ciegos, los investigadores. Posterior a la primera valoración (de cada par) se calificaba la categoría desde el acuerdo de conjuces.

Fase 2: Descripción: se complementó la valoración con la descripción de lo hallado en cada uno de los ensayos, respecto a cada categoría.

Fase 3: Interpretación: con la descripción anterior, se identificaron e interpretaron los avances y dificultades en la argumentación escrita entre los semestres.

RESULTADOS

El análisis de los textos producidos a partir de las categorías propuestas, permitió

la caracterización y descripción de la argumentación escrita de los estudiantes de cuatro semestres de la Licenciatura en Artes Visuales. La Tabla 5, presenta el comportamiento de las categorías en los ensayos de los estudiantes de cada semestre.

Categorías	I semestre			III semestre			V semestre			VII semestre		
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
Introducción	1	1	1	2	2	2	0	0	1	0	0	0
Tesis	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Argumentos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Conclusión	0	1	1	1	1	1	1	0	2	1	0	0

Tabla 5 - Comportamiento de las categorías en los ensayos de los cuatro semestres.

Fuente: elaboración de los autores.

En **I semestre**, como puede apreciarse en la tabla 5, los estudiantes tienen conocimiento de la estructura argumentativa, dado que, aunque con algunas dificultades, incluyen todos los componentes de las categorías en sus textos, con excepción del estudiante 1, en lo que respecta a la conclusión.

Ahora bien, en todos los ensayos, la sustentación de su tesis se remite principalmente a un saber fundamentado en la experiencia, las proyecciones y los deseos para con la carrera, seguramente porque se encuentran en proceso de inserción en la comunidad académica de su carrera. De otra parte, la introducción se configura como el replanteamiento de la consigna, asunto que devela el estatus de tarea asignada a la composición. En cuanto a la conclusión, resalta la importancia de la posición asumida y plantea una reflexión sobre la misma.

En este semestre los estudiantes muestran debilidades en la selección del contenido y las convenciones escritas de la lengua, relacionadas con la concordancia, las reglas de cohesión y la coherencia. Este desconocimiento tiene incidencia directa en la calidad de la escritura, las estrategias discursivas y el contenido argumentativo. En general, la argumentación devela carencias en la consolidación de los argumentos, lo cual es, a su vez, un indicio de la falta de procesos de planeación y revisión del texto para adecuarlo a los parámetros de la situación de producción, incluida la representación de un potencial lector experto (profesores de la licenciatura).

Lo expuesto puede evidenciarse en el siguiente ejemplo:

La idea de este ensayo es dar a conocer mi posición frente a las dos orientaciones en la formación profesional del programa de licenciatura en artes visuales de la universidad tecnológica de Pereira. [...]. En este sentido, considero que mi posición va más ligada a la mirada de los futuros artistas, porque mi visión siempre ha sido adquirir más conocimientos del área, para luego poner en práctica todo lo aprendido, de esta forma llegar a procesos de investigación e innovación y poder presentarle a las demás personas todo ese

contenido en mis obras de arte. (Estudiante 1, I semestre).

En el fragmento anterior el estudiante consigue plantear una visión personal justificada con razones, en la cual, aunque emplea dos marcadores para explicitar su punto de vista, se hace evidente su dificultad para precisarlo. Este asunto demuestra falta de claridad frente al propósito del texto, así como desconocimiento del lector, toda vez que con dichos marcadores asienta la justificación de la elección en su necesidad particular, a modo de un currículo personal, cuando la consigna sugería explícitamente la orientación del plan de estudios del programa en general.

De otra parte, la posición que asume no necesariamente genera controversia, toda vez que en el texto no se consideran puntos de vista contrarios o posibles objeciones para luego rebatirlas. Con ello, el estudiante se posiciona en un lugar común desde el cual no necesita despertar interés: 1. *quiero ser un futuro artista*, 2. *aprender más sobre el área*, 3. *poner en práctica lo aprendido*, 4. *investigar para innovar lo que sé* y 5. *comunicarlo a los demás en mis obras*. Argumentos que por ser personales no podrían ser debatidos.

Más que convencer, el estudiante expone su parecer y necesidades personales; de ahí que, en los argumentos, el sustento quede desligado del compromiso adquirido en las razones dadas a la tesis. Nótese en el fragmento:

Asimismo, siento que es importante en el sentido de la pedagogía, la enseñanza que nos puedan brindar los profesores, licenciados, maestros; en cuanto a todo el campo de las artes, ya que esa información es la que me permite tener una idea clara respecto a la pintura, al cuadro o al dibujo que quiero proyectar; sin embargo, es la esencia de cada uno, la que nos permite tomar esa decisión entre querer expresar todos los conocimientos de forma pedagógica o de forma práctica. (Estudiante 1, I semestre).

La argumentación no se sustenta con datos, evidencias o sustentos teóricos que apoyen lo dicho. Además, se pone en juego una lingüística discursiva más ligada a la oralidad que a la escritura, remarcada por inconsistencias en el uso adecuado de la puntuación y los errores gramaticales.

Las características expuestas, en cuanto al conocimiento de la estructura canónica del texto y las dificultades en la argumentación, pueden dar cuenta de un escritor y estudiante que desconoce la escritura académica y también el campo disciplinar del cual empieza a hacer parte, asunto apenas esperable para estudiantes de primer semestre.

En **III semestre**, como lo muestra la tabla 5, los estudiantes tienen mejores desempeños en todas las categorías, especialmente en la *introducción*. Además, los resultados dan cuenta de un mayor dominio tanto de la estructura canónica, como del contenido argumentativo.

Los ensayos muestran mayor claridad y concisión a la hora de posicionarse sobre la formación de Licenciados en Artes visuales. En ellos, los estudiantes defienden su posición con una mayor apropiación del tema y estrategias argumentativas, al valerse de diferentes

tipos de argumentos y considerar puntos de vista alternativos. Sin embargo, se evidencia descuido de los aspectos formales de la lengua que terminan afectando la credibilidad del argumento, así lo evidencia el siguiente fragmento:

Cuando hablamos de las artes visuales y en este caso de la formación profesional de los licenciados en Artes visuales; Es inevitable pensar en la orientación de su plan de estudio. Por un lado, uno de sus más importantes enfoques hasta ahora ha sido formar licenciados capaces de dirigir, orientar y evaluar procesos pedagógicos en las artes visuales. Y el segundo enfoque, el cual busca fortalecer y formar artistas profesionales con grandes habilidades y manejo de técnicas artísticas.

Frente a las dos orientaciones de la carrera, considero que el mundo en el que vivimos necesita la formación de artistas, que con su sensibilidad hacia el mundo, con su capacidad de pensar y de proponer grandes ideas, sean capaces de cambiar o dejar una huella. (Estudiante 5, Párrafo 5).

El fragmento evidencia la exposición del tópico y el tono de la escritora, dados los modalizadores y adjetivos empleados (Es inevitable, ... con grandes). Es clara la presencia de una posición sobre la cuestión y un compromiso remarcado por el término “necesita”, con el cual se sugiere una carencia. La posición asumida da pie a un discurso dialógico a lo largo de todo el texto, toda vez que la estudiante hace concesiones frente al punto de vista contrario, en este caso a la orientación pedagógica, pero direccionando dichas concesiones al servicio de su posición. En este sentido, es un texto en el cual la escritora parece reconocer la presencia de un destinatario, de un potencial lector, a quien es necesario hacerle aclaraciones y brindarle ejemplos para facilitar su comprensión.

Por otra parte, aunque la escritura se ve comprometida por debilidades en el uso lógico de la puntuación y la mayúscula, al igual que la conservación de un mismo enunciador (primera persona singular y primera persona plural); se incorporan variados argumentos, entre ellos razones, definición, ejemplos. También hacen presencia las expectativas, los deseos y anhelos, lo cual da cuenta de una argumentación con evidencias ilustrativas presentadas desde la interpretación personal, las cuales indican conocimiento del asunto. Así se muestra, en el siguiente ejemplo:

Al estudiar Artes visuales, el estudiante debería tener la oportunidad de enfocarse o de escoger el camino de su preferencia, ya que el campo laboral de las artes visuales puede ser más amplio de lo que imaginamos.

Y para esto, pongo varios ejemplos;

El Artista puede desempeñarse como investigador, Docente, en escenografía, Dirección de arte, como artista independiente, Fotógrafo, animador, ilustrador, entre otros. (Estudiante 5, III semestre).

Con esta argumentación la estudiante deja ver una posición de conocimiento y apreciación frente a la orientación sugerida. Parece que intenta hacerle ver al lector los beneficios de la formación de artistas, valiéndose de proyecciones que, si bien parecen ser personales, logra ampliar con la inclusión de ejemplos sobre las posibilidades de acción

en las artes visuales. Con esta proposición, la estudiante parece señalar la necesidad de considerar otras posibilidades de acción como un factor potencializador para la formación que dará sus frutos en la acción profesional.

Así las cosas, se evidencia mayor profundidad en el conocimiento del tema, un mayor conocimiento disciplinar, lo que supone un avance en comparación con los estudiantes de primer semestre. A su vez, esta forma de argumentar va dando evidencias de la inserción en la comunidad disciplinar y en los requerimientos de la escritura académica.

En **V semestre**, la tabla 5 la valoración de los textos, deja ver las debilidades de los estudiantes respecto a la *introducción* y fortalezas en la calidad de la *tesis*, pues hay un mayor dominio del saber disciplinar al momento de sustentarla. El registro del lenguaje incluye conceptos disciplinares que indica cierto fundamento en el decir que, no se había evidenciado en primero ni tercer semestre. Nótese lo anterior en el fragmento que sigue:

Es cierto que el programa de Licenciatura en Artes Visuales se compone de un enfoque pedagógico y otro artístico, pero el simple hecho de tener que pensar en que orientación asumir y defender en este ensayo me genera una especie de conflicto. Cuando inicié la carrera, estaba convencida de que lo que a mí me interesaba era el elemento artístico, y el componente pedagógico era una gran incógnita que supuse iba a resolver en el camino. Ahora, con lo que he aprendido en los cuatro semestres anteriores, **no creo que pedagogía y arte sean territorios tan excluyentes el uno del otro, es más, he encontrado en su relación una fuerza poderosa.**

El docente busca transmitir el conocimiento y despertar en sus estudiantes una visión crítica y curiosa frente al mundo, y el artista es un creador que presenta nuevas formas de ver la realidad dirigiéndose a la sensibilidad de quien conecta con su obra. De esta manera, **un artista-docente** está en capacidad de portar un **mensaje novedoso** e importante para el mejoramiento de la sociedad, pues es un **individuo capaz de un pensar complejo**, que **se sitúa frente al conocimiento del modo que la experiencia y la sensibilidad lo exigen**, que entra en diálogo con nuevas formas de ver el mundo y que logra transformar y transformarse. (Estudiante 9, V semestre)

En el primer párrafo del ejemplo se dilucida una actitud de valoración y duda de la estudiante frente al contenido proposicional de la consigna, al afirmar “...no creo...”, desde allí, el lector podría esperar algunos argumentos que expliquen este escepticismo. Estos argumentos, efectivamente, se presentan en los párrafos que siguen, ya sea con narraciones, experiencia personal, definiciones y composiciones teóricas propias con intencionalidad comparativa, probatoria y dirigida a acompañar al lector a recorrer el camino que se siguió para llegar a la tesis.

En la argumentación, la estudiante también se adelanta a posibles objeciones sobre sus proposiciones y entrega información y razonamientos para refutarlas. Con ello, podría considerarse una mayor consciencia de un eventual interlocutor que podría mostrarse en contra de lo dicho.

En este semestre, como ya se mencionó, se presentan dificultades en la incorporación

de la estructura argumentativa, especialmente al introducir (dos de tres estudiantes puntúan cero y el tercero uno) y cerrar su discurso. Persisten las debilidades en los aspectos formales, parece ausente el proceso de revisión del texto, para vigilar y adecuar los aspectos ortográficos, gramaticales y cohesivo. Esta situación parece señalar que la atención de los estudiantes recae en el argumento, no en los aspectos superestructurales y formales del ensayo se dejan de lado.

Ahora bien, la claridad en la posición, expuesta en la tesis, denota mayor inserción en la comunidad académica de referencia (licenciados en Artes visuales), pero persistencias en las dificultades formales y estructurales del texto, que desdibujan la claridad en la escritura académica.

En **VII semestre** la argumentación de los estudiantes refleja un conocimiento más refinado del tema, asunto ligado directamente al dominio conceptual del saber pedagógico y artístico, desde sus dimensiones conceptuales y prácticas, sin embargo, como lo muestra la tabla 5, con dificultades especialmente en la elaboración de una *introducción* y la *conclusión*.

El conocimiento del tema, permite a los estudiantes plantear de manera crítica el deber ser del docente de artes, las limitaciones en la formación y el planteamiento de alternativas que sugieren la modificabilidad de las prácticas. Este asunto sugiere una apropiación crítica no solo de la teoría que han bebido en las diferentes asignaturas sino también de los desafíos que enfrenta el docente en contexto. El fragmento que se presenta a continuación refleja una mayor apropiación crítica del saber disciplinar y educativo:

El artista no debe preocuparse por las "técnicas y habilidades" como su finalidad, sino como un medio para hacer posible su idea que es está lo fundamental. Para obtener esa idea el artista INVESTIGA y CREA, es decir que la formación como artista debe incluir métodos de investigación para que él pueda tener un camino a seguir que nutra su obra. Un artista que no investiga y que no está activo en su búsqueda suele desconectarse del contexto y terminar como una tuerca suelta aferrado a su viejo discurso. Esto aplica igual en la labor del docente.

¿Qué tipo de docentes se están formando en la Universidad Tecnológica?
¿Será que el enfoque del plan para el área de licenciatura está diseñado para que los egresados se inserten con facilidad en el sistema educativo? ¿Acaso el docente no debe ser creativo y tener ideas sobre la experiencia que quiere ofrecer, lo que quiere despertar en sus estudiantes? (Al igual que el artista con su comunidad.) ¿Será que el plan se está pensando para la educación del futuro, sobre las necesidades reales, para que los nuevos licenciados creen nuevas escuelas y apliquen sus conocimientos en contextos más abiertos?

[...] Es muy importante para uno de estudiante escuchar y ver el ejemplo de otros artistas-docentes cuando comparten sobre sus experiencias, sus trabajos y sus proyectos actuales. Esto en términos de conversatorios, convenios, charlas, seminarios, que permitan que sus estudiantes amplíen la mirada y decidan por sí mismos la orientación que quieren en su vida. (Estudiante 12, VII semestre)

La estudiante logra presentar diversos argumentos para sustentar su tesis, especialmente las preguntas retóricas, el dato, hechos, recursos figurados y razonamientos en los cuales subyace un conocimiento sobre la temática. Específicamente las preguntas retóricas abren el debate con otras posibles posiciones, lo cual podría ser un camino para profundizar en la cuestión y proponer alternativas y conclusiones al respecto. Es en este sentido es que el ensayo se convierte en una propuesta potente para provocar la capacidad intelectual del lector, para convocarlo a la discusión y hacerlo parte de ella, desde el supuesto que este nivel de participación puede mantener su interés en la lectura y hacerlo aliado respecto a las reflexiones y manera de interpretar el tema. Además, son preguntas que se le hacen a un experto, no cualquiera podría dar respuesta. Aquí entonces está presente un experto, un docente de la facultad que, de suyo, ya se había propuesto en la consigna.

En el párrafo la estudiante logra poner a operar su conocimiento sobre la formación para contrastar dos visiones existentes sobre el artista: ni la inspiración, ni las técnicas y habilidades, son las ideas que nacen de la investigación y la creación. Es evidente el nivel de formalidad y la pertinencia del registro del lenguaje que emplea, se identifican conceptos vinculados al campo pedagógico y artístico, los cuales consigue articular en consonancia con su tesis. Desde estas consideraciones, puede haber indicios de un pensar crítico e integrado de las partes, un pensamiento combinatorio que logra poner en sinergia dos orientaciones que, como remarco al comienzo del texto, son complementarias.

Este nivel de avance en el contenido de la argumentación se ve afectado por el descuido de los aspectos formales y estructurales del discurso. Los estudiantes se muestran apasionados al momento de posicionar su pensar sobre el asunto, en desmedro de las maneras del decir. Los estudiantes saben qué decir, se posicionan como conocedores, pero descuidan los aspectos formales de la escritura y la composición textual. En este sentido, los hallazgos indican una transición entre la escritura privada y la escritura pública, dado que en la primera no son importantes los aspectos formales; mientras que en la segunda se requiere de revisiones y adaptaciones constantes en consideración a los objetivos de la argumentación y al potencial lector.

Así, en este semestre los estudiantes evidencian el mayor grado de conocimiento disciplinar, sobre todo de la tesis, pero descuido de la superestructura, como si fuese más importante lo que se quiere decir y no el como decirlo, en el marco de una comunidad que se comunica a través de la escritura académica.

El análisis de los ensayos de los cuatro semestres, indica que los estudiantes tienen posiciones definidas respecto a la orientación del programa, posiciones que logran argumentar desde algún lugar: conocimientos, experiencias y anhelos. Esto devela el «embrión» de un pensamiento crítico frente a su profesión y frente a lo que deberán hacer en su vida profesional. En todos hay una proyección a esta vida profesional. En este sentido, a medida que se avanza en la formación, los estudiantes dan cuenta de mayor

apropiación del saber disciplinar.

Ahora bien, las dificultades están en el reconocimiento o claridad sobre la estructura de este tipo de texto, especialmente en estudiantes de I y VII semestre, aunque posiblemente por razones diferentes, entre ellas, la falta de procesos de planeación (cómo) de la escritura. Por esta misma línea, persisten las dificultades en los procedimientos cohesivos, posiblemente debido al tipo de experiencias que han tenido con el aprendizaje del lenguaje escrito (lectura y escritura) y el papel que en ellas han desempeñado sus docentes.

CONCLUSIONES

Un supuesto que orientó la investigación es que la calidad argumentativa de los estudiantes mejora a medida que avanzan en su proceso formativo. Este hecho se vería reflejado en la elaboración de razones para discutir la posición que defienden, encontrar sus limitaciones e incluir contraargumentos y refutaciones en sus discursos. También se vería reflejado en el seguimiento de una estructura canónica en el texto, así como en la atención y cuidado de los aspectos formales de la escritura, pues todos ellos, en conjunto con las estrategias argumentativas y el conocimiento del tema, reflejarían su inserción en la comunidad académica.

En esta instancia, pudo evidenciarse que las principales transformaciones acontecen en el conocimiento del tema, como subcategoría de la argumentación. Los estudiantes transitan de un saber ligado a la experiencia vital, los anhelos y deseos a un saber soportado en el conocimiento disciplinar, lo cual les permite poner en diálogo las exigencias y desafíos de la práctica docente con los fundamentos conceptuales que aportan la pedagogía y la educación artística.

Se identifica entonces la construcción de una identidad profesional a medida que los estudiantes avanzan la formación universitaria, lo cual se refleja en la incorporación de un registro del lenguaje cada vez más elaborado y especializado, así como en la claridad argumental de fondo en las ideas planteadas. Sobre estos hallazgos, las investigaciones señalan la codependencia entre el manejo conceptual y teórico de la disciplina y el modelo y estructura del discurso argumentativo, de ahí que señalen que los discursos mejor estructurados suelen ser los que evidencian mayor comprensión conceptual (FELTON & KUHN, 2001; FLEISNER *et al.*, 2017; PÉREZ-ECHEVERRÍA *et al.*, 2016; STEIN & MILLER, 2013). En este sentido, queda en evidencia la cimiento en el desarrollo del pensamiento crítico, dada la asunción y defensa de posiciones informadas no solo desde la razón y el saber vinculado a su formación profesional, sino también desde pasiones que indican una valoración positiva de su carrera.

Ahora bien, sobre el género discursivo, los resultados de la valoración de los textos confirman aquello que la literatura sugiere: las habilidades de argumentación de los estudiantes son débiles y se desarrollan desde la toma de posición y elaboración

de argumentos simples, con mayor dificultad en la elaboración de contraargumentos y refutaciones (BAÑALES *ET AL.*, 2014; CASTRO Y SÁNCHEZ, 2013; CRUZ Y CARMONA, 2014; ERRÁZURIZ, 2012; FUENTES Y FARLORA, 2019; LARRAÍN *et al.*, 2014; VILLARROEL *et al.*, 2019). De hecho, los estudiantes de todos los semestres pueden, en general, plantear una posición y dar razones para justificarla, pero muestran dificultades al momento de elaborar razones sustentadas en evidencias y datos ilustrativos que excedan los datos empíricos de su propia experiencia.

Si bien algunos estudiantes pueden considerar posiciones alternativas a la propia, muy pocos muestran sistemáticamente la capacidad de elaborar razones para discutir la posición que defienden y encontrar sus limitaciones, excepto una estudiante de séptimo semestre, lo que termina siendo un sesgo de confirmación de la propia postura. Al respecto, investigadores como Nickerson (1998), Larraín *et al.* (2014), Lord & Taylor (2009) y Villarroel *et al.* (2019) advierten sobre la tendencia de los estudiantes a seleccionar e interpretar evidencia de acuerdo con sus creencias previas y, asimilar dichas evidencias, a partir de suposiciones y expectativas individuales, las cuales desencadenan generalizaciones sin fundamentación. Lo anterior, sugiere Santibáñez (2021), indica la falta de un verdadero esfuerzo cognitivo para efectuar análisis críticos y presentar cada vez mejores y más elaborados argumentos y evidencias que permitan superar las limitaciones y carencias de sus propios planteamientos.

Los aspectos estructurales del texto no siempre son tenidos en cuenta por los estudiantes, esto se devela en la ausencia de una introducción o de la conclusión, especialmente en V y VII semestre, pues al parecer la premura por plantear la tesis y los argumentos, relega a un papel secundario la estructura.

Las dificultades en la argumentación se relacionan con dos aspectos: la representación del potencial lector como experto y el uso de procedimientos cohesivos. Respecto al primero, la debilidad de los estudiantes para reconocer el valor del lector en la escritura argumentativa se relaciona con carencias en el uso de la contra argumentación y la refutación, dado que son dimensiones que remiten a una argumentación proyectada en función de la presencia virtual del punto de vista opuesto al propio, al momento de la escritura (FUENTES y FARLORA, 2019; MANZI y FLOTTS, 2012). En cuanto al segundo, vinculado al anterior, en todos los semestres los estudiantes descuidan las reglas léxicas, ortográficas y gramaticales que clarifican y cohesionan la composición escrita, en vista de una escritura eminentemente pública. Esta carencia representa un desmedro de la calidad de la escritura, lo cual puede desviar la atención del lector de los aspectos de fondo.

Estas debilidades hablan de una escritura no planeada. Parece ausente una puesta en escena previa de los conocimientos del género y del proceso mismo de la escritura para decidir “antes de” cómo hacerlo y en qué momento, cómo encadenarlo y con qué propósito, a fin de producir un texto con mayores posibilidades de éxito. Las debilidades ortográficas, gramaticales y lexicales anuncian también una escritura carente de revisión,

un primer texto producto de la inspiración y la urgente confianza del escritor por decir lo que se sabe sobre el tema. En este caso, tal como sugieren Arbeláez y Machado (2021), parece olvidarse que el primer texto esconde un escritor caótico, íntimo y emotivo, que debe dar paso a uno reflexivo, a través de sucesivas revisiones.

Lo anterior coincide con los hallazgos reportados en diferentes investigaciones con estudiantes universitarios de otras áreas disciplinares como Lic. Física (FLEISNER *et al.*, 2017), Lic. Español y literatura (RODRÍGUEZ Y VALENCIA, 2013), Lic. Ciencias de la educación, Lic. Lingüística aplicada, Sociología e Historia (CRUZ Y CARMONA, 2014), Lic. Biología e Historia, (CÓRDOVA *et al.*, 2016) y Pedagogía (FUENTES Y FARLORA, 2019). En estas investigaciones a los estudiantes se les dificulta identificar las limitaciones de sus planteamientos y punto de vista, lo cual aleja su argumentación de una escritura dialógica y crítica respecto al pensamiento del propio escritor y su conocimiento sobre el asunto porque, vale recordar, “al igual que el científico, el ensayista debe conformarse con lo provisional de sus conocimientos” (DÍAZ, 2014, p.60)

Esta investigación ratifica que las habilidades argumentativas que los estudiantes han desarrollado en los contextos cotidianos se muestran insuficientes para enfrentar exitosamente las exigencias de la escritura argumentativa académica. En consecuencia, en los programas universitarios es necesario enseñar a argumentar (en la oralidad y la escritura) explícita e intencionadamente, de manera que ambas habilidades puedan emplearse para aprender (OSBORNE *ET AL.*, 2004; PÉREZ-ECHEVERRÍA *et al.*, 2016) y desarrollar el razonamiento académico y el pensamiento crítico (ERDURAN & GARCIA-MILA, 2015; KUHN, 2005; KUHN & CROWELL, 2011; LEITÃO, 2008).

En este caso particular, los hallazgos señalan la necesidad de una propuesta de formación explícita en argumentación escrita que sea transversal al currículo de los programas universitarios, para contribuir al desarrollo del razonamiento crítico y la escritura académica de los futuros licenciados, máxime cuando ellos serán los encargados de formar estas habilidades en los estudiantes de otros niveles. Lograrlo requiere replantear la imagen del estudiante, de manera que se le piense como una voz que puede aportar y que requiere fundamentar sus puntos de vista. Esto último exige motivarlo al cuestionamiento, la pregunta, la duda, la indagación, la lectura y contrastación de los textos académicos.

Queda mucho por hacer en cuanto a la argumentación escrita de los estudiantes, tanto por la institución universitaria como por los investigadores.

DISCUSIÓN

Lo expuesto en el análisis de los textos puede ser un indicio de dificultades en otras habilidades de pensamiento complejo, ligadas al desarrollo argumentativo, es el caso del pensamiento analítico, crítico y reflexivo, que se ha mostrado como una de las grandes apuestas de las universidades en la formación de sus estudiantes. En este sentido, vale

considerar hasta qué punto estos desarrollos son responsabilidad de las universidades, porque la evidencia empírica de numerosas investigaciones en Chile, Argentina, Ecuador, México entre otros países, incluido Colombia, señala las dificultades argumentativas de los universitarios y, si se asume la universidad como el espacio privilegiado para el dominio de dichas habilidades de pensamiento complejo, entonces habría que cuestionarse por qué los estudiantes que están finalizando el plan de estudios, aun tienen dificultades de este tipo.

La situación requiere reconocer que cuando los estudiantes ingresan a la universidad lo hacen con un bagaje cultural y discursivo construido, en su mayoría, a partir de las experiencias cotidianas poco reflexivas (CASTRO Y SÁNCHEZ, 2013; ERRÁZURIS, 2012; PADILLA *et al.*, 2011; POZO, 2014). Este *background* cultural y discursivo, con sustrato en el pensamiento intuitivo, es el que ponen en marcha al enfrentar las situaciones propias del contexto académico y disciplinar, lo cual, como se advierte en el análisis, resulta insuficiente en dicho contexto, debido a que exige modos de pensar y argumentar específicos.

Así las cosas, el análisis deja en evidencia que no basta la apropiación teórica del tema o el avance en el dominio del saber disciplinar; la argumentación escrita también exige el dominio de las formas de decir apropiadas por la disciplina. Solo desde estos dominios, al igual que la vinculación afectiva del escritor con la situación argumentativa, se pueden elaborar composiciones escritas relevantes y significativas para la comunidad discursiva. Composiciones que logren extender una invitación clara y concisa hacia el cuestionamiento de ideas, el encuentro de sus puntos de flexión y limitaciones. Solo de esta manera, advierten Howe (2010), Jiménez *et al.* (2000), Leitão (2008) y Venville & Dawson (2010) se puede concebir que la argumentación sea al mismo tiempo resultado y motor de aprendizajes, y reguladora del pensamiento.

El análisis devela que este ejercicio crítico de refutación de posición y saberes, no puede estar al margen de las pasiones aludidas ¿cómo entender que esas pasiones, anhelos, sueños y deseos no riñen con las razones, datos y hechos, sino que los pueden complementar y otorgar mayor contundencia? El desafío es encontrar el balance entre la racionalidad crítica y la subjetividad emotiva de los estudiantes, de modo que converjan, desde lo mejor que puede aportar cada una, en discusiones que les ayuden a expresar sus ideas y emociones sobre la base de una actitud crítica y reflexiva permanente. Esta convergencia se hace imperativa al constatar la existencia de una simplificación social que suele vincular la educación artística visual con los sentimientos y los elementos técnicos inscritos en la producción artística, dejando de lado el juicio valorativo, crítico y reflexivo que incluye la creación y educación artística visual. Es, desde esta consideración, que se hace necesaria una racionalidad sensible en la argumentación escrita de los licenciados en artes visuales.

En este sentido, la investigación deja abiertas nuevas hipótesis y supuestos relacionados con el sustrato de la argumentación de los estudiantes: lo fundamental no

solamente radica en el razonar crítico y el conocimiento que circula en la disciplina, también involucra la llama viva de sus pasiones, emociones, lenguajes, perspectivas y sentidos frente a ese conocimiento.

El mundo de la posmodernidad, el posconflicto, la posverdad y el posteo en las redes sociales, señala la necesidad de la formación de un ser humano sensible, capaz de conmovirse y actuar en consonancia con los intereses del bien común. Atender este llamado involucra la formación del ser, uno apasionado, interactivo, cognoscitivo, político y crítico en capacidad para repensar y transformarse a sí mismo y su contexto. De este modo es indiscutible el reto de formar un profesional reflexivo de la enseñanza y vale la discusión acerca del rol de las universidades y las facultades de educación y humanidades en esta formación.

REFERENCIAS

ARBELÁEZ, M.C.; MACHADO, K.H. De la escritura intuitiva a la escritura académica. Avances y persistencias: grupo 2. In ARBELÁEZ, M.C. et al. **La escritura académica Un reto para la formación posgradual**. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2021. p.130-193.

BAÑALES FAZ, G.; VEGA LÓPEZ, N.A.; ARAUJO ALVINEDA, N.; REYNA VALLADARES, A.; RODRÍGUEZ ZAMARRIPA, B. S. La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. **RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v.20, n.66, p.879-910. 2015.

CASTRO AZUARA, M.C.; SÁNCHEZ CAMARGO, M. La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. **RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v.18, n.57, p.483-506. 2013.

CÓRDOVA, A.; VELÁSQUEZ, M.; ARENAS, L. El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. **Alpha**, v.43, p.39-55. 2016.

CRUZ AGUILAR, M.; CARMONA FERNÁNDEZ, M. Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior. **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM**, v.24, v.2, p. 115-137. 2014.

DÍAZ, A. **Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2014, 258 p.

EEMEREN, F.H.; GROOTENDORST, R. **Speech Acts in Argumentative Discussions**. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1984, 215 p.

EEMEREN, F.H.; GROOTENDORST, R. **A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, 216 p.

ERDURAN, S.; GARCIA-MILA, M. Epistemic practices and thinking in science: Fostering teachers' development in scientific argumentation. In WEGERIF, R; LI, L; KAUFMAN, J. (Eds.), **Handbook of research on teaching thinking**. New York: Routledge, 2015. p. 388-401.

- ERRÁZURIZ, M.C. Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. **Perfiles Educativos.**, v.34, n.136, p.98-117. 2012.
- FELTON, M.; KUHN, D. The Development of Argumentive Discourse Skill. **Discourse Processes.**, v.32, n.2-3, 135-153. 2001.
- FLEISNER, A.; RAMÍREZ, S.; SABAINI, M. Análisis del discurso argumentativo de los estudiantes de un curso universitario de física. **Revista de Enseñanza de la Física**, v.29(Extra), p.139-144. 2017.
- FUENTES ROMÁN, I.; FARLORA ZAPATA, M. Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. **Educação e Pesquisa.**, v.45, p.1-19. 2019.
- HOWE, C. Peer dialogue and cognitive development. A two-way relationship. *In* LITTLETON, K.; HOWE, C. (Eds.), **Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction**. London: Routledge, 2010, p. 32-47.
- KUHN, D. **Education for Thinking**. Cambridge: Harvard University Press. 2005, 218 p.
- KUHN, D.; CROWELL, A. Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. **Psychological Science.**, v.22, p.545-552. 2011.
- LARRAÍN, A.; FREIRE, P.; OLIVOS, T. Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. **Psicoperspectivas.**, v.13, n.1, p.94-107. 2014.
- LEITÃO, S. Arguing and learning. *In* LIGHTFOOD, C.; LYRA, M. (Eds.), **Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts**. Rome: Firera Publishing. 2008. p.251-252.
- LORD, C.; TAYLOR, C. Biased assimilation: Effects of assumptions and expectations on the interpretation of new evidence. **Social and Personality Psychology Compass.**, v.3, p.827-841. 2009.
- MANZI, J.; FLOTTS, P. **Medición de habilidades de comunicación escrita en estudiantes universitarios: la experiencia UC**. Santiago de Chile: Centro de Medición MIDE-UC: Pontificia Universidad Católica. 2012.
- MARINKOVICH, J. Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. **Signos.**, v.40, n.63, p.127-146. 2007.
- NICKERSON, R. Confirmation Bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. **Review of General Psychology.**, v.2, p.175-220. 1998.
- OSBORNE, J.; ERDURAN, S.; SIMON, S. Enhancing the quality of argumentation in school science. **Journal of Research in Science Teaching.**, v.41, p.994-1020. 2004.
- PADILLA, C.; DOUGLAS, S.; LÓPEZ, E. Competencias argumentativas en la alfabetización académica. **Contextos de Educación.**, v.11, n.11, 1-11. 2011.
- PÉREZ-ECHEVERRÍA, M.P.; POSTIGO Y.; GARCIA-MILA, M. Argumentation and education: notes for a debate. **Journal for the Study of Education and Development.**, v.39, n.1, p. 1-24. 2016.

POZO, J. I. **Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal.** Madrid: Morata, 2014, 343 p.

RISCO DEL VALLE, E. Recurrencias argumentativas y cuestiones en trabajos de titulación de pregrado: insumos para la programación de la formación argumental a nivel de pregrado. **Revista Praxis Pedagógica.**, v.11, p.22, p.1-30. 2018.

RODRÍGUEZ LEÓN, D.M.; VALENCIA LEGUIZAMÓN, L.M. Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios. **Sophia.**, v.9. p.180-195. 2013.

SÁNCHEZ, M. La argumentación en el contexto académico y disciplinar. In AZUARA, M. (coord.) **Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad.** México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2013. p. 65-92.

SANTIBÁÑEZ, C. Argumentación mínima: Criterios y conceptos para la enseñanza de la argumentación. **Cátedra Doctoral 2021-1.** Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. 2021.

STEIN, N.; MILLER, C. A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory, and reasoning. **Argumentation.**, v.7, n.2, p. 183-204. 1993.

VENVILLE, G.; DAWSON, V. The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. **Journal of Research on Science Teaching.**, v.47, p. 952-977. 2010.

VILLARROEL, C.; GARCIA-MILA, M.; FELTON, M.; MIRALDA-BANDA, A. Effect of argumentative goals in the quality of argumentative dialogue and written argumentation. **Journal for the Study of Education and Development.**, v.42, n.1, p. 37-86. 2019.

WESTON, A. **Las claves de la argumentación.** 10 ed. España: Editorial Ariel, 2005, 154 p.

CAPÍTULO 15

NARRATIVAS DE ABDULAI SILA: A EDUCAÇÃO FORMAL COMO VIA PARA O DESENVOLVIMENTO FRICANO

Data de aceite: 10/01/2022

Suely Santos Santana

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

RESUMO: Grande parte das literaturas africanas destacam como uma de suas características a discussão da (re)construção da nação. A literatura do escritor bissau-guineense Abdulai Sila não é diferente, já que também evidencia essa preocupação. A abordagem que se segue empreende uma leitura da *trilogia* romanesca deste escritor, destacando o compromisso com uma nova nação, a partir do investimento na educação formal. A ideia é apontar a educação como um dos fatores cruciais para o desenvolvimento de um país, tendo a ficção de Sila como recurso para a abordagem.

PALAVRAS-CHAVE: África – Guiné-Bissau – ficção – desenvolvimento - educação

ABSTRACT: A large part of African literatures highlight as one of their characteristics the discussion of the (re)construction of the nation. The literature of the Guinean writer Abdulai Sila is no different, as it also highlights this concern. The approach that follows undertakes a reading of this writer's novelistic trilogy, highlighting the commitment to a new nation, based on investment in formal education. The idea is to point out education as one of the crucial factors for the development of a country, using Sila's fiction as a resource for the approach.

KEYWORDS: Africa – Guinea-Bissau – fiction –

development – education.

Grande parte das literaturas africanas, pensando aqui naquelas em língua oficial portuguesa, apresenta como uma de suas características a flagrante discussão da (re) construção de suas nações. Nesse sentido, temas que ensejam um compromisso com essa restauração, a exemplo da denúncia e combate à corrupção, a exaltação da resistência, a importância da autodeterminação, a necessidade de união, a busca pelo desenvolvimento, dentre tantos outros, são recorrentes em muitas das narrativas e poéticas desses países. No caso da Guiné-Bissau, tal afirmativa é procedente, já que se não todos, ao menos a grande maioria dos poetas e prosadores bissau-guineenses elegem esses temas e, a partir deles, trazem para as suas produções literárias os anseios e as preocupações de uma nação que clama por uma sociedade onde reine a justiça, a solidariedade, a unidade, a liberdade.

Dentre os escritores africanos nos quais se pode ler um compromisso com a (re) construção de seus países, de modo particular e, com o continente africano, de modo geral, Abdulai Sila, escritor bissau-guineense, é um dos mais importantes. A Literatura de Sila constitui-se como uma ação política, social, cultural e econômica que segue, não apenas expondo em forma de denúncia todos os tipos de mazelas vividas pela sociedade bissau-

guineense, mas, para além disso, propondo estratégias de mudanças, as quais devem ter como protagonista principal o cidadão, “não o cidadão individual, isolado, e, sim, o colectivo de cidadãos, unidos por algo que tenham em comum, partilhado, que os motive e mova na mesma direção, empreendendo uma acção conjunta/colectiva (SILA, 2013, p. 1).

O escritor Abdulai Sila tem formação em engenharia eletrotécnica e tornou-se empresário no ramo pelas circunstâncias sociopolíticas de seu país, a Guiné-Bissau. Entretanto, não se considera um empresário no sentido clássico do termo, tendo em vista que não se comporta como tal e empresas, a exemplo da Ku Si Mon Editora, que mantém em sociedade com mais dois amigos, “não faz lucro nenhum em termos financeiros, antes pelo contrário” (SILA, 2013, p. 7). Considera que a Ku Si Mon é a possibilidade de criar “alimentos espirituais”. Nessa perspectiva, prioriza a publicação de ficção de jovens talentos com idade entre 18 e 24 anos, pois acredita que estes são os protagonistas das mudanças que se impõem ao seu país hoje. Uma dessas mudanças diz respeito à popularização do livro, “tornando-o acessível a toda a gente” (SILA, 2013, p. 5). Uma outra mudança que acredita necessária e urgente é a valorização de elementos tradicionais. Dentre estes, as línguas locais e a sabedoria milenar. Nesse sentido, a editora publica “contos tradicionais, em edição bilingue” (SILA, 2013, p. 5). Essas ações por si só já demonstram um compromisso do escritor com as questões sócio-político-culturais da Guiné-Bissau, sobretudo, mas não é só isso. O nosso escritor é um dos idealizadores do internacionalmente reconhecido Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, instituto que serviu de afirmação da intelectualidade bissau-guineense e que foi concebido pelo escritor e intelectual, Carlos Lopes, presidente da Associação de Escritores da Guiné-Bissau – AEGUI, fundada em 10 de outubro de 2013.

Sila é considerado pelos pesquisadores das literaturas da Guiné-Bissau como autor do primeiro romance bissau-guineense. Até então, este gênero havia sido escrito por autores situados na era colonial e não eram filhos daquele país. Abdulai tem textos publicados em Cabo Verde, na França e no Brasil e, além de ficção, publicou textos sobre economia, política, educação e desenvolvimento social, em revistas locais e de diversos países.

Se pretendemos situar Abdulai Sila na historiografia literária bissau-guineense, é possível afirmar que ele pode ser considerado como integrante do terceiro período, conforme a compilação que fazem Couto e Embaló (2010), ao distinguirem três períodos nessa literatura, conformando-os à história política do país. Nesse sentido, distinguem uma literatura do Período Colonial, que é anterior a 1945, uma literatura do período das lutas pela independência, que está, aproximadamente, entre 1945 e 1973, e uma literatura do período pós-independência, que surge, mais ou menos, em 1973, e segue até os dias atuais. Se, por um lado, esta fase é marcada pela afirmação de uma identidade nacional, já que após a independência as populações da Guiné-Bissau estão em busca da construção da nação, tentando definir uma identidade para o país, por outro, os escritores, intelectuais,

cidadãos bissau-guineenses, estão em busca de uma interpretação do momento histórico atual, mas, principalmente, buscam fazer a crítica, tanto quanto a denúncia da derrota da utopia salvacionista preconizada pelos donos do poder. Moema Augel é uma voz autorizada para ratificar tal afirmação, uma vez que é uma pesquisadora das literaturas africanas e acompanhou *in loco* a cena bissau-guineense:

A constatação realística da distopia vem fazendo surgir, desde a década de noventa, obras literárias extremamente originais nas quais se verifica, ao lado de uma crítica muitas vezes corrosiva à governança, a afirmação da identidade nacional [...] e isso através da construção de significados de nacionalidade a partir de múltiplos recursos, por exemplo, pela renovação temática, pelo esforço ou empenho de articular a relação existente entre a cultura e o objeto literário, pela apropriação simbólica de mitos e tradições culturais, pelo uso de novas formas linguísticas, de desvios da norma consagrada e, não por último, pela desterritorialização e apropriação da língua portuguesa (AUGEL, 2007, p. 290).

O colonialismo e as guerras pela independência da Guiné Portuguesa, atual Guiné-Bissau, são fatos que marcam fortemente a vida de Sila e servem de temas para as suas narrativas, sobretudo por ele ter vivido de perto tais acontecimentos e, inclusive, ter sofrido as consequências deles.

Atualmente, Abdulai Sila reúne uma obra composta de quatro romances – *Eterna Paixão* (1994), *A última tragédia* (1995) e *Mistida* (1997), que formam a sua *trilogia* romanesca, intitulada *Mistida*, e seu derradeiro romance, *Memórias Somânticas* (2016). Além disso, escreveu dois textos dramáticos, *As Orações de Mansata* (2007), escrito sob encomenda para o teatro, e *Dois tiros e uma gargalhada* (2013) – também uma peça teatral –, todos publicados pela editora Ku Si Mon. Ademais Sila dispõe de contos e vários artigos publicados em jornais e revistas, sobretudo do seu país, a exemplo das publicações na *Revista Soronda*.

Destacando aqui a sua *trilogia* romanesca, intitulada *Mistida*, na qual Sila juntou *A última tragédia*, *Eterna paixão* e *Mistida*, observa-se que a ambientação histórica presente em *A última tragédia*, caracteriza-se pela movimentação anterior que resultou na independência da Guiné-Bissau, estendendo-se aos processos posteriores de construção da nova nação e, segundo Rita Chaves e Tânia Macedo (2009), traduz, na figura de alguns personagens, uma ponta de esperança em meio ao drama colonial. Já em *Eterna paixão* e, de modo semelhante, em *Mistida*, o que fica mais evidente é a crítica ao fato de que a independência e a esperada libertação do jugo colonial português não resultaram em modificações substantivas nas estruturas de poder. Ao mesmo tempo, estas narrativas indicam caminhos de enfrentamento a essa realidade.

Neste conjunto de narrativas, é possível observar a tênue fronteira entre Literatura e História, sobretudo no que diz respeito às histórias de lutas e resistências da população bissau-guineense no enfrentamento ao poder colonial. Ademais, não exclusivamente, mas, sobretudo por meio dessa “trilogia”, é possível uma leitura que nos leve ao encontro de

discussões que nos são muito caras quando se pensa em uma nação que se deseja próspera, democrática, desenvolvida.

Como já mencionado nas páginas iniciais desta abordagem, o anseio pelo desenvolvimento da África, de modo geral, e da Guiné-Bissau, em particular, se apresenta como um dos temas das literaturas africanas. Na da Guiné-Bissau e do seu principal representante, Abdulai Sila, não é diferente. São diversas as pistas encontradas em suas narrativas que nos fazem enveredar por uma trilha que nos leva ao desenvolvimento. Em meio aos diversos fatores que podem promover o desenvolvimento de uma nação, a educação aparece de modo bastante recorrente na literatura de Sila. Sem desconsiderar as demais, é possível ler que a educação é considerada uma das vias mais fundamentais para o alcance do desenvolvimento africano.

O intuito deste texto é, portanto, proceder a uma breve leitura da *trilogia* romanesca do escritor Abdulai Sila, percorrendo pistas que nos levem aos diversos momentos das narrativas que são passíveis do entendimento de que a educação formal constitui-se como motor fundamental ao desenvolvimento. Para tanto, serão destacados trechos das obras que permitem a visualização de como a defesa dessa educação é construída ao longo das tramas

A EDUCAÇÃO COMO VIA PARA O DESENVOLVIMENTO, POIS “[...] TODA A GENTE TEM QUE PENSAR. ARTIGO ÚNICO”

Sem a pretensão de fazer uma abordagem exaustiva acerca do termo desenvolvimento, mas visando destacar como a questão emerge na representação de Abdulai Sila, vale ressaltar algumas discussões contemporâneas acerca da temática, a partir de africanos e ou africanistas que se debruçam sobre essa empreitada

Para o cabo-verdiano Cláudio Furtado (2014), ainda que haja um relativo consenso entre as abordagens sobre o tema desenvolvimento, uma multiplicidade de sentidos a ele se circunscreve. De uma forma ou de outra, é fato que o desenvolvimento constitui-se como “um valor, um desejo universal, um objetivo a atingir”, por todo e qualquer Estado Nação.

Se há um consenso no que tange ao desejo de desenvolvimento, por um lado, há, por outro, divergências quanto ao seu significado. Isto é, existem concepções discordantes quanto ao tipo de desenvolvimento que se quer, se deve, ou precisa alcançar. Tais divergências estão pautadas, sobretudo, no que se refere ao nível econômico e social de uma sociedade, haja vista alguns estudos advogarem que o desenvolvimento de uma nação está alicerçado no seu crescimento econômico, independentemente do crescimento social.

Não é que desenvolvimento e crescimento econômico sejam categorias antagônicas, antes, pelo contrário, como bem lembra Furtado (2014), os especialistas nesses assuntos concordam que o primeiro impulsiona o segundo, todavia, o desenvolvimento não se

encerra nas questões econômicas, não sendo estas, portanto, determinantes para que um país receba o status de desenvolvido. Um país pode ser economicamente desenvolvido, mas socialmente subdesenvolvido, com suas populações em alto nível de pobreza, de exclusão social e cultural¹. Para o bissau-guineense Joel Alô Fernandes,

Não existe um único modelo de desenvolvimento que deve ser seguido ou copiado pelos países do mundo. Entretanto, todos os países do mundo devem considerar todo e qualquer modelo de desenvolvimento em sua concepção, como a lógica resultante da integração sustentável dos aspectos e dimensões econômicas, sociais, civis, culturais, científico-tecnológicas, ambientais, espirituais e políticas, sendo que em sua execução, todo e qualquer modelo de desenvolvimento deve contemplar o indivíduo, o coletivo e o planetário de modo interdependente e indivisível como sujeitos centrais num processo de responsabilidade compartilhada (FERNANDES, 2014, p. 9).

Fernandes (2014) é mais um africano que refuta a ideia de que apenas com o crescimento econômico se alcança o desenvolvimento. Conforme é possível interpretar em suas palavras, um país para, de fato, ser considerado desenvolvido precisa estar muito além de seu potencial econômico. O desenvolvimento deve estar necessariamente atrelado à capacidade de transformação da riqueza que produz em melhorias para a vida dos cidadãos. Dito de outro modo, uma nação será cada vez mais desenvolvida, conforme a sua capacidade de diminuir a desigualdade social e de garantir plenamente os direitos dos cidadãos.

Para muitos africanos, desenvolver-se é recuperar o atraso que permitiu a dominação colonial e subir os degraus que permitem içar-se ao mesmo nível que os antigos dominadores do continente. Na visão dos organismos internacionais, principalmente as agências das Nações Unidas, o desenvolvimento é também uma corrida cujo objetivo é impedir a divisão durável do mundo em ricos e pobres; uma divisão que comporta tensões nefastas para os objetivos da ONU. Para todos, essa corrida é, pois, indispensável para a generalização do progresso e o advento de um mundo novo, conforme Koudawo (1995).

Já Claudio Furtado lembra que:

Aliás, o conceito de desenvolvimento proposto pelas Nações Unidas e operacionalizada pelos relatórios mundiais e nacionais de desenvolvimento humano enfatizam, através de indicadores compósitos como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice de Pobreza Humana (IPH), o padrão mínimo de bem-estar, incluindo, de entre outras dimensões, a saúde, a habitação, a segurança alimentar, a esperança de vida, a educação e o emprego (FURTADO, 2014, p. 97).

Tem razão Furtado quando defende um nível de desenvolvimento que extrapola as fronteiras do crescimento econômico para ir ao encontro de uma melhor qualidade de vida, de bem-estar econômico, social e cultural. Obviamente, um tipo de desenvolvimento como o que o autor advoga não é conquistado em curto prazo. Depende de um projeto de nação

¹ Países como a Rússia e a China, por exemplo, possuem um PIB (Produto Interno Bruto) alto, mas um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), muito baixo, incompatível com relação ao primeiro.

que envolva todos os atores da sociedade e que vá além dos mandatos políticos, para que se garanta a continuidade de políticas capazes de promover a equidade e o bem-estar social.

A exemplo destes e de outros africanos, porém, no seu caso, através da literatura, Abdulai Sila buscou entender o termo desenvolvimento a partir de várias frentes. Dentre a multiplicidade de variáveis que podem ser observadas das narrativas de Sila, a educação será destaque, pela sua relevância singular no contexto africano, notadamente na Guiné-Bissau. Nas palavras do autor de *Mistida*

A verdadeira mudança que se impõe hoje na Guiné-Bissau deve ocorrer, em simultâneo e de uma forma proativa, a dois níveis: na Educação e na Cultura, na mentalidade/atitude do cidadão (individual) e nos novos padrões sociais e morais (colectivo).(SILA, 2013, p. 01).

No romance *A última tragédia*, por motivos diversos e divergentes óbvios, a educação tem importância tanto para o colonizador, quanto para o colonizado, conquanto, no que se refere aos objetivos, a importância da educação para um e para outro se distinguem radicalmente, pois a educação que deveria oportunizar ao indivíduo uma dimensão das mais amplas de informações e conhecimentos sempre reproduzia o modelo que a empresa colonial impunha. Para os colonizadores, educação servia para interiorização de valores exógenos e manutenção da ordem instituída; para os colonizados, educação tem o sentido de tomada de consciência da situação de opressão e, conseqüente, encaminhamento planejado para o processo de conquista da liberdade.

A educação formal colonial se constituiu como a maior responsável pela exclusão dos valores autóctones. Os africanos ficaram à margem de sua própria história e do saber, com dificuldade – mas não impossibilidade – de combater o poder e tendo seus valores desconsiderados. Em uma das passagens do romance *A última tragédia*, o diálogo entre dois portugueses sobre estratégias de dominação dá a dimensão das intenções dos colonizadores com a construção de escolas formais

- Temos que criar escolas...
- Escolas?
- Sim, escolas.
- Mas... Está a falar de escolas para os indígenas?
- Como é que vão pregar o Evangelho se não sabem ler?
- Mas escola mesmo?
- Claro que só vamos formar o número que acharmos razoável. Esses depois vão formar outros... e assim sucessivamente. Vai ser como uma bola de neve, com a vantagem de que vamos poder controlar seu tamanho e velocidade a cada momento (SILA, 2006, p. 58).

A educação colonial deveria atender aos interesses exclusivos da colonização. O diálogo entre as duas personagens não deixa dúvidas de que a criação de escola

deveria servir para a difusão dos valores portugueses, incluindo, aí, sobretudo, os dogmas religiosos. O explorador era convicto do perigo da instrução via educação formal, mas apostava na sua capacidade de ir só até onde lhe fosse conveniente

– Já disse várias vezes. Escola para indígena é só confusão. Preto que sabe ler é anarquista. Aliás, ele já é anarquista por natureza, se aprende a ler então é o caos total.

– Não fale assim Dona Margarida... A senhora bem sabe que essa gente só vai aprender o mínimo necessário para servir à nossa causa. Só isso e mais nada!

– Quem pode garantir isso?

– O objectivo é esse.

– Isso é o que vocês pensam.

– Repare numa coisa Dona Maria Margarida: a nossa missão é sagrada e patriótica ao mesmo tempo. Servimos a Deus e à pátria nestas terras (SILA, 2006, p. 59-60).

A fala das personagens só ratifica o que já afirmamos acima e corrobora o que pontua Alexandre Furtado, ao afirmar que “O objetivo fundamental do ensino colonial, nos países colonizados, não podia ser outro, senão o de preparar o terreno para a proliferação do colonialismo.” (FURTADO, 1986, p. 126).

Contudo, se é verdade que a educação colonial direcionada para os africanos objetivava a submissão e a conformação, digamos, quase natural, ao instituído, enfim, para a manutenção da colonização, também é verdade que, no sentido contrário, a educação almejada pelos africanos e defendida pelo pai do nacionalismo africano e um dos líderes mais importante nas lutas pela independência do continente africano, o guerrilheiro e educador, Amílcar Cabral, por exemplo, visava preparar os africanos não só para enfrentarem a empresa colonial, através da luta organizada, mas para desenvolverem as suas comunidade locais, a comunidade nacional e a si próprios.

Monteiro destaca que:

Na Guiné-Bissau, “nação africana forjada na luta”, um dos primeiros gestos emancipadores do movimento de libertação foi a criação de escolas, nas matas, em pleno teatro de guerra, logo após o aparecimento das primeiras áreas libertadas. O ensino era obrigatório e gratuito, pelo que a maior parte dos quadros do pós-independência era constituído de filhos de camponeses pobres educados durante a luta de libertação nacional (MONTEIRO, 1997, p. 33).

Foi com objetivo semelhante que Bsun Nanki, Régulo de Quinhamel², protagonista no romance *A última tragédia* decidiu criar uma escola. Ele acreditava que o pensamento

2 . Os régulos eram chefes tradicionais nomeados pela empresa colonial portuguesa que eram intermediários entre a autoridade portuguesa e a população local. No caso aqui, de Quinhamel, uma das cidades da Guiné-Bissau, onde se passa a maior parte do enredo do romance, *A última tragédia*. Bsun Nanki era um régulo que enfrentava o poder colonial, se opondo ao mando do colonizador e uma das suas frentes era a escola. Ele preconizava o poder do pensamento, da reflexão, a ponto de criar um testamento sobre isso.

era a chave de tudo: para expulsar o branco, para o desenvolvimento, para educar os filhos. A escola é o lugar onde se deve aprender a pensar. Em várias cenas da trama de *A última tragédia*, sobretudo naquelas em que o Régulo, Bsun Nanki, está envolvido, a importância do pensamento é destacada. Uma delas é quando o citado personagem é afrontado pelo chefe colonial, quando este procede a uma cobrança indevida de impostos. O régulo soube que, ao lhe cobrar imposto, “o chefe afinal só queria gozar com ele!” (SILA, 2006, p. 74). Não podia aceitar aquela brincadeira maldosa. “Mas aquele branco não ia ficar assim...” (SILA, 2006, p 75). Com essa convicção, pensou, pensou e “A única coisa que aparecia na cabeça era matar o homem” (SILA, 2006, p. 77). Pensou, pensou e “[...] se ele morresse assim de qualquer maneira vinha polícia vingar”. (SILA, 2006, p. 77). Pensou mais um pouco e “mandava botar-lhe um korté³ e o sacana nunca mais brincava com ninguém”. Continuou a pensar e “Se não quisesse matar, havia ainda outras alternativas. Por exemplo, pôr o sacana no lambran⁴. Iria para longe de Quinhamel sem nunca saber como é que foi” (SILA, 2006, p . 78). Por mais que pensasse não conseguia uma forma de se vingar do chefe. Mas, continuou a pensar – “Portanto esse era o problema: pensar. Quando alguém pensa, chega sempre a um resultado” (SILA, 2006, p. 79-80), pois,

O fôlego do pensamento é a paciência. Então é melhor pensar o problema todo outra vez, sempre com calma e com paciência. Até porque quem procura acaba sempre por encontrar... (SILA 2006, p. 90).

Foi assim que pensou e concluiu que a vingança com morte, sumiço, ou algo semelhante não seria a melhor solução. Na esteira dos seus pensamentos e atitudes, aos poucos a intenção da vingança vai cedendo espaço para formas mais substantivas e eficazes de se posicionar diante, não de uma injúria apenas, ainda que de representação social negativa muito grande para um chefe tradicional, mas de um conjunto de fatores que, ao concorrerem para embotar o pensamento, impossibilitavam a emergência do reconhecimento e da liberdade para além de uma sanha vingativa individual.

Na pena de Sila, a escola aparece para o Régulo como criação própria. Seguramente, como resultado projetivo de um pensamento que, aos poucos, evolui para se concretizar em formas materiais mais estratégicas.

Um régulo não podia andar como um cego, tinha que olhar para a frente. Foi assim que decidiu mandar abrir uma escola em Quinhamel. Não é coisa de querer copiar os brancos ou de arranjar fama, dizer que fui eu que fiz isso, fui eu que fiz aquilo. Não é nada disso. É só uma questão de pensar, pensar no futuro. A escola afinal era para que? (SILA, 2006, p. 100).

O próprio Régulo exalta seu grande empreendimento.

Pensam que aquilo foi ideia de algum branco? É verdade que não tinha falado ainda para ninguém. Mas era porque tinha que manter um certo segredo. O Chefe Cabrita ainda estava lá, podia complicar os seus planos. Mas a ideia

³ Feitiço, geralmente para matar um inimigo.

⁴ Utensílio utilizado para atirar pedras.

foi dele mesmo. Teve o apoio de Dona Maria Deolinda, é verdade, mas a iniciativa foi dele. Ele é que ouviu falar do trabalho daquela gente e depois foi falar com ela. Foi ele que insistiu, uma escola fazia muita falta em Quinhamel, os outros diziam que Quinhamel ainda não estava na lista, que não havia nem verba nem professor disponível. Foi ele que disse que tinha dinheiro para construir a escola, os outros tratavam do professor, que aliás ele já tinha identificado um professor competente para pôr lá (SILA, 2006, p. 99-100).

A figura e as palavras do Régulo de Quinhamel permitem caracterizá-lo como um defensor incontestado da escola e do professor como os promotores da capacidade que deve ter um indivíduo de pensar, tendo em vista que “achava e continuo a achar uma grande injustiça uma criança não ter a oportunidade de ir à escola” (SILA, 2005, p. 1). Para Sila, educação não pode ser coisa só de branco, ao contrário, é uma arma criada pelo branco, mas pela sua eficácia no desenvolvimento do pensamento, torna-se fundamental na construção de uma nação, já que é o caminho para a reflexão e para o planejamento, portanto é necessário que o preto também a domine

Em *A última tragédia* o criador e a criatura às vezes se confundem em concepções e mesmo em cargos e funções desempenhadas. O Régulo, chefe tradicional, constrói escola com base na convicção de um futuro livre desejável. “Se um dia os brancos forem embora, não deveria haver mais nem polícia, nem cipaio, nem nada parecido. Devia haver muitos professores para ensinar” (SILA, 2006. p.100). Já Sila “fazia parte (de fato era o chefe) de uma Brigada de Alfabetização que tinha por missão ensinar a ler e escrever aos nossos concidadãos mais velhos (SILA, 2005, p.1). Foi nessa oportunidade que conheceu Paulo Freire⁵ e o seu método de alfabetização para a libertação e, por conseguinte, para a cidadania.

Dominar as letras e as palavras tem um significado maior do que o mero exercício da escrita em si. O objetivo é desenvolver uma habilidade capaz de contribuir para a elaboração de uma consciência crítica que possibilite uma intervenção política. São palavras de Paulo Freire:

O analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça. Essas injustiças têm graves consequências, como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político. Desse modo, o analfabetismo ameaça o caráter mesmo da democracia. Solapa os princípios democráticos de uma sociedade. (FREIRE, 1990, p. XI).

Arrisca-se a interpretação de que o personagem Bsun Nanki, o régulo já citado anteriormente, pode ser considerado a encarnação vernacular dos princípios de uma educação libertadora.

Tinha pensado muito nos últimos tempos. Tinha pensado nas coisas que passaram, nas coisas que estão a passar e nas outras que estão para vir

5 O grande educador Paulo Freire nasceu no Brasil, em Recife e esse método de alfabetização de adultos foi criado durante os anos 50. Em meados dos anos 70, foi convidado e participou das campanhas de erradicação do analfabetismo na Guiné-Bissau independente.

ainda. [...] A escola é primeiro que tudo um sitio onde as pessoas aprendem a pensar. É isso mesmo: aprender a pensar. Depois é que vem o resto. As pessoas às vezes pensam muito e podem esquecer, logo é preciso escrever para não esquecer. Daí as pessoas aprenderem a escrever na escola. É preciso fazer contas grandes? Às vezes os dedos não chegam e as pedras também não ajudam muito [...] E a escola é para isso” (SILA, 2006, p. 100).

A escola também seria um meio de instrumentalizar o preto com algumas das armas do branco, para conhecê-lo melhor e, assim, buscar estratégias para combatê-lo e até expulsá-lo. Só pensando bem sobre o assunto é que o preto vai saber como o branco veio para, então, saber como mandá-lo de volta: “O branco veio tem que ir um dia” (SILA, 2006, p. 101). Mas é preciso o preto pensar sobre isso. “Um preto que vai descobrir os pontos fracos e fortes do branco para depois combatê-lo” (SILA, 2006, p. 101).

Ainda em *A última tragédia*, a criação da escola coloca em cena outro protagonista da trama, o Professor, grafado em maiúsculo, provavelmente com o objetivo de dar a dimensão da importância singular do seu papel na condução do pensamento e da reflexão, e como promotor do desenvolvimento, pois, “Se um dia os brancos forem embora, não deveria haver mais nem polícia, nem cipaio, nem nada parecido. Devia haver muitos professores para ensinar” (SILA, 2006, p. 100). Não é por acaso que é ao professor que o Régulo dá a incumbência de registrar o seu testamento, as suas ideias, a sua herança:

– Se entendi bem, o Régulo quer fazer um testamento.

[...]

– É só algumas coisas que quero deixar para aquele que vêm depois de mim.

– Mas isso que estou a pensar não é coisa para ninguém negar! É para toda a gente saber. Meus filhos, netos, bisnetos, filhos de outras pessoas, seus netos, bisnetos... isto é para toda a gente desta terra, mas mesmo toda a gente (SILA, 2006. p. 110).

A máxima cunhada pelo Régulo, “Duas cabeças valem mais do que uma”, dada a sua importância e significado na obra do autor, transporta-se de um romance aos outros. Em *Eterna Paixão*, toda a trama começa na universidade, a partir de onde o protagonista afro americano, estudante de agronomia, Daniel Baldwin, vence um concurso em que desenha um projeto de desenvolvimento para a África. Na oportunidade de premiação, o embaixador africano, Ntamawogo, ao felicitar o vencedor pelas suas ideias de desenvolvimento, comenta: “Como disse o meu colega, nós em África chegamos a um ponto em que mais do que nunca precisamos de imaginação, de cabeças que saibam pensar”. (SILA, 2002, p. 229).

Foi após muito estudo, reflexão e pesquisa que o protagonista de *Eterna Paixão*, Daniel Baldwin, obteve informações importantes sobre as potencialidades da África transformando-as em um projeto de desenvolvimento. Com a pesquisa sobre o passado africano, pela descoberta do potencial do continente antes da chegada dos colonizadores europeus, Dan, como era conhecido Daniel, produzira a monografia com que participara,

com vitória do citado concurso

Vale ressaltar ainda que é na escola, notadamente na universidade, que o personagem Daniel Baldwin tem a oportunidade de desconstruir uma ideia negativa do continente africano e de suas populações. Mais que isso, é a partir do ambiente educacional que Dan conhece Marcus Garvey e suas ideias revolucionárias para a África. É ainda do meio universitário que surge o *Africa committe*, “uma organização que os estudantes afro-americanos da universidade haviam criado para coordenar as suas atividades e iniciativas em prol do continente donde diziam ter saído os seus antepassados (SILA, 2002, p. 2013). Acreditamos que essa organização, na verdade, faz referência à Casa dos Estudantes em Lisboa, onde estudantes africanos criaram partidos e organizações revolucionárias para fazerem frente à exploração europeia.

Finalmente, em *Mistida*, o terceiro romance da *trilogia*, no capítulo intitulado, “O tribunal da redenção”, Sila, mais uma vez, destaca a figura emblemática do professor. As características atribuídas a Kanonton, um dos protagonistas da trama, são próprias de um dos líderes mais importantes do nacionalismo africano, o ativista, intelectual, guerrilheiro, Amílcar Cabral. Assim Sila refere-se a ele:

Foi um célebre Comissário Político, um combatente que para além de muita coragem tinha uma forte bagagem teórica e o dom da palavra [...] Dizem os seus alunos que quando era professor ocupava uma boa parte de suas aulas a recitar poemas que tinha escrito sobre aquilo que chamava o seu grande amor: a pátria que ajudara a construir. Os combatentes que lutaram com ele diziam a mesma coisa, ou ainda pior: que gastava tempo demais a escrever não só poemas mas também textos, longos textos sobre o futuro de um país que só existia na cabeça dele. E mais: depois de cada operação, quando todos queriam descansar, ele convocava reuniões para análise da situação política [...] (SILA, 2002, p. 351).

A passagem não deixa dúvidas que consiste em uma descrição que exalta a figura de Cabral como ativista político e professor, como a querer insinuar que um professor deve se espelhar e adquirir as características do grande líder.

Kanonton, entretanto, é mudo. A sua mudez surge automaticamente, ao ser interrogado pelos seus alunos acerca do país que ele havia prometido e pelo qual tanto lutou, refletiu, planejou e defendeu. Cabral também foi silenciado, só que com a morte. Se não fosse, certamente, se decepcionaria e, também, teria dificuldade de dar as respostas para os seus concidadãos. A crítica é explícita e torna-se bem característica da distopia que é possível de se ler em *Mistida*, a decepção com os novos dirigentes do país. É uma forma de Sila demonstrar as dificuldades em encontrar respostas para tantos desmandos, inclusive realizados por muitos dos combatentes nas lutas pela independência.

A incessante alusão de Sila à educação, à escola, ao professor, segue bem o espírito bissau-guineense de atribuir papel singular à escola e aos segmentos a ela vinculados.

Através dos personagens e temas dos seus três romances, as reiteradas alusões de Sila à educação e ao pensamento organizado, como fatores determinantes no

desenvolvimento africano é fundamento evolutivo de ações estratégicas no processo paulatino de construção da liberdade

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Joel Alô; KINOSHITA Fernando. **O direito ao desenvolvimento como um direito humano e prerrogativa dos Estados nas relações internacionais do século XXI**. Disponível em: <http://www.didinho.org..> Acesso em 3 mar. 2014.

FREIRE, Paulo *et al.* **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FURTADO, Cláudio Alves. Desenvolvimento. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio Alves (Org.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 91-103.

KOUDAWO, Fafali. Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo? **Soronda: revista de estudos guineenses**, Bissau, n. 19, p. 89-122, 1995.

LOPES, Carlos. (Org.). **Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral**. São Paulo: Unesp, 2012

MONTEIRO, João José Silva. Analfabetismo na Guiné-Bissau: kamiñu lunju inda. **Soronda: revista de estudos guineenses**, Bissau, n. 1, p. 31-59, jan. 1997.

SILA, Abdulai. **A última tragédia**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

_____. **Dois tiros e uma gargalhada**. Bissau: Ku Si Mon, 2013.

_____. **Mistida** (Trilogia). Praia: Centro Cultural Português Praia-Mindelo, 2002.

_____. O livro como arma. Entrevista concedida a Erica Cristina Bispo. **O Marrare**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 13, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero13/erica.html>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

CAPÍTULO 16

JOVENS BRASILEIROS E CABOVERDIANOS COM SEUS PROJETOS DE VIDA: VIOLÊNCIA FAZ DIFERENÇA?

Data de aceite: 10/01/2022

Elmar Silva de Abreu

Universidade Católica do Salvador, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-5950-6004>

Elaine Pedreira Rabinovich

Universidade Católica do Salvador, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3048-6609>

RESUMO: Este trabalho, de natureza qualitativa, decorrente de pesquisa maior, mostra a violência diferenciando duas realidades, uma brasileira e outra cabo-verdiana, apontadas pelos jovens participantes na elaboração dos seus projetos de vida. A pesquisa ocorreu em dois ambientes, tendo como recorte uma escola pública na cidade do Salvador no Brasil e outra escola pública em Cabo Verde, na África, com seus participantes no último ano do ensino médio. Buscamos mostrar como forças percebidas pelos jovens e em interação geram graus de mobilidades distintos nos seus espaços de vida, em direção aos seus objetivos. As teorias de Lewin sustentaram a referida pesquisa que, combinadas com os princípios da lei da Inércia, originaram método que possibilitaram registros destas forças. Verificamos importante diferença entre jovens brasileiros e cabo-verdianos na elaboração dos seus projetos de vida nas duas realidades quanto ao fator violência.

PALAVRAS-CHAVE: Violência, duas realidades, jovens, projetos de vida, forças percebidas.

BRAZILIAN AND CAPE VERDIAN YOUNG PEOPLE WITH THEIR LIFE PROJECTS: DOES VIOLENCE MAKE A DIFFERENCE?

ABSTRACT: This qualitative study, resulting from further research, shows violence differentiating two realities, one Brazilian and another Cape Verdean, pointed out by the young participants in the elaboration of their life projects. The research took place in two environments, a public school in the city of Salvador in Brazil and another public school in Cabo Verde, Africa, with its participants in the last year of high school. We seek to show how forces perceived by young people and in interaction generate different degrees of mobility in their living spaces, towards their goals. Lewin's theories supported this research, which, combined with the principles of the law of inertia, originated a method that made it possible to record these forces. We noticed an important difference between Brazilians and Cape Verdeans in the elaboration of their life projects related to the two realities as to the violence factor.

KEYWORDS: Violence, two realities, young people, life projects, perceived forces.

INTRODUÇÃO

A questão da elaboração de projetos de vida, por parte de jovens alunos de uma escola pública em Salvador no Brasil, mobilizou o pesquisador, professor de física do ensino médio da rede pública estadual da Bahia, ao presenciar as dificuldades apresentadas pelos seus jovens alunos de classes sociais menos favorecidas, quando da descrição ou elaboração

dos seus projetos. Tal interesse resultou em uma pesquisa de doutorado com jovens de uma escola pública em Salvador e se estendeu a jovens de uma outra escola pública na Ilha do Sal, em Cabo Verde. Emergiu no seu transcorrer o fenômeno da violência, fator muito destacado no ambiente brasileiro e, chamando a atenção, o fato de nenhum jovem cabo-verdiano relatar tal fenômeno.

Sabemos da complexidade dos temas associados à juventude, melhor vista em seu uso no plural como juventudes (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2006). Tal plural se aplica por estarmos diante de jovens que buscam se conhecer e encontrar seus papéis vivenciando diversas realidades, desde afetivas nos ambientes familiares às socioeconômico-educacionais de uma sociedade cada vez mais exigente, em especial nos setores econômico, produtivo e por dizer profissional. Os jovens, em meio às elaborações de projetos de vida, encontram-se sob a necessidade de uma visão mais ampla do ambiente, de suas extensões micro a macro, para assim obterem melhores condições em suas escolhas como aponta Ribeiro (2010).

Petrini et al. (2012) mostram quão importante é o papel da família no desenvolvimento da pessoa. Tanto nos aspectos voltados às relações que objetivam o cuidado do outro, permeadas por marcas de afetividades, quanto nas estratégias e táticas voltadas a colocar alguém em um mundo onde o capital educacional é muito valorizado como afirma Singly (2007). Imbricam-se outros fatores que, sob a percepção destes jovens, venham a favorecê-los ou não nestas jornadas compostas por caminhos apontados aos seus objetivos.

A escola diante desta questão assume também relevada importância. Uma gama de questões está presente no ambiente escolar, desde aquelas direcionadas à infraestrutura até a qualificação e reconhecimento do pessoal envolvido, em destaque a figura do professor como apontam Gualtiere e Lugli (2012) e Pirone (2017). Igualmente Freire (1996), conforme relato abaixo, já apontara para a importância do papel do professor na possibilidade do desenvolvimento da autonomia dos jovens.

Estava sendo, então, um adolescente inseguro...Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança... O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer uma palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. (FREIRE, 1996, p. 43).

Além da família e da escola como fatores que influenciam na construção dos projetos de vida dos estudantes, emergiu em nossa pesquisa a violência, presente nos espaços de vida e nas comunidades. Assim, nosso objetivo neste estudo é mostrar a percepção de jovens brasileiros e cabo-verdianos da influência do fator violência em seus ambientes na elaboração dos seus projetos de vida.

Aportes teórico e metodológico: As teorias de Lewin

Recorremos às teorias do Campo Vital e Psicologia topológica de Lewin (1965;1973) para fornecer a base de compreensão e análise das nossas observações. Tais pressupostos complementam-se e nos aproximam da delimitação da realidade percebida pela pessoa com respeito ao que para ela é significativo, real, dado por Lewin como integrantes do *meio psicológico*, considerando o nível de diferenciação neste ambiente correspondendo às regiões percebidas bem como suas barreiras diante dos trajetos aos seus objetivos. Tais leituras são peculiares a cada pessoa, associadas a aspectos cognitivos, questões que Piaget (2014) e outros buscaram explicar, cujo caráter é dinâmico e não estático.

Para ilustrar o acima dito, trazemos uma representação genérica do espaço vital de uma pessoa P com conceitos da psicologia topológica e do campo vital de Lewin (1965;1973).

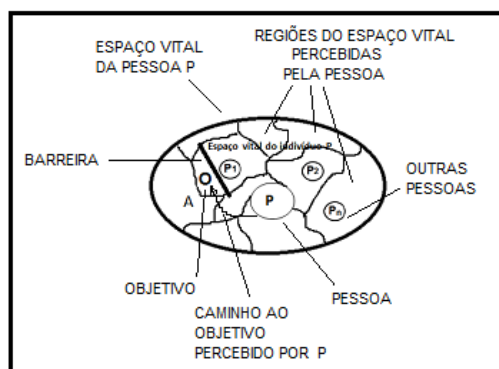


Figura 1: Representação genérica de um espaço vital

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Como modo de exemplificar o emprego do método acima delineado, apresentaremos o caso de uma entrevistada, antecipando o manejo dos dados decorrentes das entrevistas que serão apresentados no item resultados e análises. Desta forma, trazemos a figura 2 que corresponde à representação de uma situação associada à violência no âmbito da elaboração de projeto de vida, relatada pela participante Luzia (fictício), apesar da mesma não ter sofrido de forma direta, contudo percebe o preconceito associado ao fato de morar em região de subúrbio, onde situações de violência são reportadas através dos meios de comunicação de massa. Lewin (1973) aponta as questões associadas à conectividade, no caso agora, verificada no ambiente e refletindo como barreiras no trânsito da pessoa no seu espaço vital. Luzia identifica como um aspecto que dificulta a sua mobilidade percebendo que as ocorrências são divulgadas e propagadas, conectividade conforme aponta Lewin (1973), gerando situações de preconceito por parte de alguns de outras regiões, dificultando

assim a sua locomoção em direção ao seu objetivo.

Novaes (2006) mostra que o local de moradia é um critério de diferenciação, fazendo o endereço a diferença, ampliando o restringindo acessos, com certos endereços trazendo consigo o estigma das áreas subjugadas pela violência e a corrupção de traficantes e polícia, chamadas entre outros de favelas, subúrbios, periferias, etc.

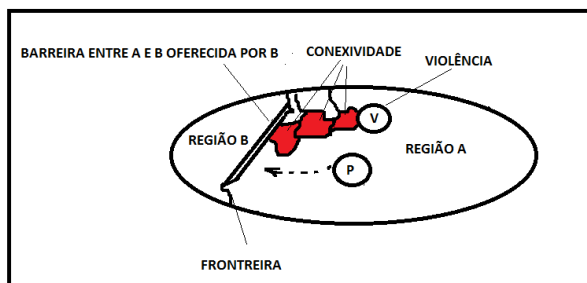


Figura 2: Representação do Espaço Vital com aspecto em destaque sob percepção de Luzia

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Ainda assim percebe como favorável o ambiente que vive, percebendo cooperação entre as pessoas, o que favorece as possibilidades de sua locomoção no seu espaço.

No curso da pesquisa emergiu um método que possibilitou a análise e interpretação dos dados levantados. Tal método baseou-se na combinação de princípios da física, através da lei da inércia¹ com os conceitos da teoria de Campo Vital de Lewin (1973). Assim, parte-se do princípio de que qualquer corpo só pode alterar o seu estado de movimento se este estiver sob a ação de uma força ou da combinação destas (resultante) com valor não nulo. Diante deste princípio, combinado com os pressupostos de Lewin (1965;1973), desenvolvemos o método de levantamento de percepção de forças de expansão e manutenção em interação, com suas componentes. Diante da necessidade de locomoção da pessoa em seu espaço vital, um conjunto de forças é percebido por ela e tais forças são resultantes de outras também percebidas. Quando buscamos analisar o aspecto comunidade, por exemplo, qual seja, como o jovem percebe este aspecto diante da elaboração do seu projeto de vida, tratamos este aspecto como uma força em que foram levantadas suas componentes por ele também percebidas. Assim, apontado por Vicente, a frequência da cooperação entre as pessoas de sua comunidade, tratamos este aspecto como uma força de expansão percebida, que impulsiona, que favorece a mobilidade em seu espaço, em sua caminhada na elaboração do seu projeto de vida. Ainda sobre este aspecto que aqui denominamos de força, o relato da violência na comunidade é também uma componente percebida pelo jovem como restritiva que se opõe à impulsionadora. Esta

¹ Descrições contidas em Princípios Matemáticos da Filosofia Natural: publicado em 5 de julho de 1687 por Isaac Newton na Inglaterra, considerado por muitos como o mais importante livro publicado na história da ciência, segundo Balola (2010).

aqui exemplificada, com outras forças componentes da força comunidade, interage com outras, em intensidades diversas que resultam, sob a percepção da pessoa, numa força Comunidade podendo favorecer a uma expansão (decorrente de forças impulsionadoras) ou a uma manutenção (decorrente de forças restritivas).

A seguir, apresentamos, de forma esquemática, estágios correspondentes ao descrito. Tais expansões / manutenções ocorrem ao longo de toda a vida da pessoa e a resultante das forças, seja de manutenção, seja de expansão, é determinada pela pessoa. A pessoa é elemento ativo frente à percepção de tais resultantes.

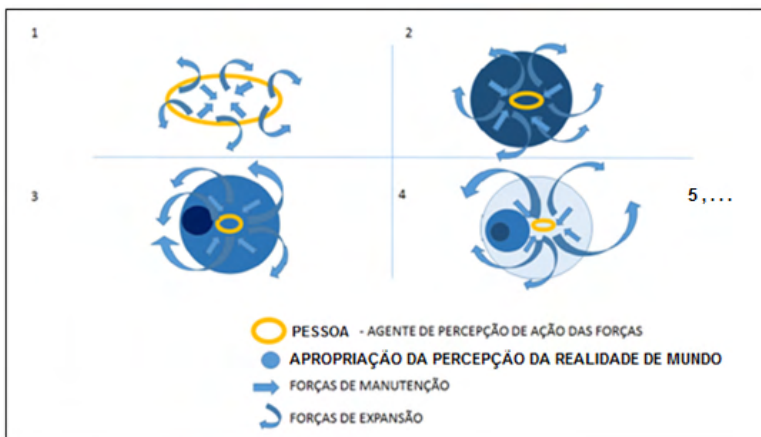


Figura 3: Percepção de interação de forças de expansão e de manutenção

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Na Figura 3, temos em 1 a situação inicial da pessoa representada com a sua apropriação de realidade inicial e as forças de expansão e manutenção em interação. Caso a resultante seja equivalente à manutenção, teremos uma não ampliação da leitura de mundo, a apropriação se manterá em 1. Caso a resultante das forças seja equivalente ao sentido de expansão, temos o estágio 2, em que ocorrerá uma nova apropriação de realidade, uma leitura de mundo mais ampliada. As forças de expansão e manutenção continuarão em interação constantemente, sendo que para cada situação em que a resultante se apresentar como expansão as realidades sócio-históricas da pessoa estarão contidas em toda a sua gama de aprendizagens, de vivências considerando as apropriações anteriores. Donde temos os estágios 3, 4, 5...

Assim, por este método, associado ao relato de Luzia, trazemos a representação da força comunidade e suas componentes.

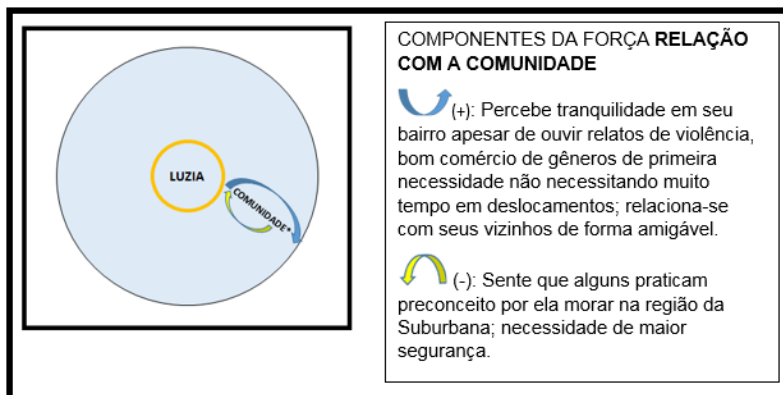


Figura 4: Representação da Força Comunidade e suas componentes segundo a percepção de Luzia

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

MÉTODO

A pesquisa foi de natureza qualitativa. Granger (1992) afirma que uma pesquisa é qualitativa por buscar a descrição de forma, e tal forma é caracterizada por suas singularidades. Por mais que possam ser descontínuas as formas em seus contornos, tais discontinuidades são próprias em suas essências.

O estudo foi exploratório dado que, “a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipótese” (GIL, 2002). O método utilizado foi o estudo de casos múltiplos, apontado por Yin (1994) como busca do contexto real como ocorre.

Foram realizados: levantamento bibliográfico; dados sócios demográficos foram coletados em relação a todos os participantes; e roteiros de entrevista foram elaborados. Foram utilizados como técnica de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, com idênticos roteiros aplicados em Salvador e em Cabo Verde. Esse instrumento foi utilizado com o intuito de nos aproximarmos da realidade dos participantes no tocante à elaboração dos seus projetos de vida e como se percebem diante do contexto. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pelo pesquisador. Lakatos e Marconi (2007) apontam que a entrevista ocorre pelo encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto.

As unidades de análise aqui consideradas a respeito do fenômeno violência diante da elaboração dos seus projetos de vida, aqui denominadas forças, foram: *Comunidade*, *Escola*, *Visão de si e do mundo no presente e no futuro*, *Possibilidade de mudança socioeconômico-educacional*, *Escolha profissional*.

Procedimentos

O trabalho de campo iniciou-se em Salvador, em uma escola pública na qual o pesquisador não exerce as suas atividades. A escola está localizada no bairro de Itacaranha. Inicialmente o pesquisador apresentou a pesquisa a uma turma do terceiro ano escolhida aleatoriamente, oportunidade em que oito jovens manifestaram interesse em participar através das assinaturas dos termos, conforme a recomendação do CEP/CONEP. As entrevistas ocorreram em horários não coincidentes com suas aulas, em ambiente que atendia às necessidades para a execução da referida tarefa. A pesquisa teve continuidade em Cabo Verde, na Ilha do Sal em Espargos, também em uma escola pública, com a participação de três jovens do último ano do ensino médio, onde foram adotados os mesmos procedimentos adotados no Brasil por meio das assinaturas dos referidos termos. Todas as entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas, interpretadas e analisadas.

Foi feita a análise de conteúdo das entrevistas, consolidada através das representações das interações entre as forças e suas correspondentes componentes percebidas pelos participantes.

Participantes e locais da pesquisa

11 jovens, na faixa etária de 17 a 18 anos de idade sendo oito estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada em Salvador, e três jovens estudantes do 12º ano, equivalente ao terceiro ano do Ensino Médio no Brasil, de uma escola pública localizada em Cabo Verde, na Ilha do Sal, compõem o recorte do presente trabalho. Os nomes dos participantes no quadro abaixo, apresentam-se codificados com nomes de ilhas e ilhéus de Cabo Verde com a finalidade de preservar a privacidade dos participantes.

Participante	Bairro	Idade	Sexo	Etnia	Religião	Situação Escolar	Pessoa com quem mora	Ocupação (ções)	País
1 Brava	Plataforma	18	F	Negra	Adventista	3º Ano	Pai e Mãe	Estudante e Cursos EAD (Enfer. Adm.)	Brasil
2 Vicente	Itacaranha	18	M	Negro	Adventista	3º Ano	Mãe	Estudante E.M. e Estág.	Brasil
3 Luzia	Itacaranha	18	F	Parda	Evangélica	3º Ano	Mãe e Irmão	Estudante e Venda de cosméticos	Brasil
4 Vista	Itacaranha	17	F	Negra	N	3o Ano	Pai, Mãe e duas irmãs	Estudante	Brasil
5 Pássaros	Plataforma	19	M	Branco	T.J.	3o Ano	Pai, Mãe e dois irmãos	Estágio em Loja : Vendedor e Informática	Brasil
6 Maria	Plataforma	18	F	Branca	T.J.	3o Ano	Mãe e dois irmãos	Estudante/Curso de Auto Cad	Brasil
7 Luís	Plataforma	18	M	Pardo	Batista	3º Ano	Pai, Mãe e Irmão	Estudante E.M.	Brasil
8 Grande	Itacaranha	18	M	Negro	Ass. Deus	3o Ano	Mãe, padrasto, irmão	Estudante E.M. Sonorização da Igreja	Brasil
9 Tiago	África 70	18	M	Negro	Católica	12o Ano	Pai, Mãe, Irmão e Irmã	Estudante/Esportes e Atividades Pai	Cabo Verde
10 Sal	Petrolia	18	M	Moren	N	12o Ano	Pai, Madrasta e três irmãos	Estudante e Treina Voleibol	Cabo Verde
11 Fogo	Bairro Novo	18	M	Pardo	Católica	12o Ano	Pai, Mãe	Estudante/Táxis do Pai/ Jogos africanos	Cabo Verde

Quadro 1: Dados sociodemográficos dos participantes, Salvador (2019)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A escola está situada em Salvador, capital do Estado da Bahia, Região Nordeste do Brasil, fundada em 1549, influência cultural predominantemente portuguesa e africana, com uma população, em 2019, estimada de 2.872.347 habitantes. Composta em mais de 80%

por negros e pardos, tem como o turismo a principal atividade econômica segundo IBGE (2019). A escola está situada no bairro de Itacaranha, localizado no subúrbio ferroviário da cidade, com população estimada de 16.088 habitantes, destes 83,7% negros e pardos, tendo bairros vizinhos: Plataforma, Escada, Alto da Terezinha e Ilha Amarela.

A cidade, com uma extensão territorial de aproximadamente 692,8 km², vem sofrendo modificações nas questões associadas à mobilidade e ao espaço; contudo, sinais de desigualdades mostram-se ainda muito presentes, como no bairro de Itacaranha, marcado pela construção da avenida Afrânio Peixoto na década de 1970, como aponta Pinto (2017).

Outro ambiente em que ocorreu a pesquisa foi em uma escola pública na Ilha do Sal em Cabo Verde, país africano de língua portuguesa, também com população predominantemente negra, com cultura predominantemente portuguesa. Sobreviveram manifestações culturais africanas como a tabanca, o funaná e o batuque, marcados pelo acompanhamento de instrumentos como tambores e ferro gaitas que foram proibidas pelos portugueses até o século XIX como aponta Madeira (2018).

O país é formado por dez ilhas, localizadas na região central do Oceano Atlântico. As ilhas possuem uma área total de quatro mil quilômetros quadrados, estando a Ilha do Sal, com área de 216 km² e 25.779 habitantes, segundo último censo de 2010, a 570 quilômetros do Senegal, costa noroeste da África. O português é a língua oficial, sendo falado também o crioulo.

As ilhas foram encontradas entre as datas de 1460 e 1462 por portugueses, colonizadas desde então, revelando posteriormente importância estratégica entre as Américas, a Europa e o Sul da África segundo Gomes (2018). Em 1975, tornou-se independente após assinatura entre o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde e Portugal em 1974, após um governo de transição em Cabo Verde.

Espargos é a sede do Conselho do Sal, com uma população estimada em oito mil habitantes, localizada no centro da ilha, considerada o maior centro urbano da Ilha do Sal. A economia, que está polarizada nos setores de turismo e transportes, vem mostrando certa fragilidade, além da falta de recursos refletindo nas poucas ofertas de emprego, conduzindo os seus jovens a outros países em outros continentes, configurando a diáspora cabo-verdiana. A qualidade de ensino das escolas de Cabo Verde inclui-se na condição de estar entre os dois melhores índices de educação no continente africano, estando à sua frente a África do Sul. Como os soteropolitanos, em geral, gostam muito de música, dança e mostram-se hospitaleiros e alegres. Madeira (2018) relata que a região é de fraca pluviosidade e de solo árido, o que entre outros fatores conduziram o cabo-verdiano à solidariedade no esforço para sobreviverem, buscando na intelectualidade, na harmonia, possibilidades da boa convivência e cordialidade. Esta acolhida, chamada em crioulo de *morabeza*, é uma das marcas culturais de Cabo Verde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresentamos os dados com suas correspondentes análises referentes à representação geral das forças e de suas componentes segundo a percepção dos alunos participantes de Salvador e Cabo Verde.

Nestes gráficos, nos centros delimitados em laranja, temos a representação dos alunos de Salvador (fig.4) e alunos de Cabo Verde (fig.5). Na região externa a esta delimitação estão representadas as forças em interação segundo a percepção dos participantes. As forças representadas em azul, apresentam sentido interno→externo, são as forças de expansão. Estas favorecem a ampliação de percepção do ambiente, favorecendo a locomoção dos jovens à consecução dos seus projetos de vida. Representadas com sentido externo→ interno, em amarelo são as forças de manutenção, que atuam no sentido de manter a percepção do ambiente e não de expandi-la. Estas forças opõem-se às de expansão.

A cada par de forças, expansão e manutenção, temos correspondentes quadros contendo as suas forças componentes. Por convenção adotamos sinal positivo (+) para as forças componentes de expansão e sinal negativo (-) para as componentes de manutenção. Assim, por exemplo, considerando os alunos de Salvador, no Brasil, fig.5, para a força comunidade temos como componentes de expansão as forças (+): *se ajudam; vizinhos; comércio; festas* e forças de manutenção as forças (-): *violência; Infraestrutura; pouca noção de coletividade por parte de alguns vizinhos; falta de atenção por parte do governo.*

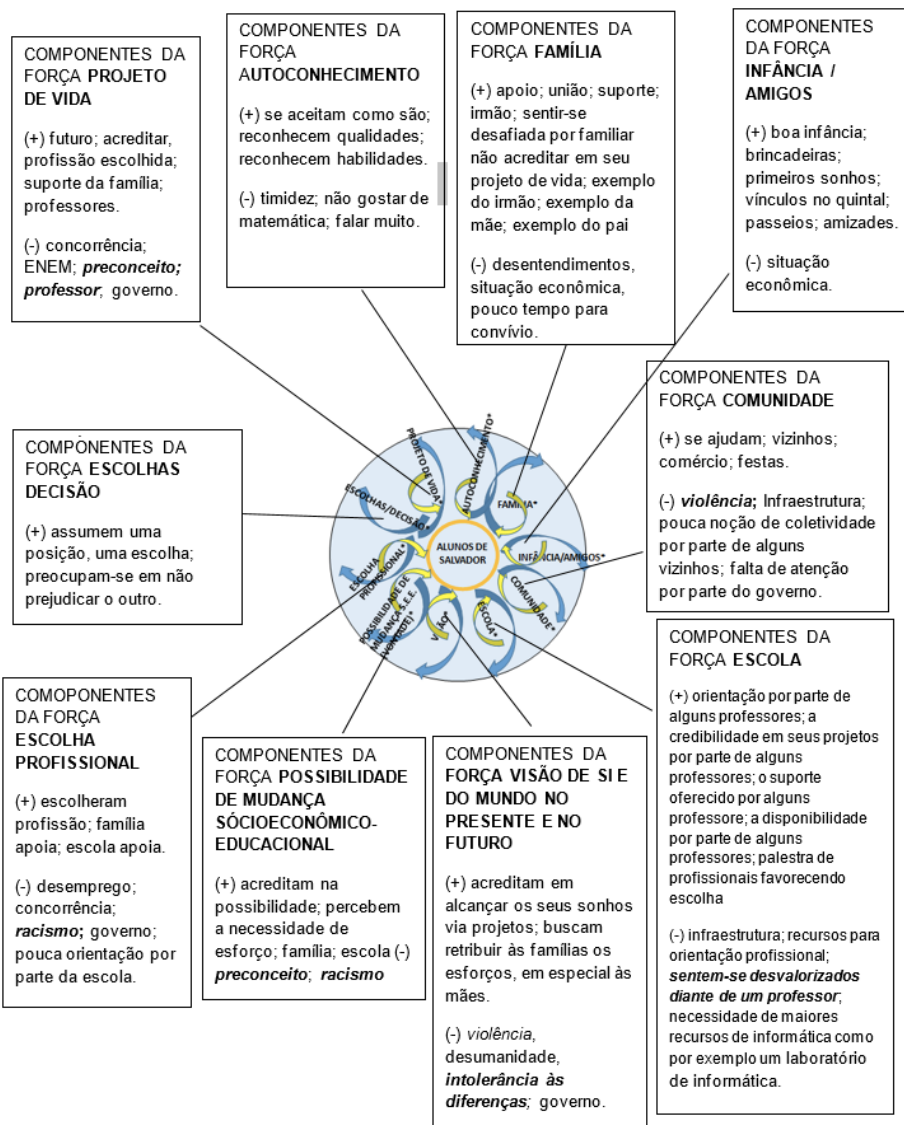


Figura 5: Representação geral das forças e suas componentes segundo a percepção dos alunos participantes de Salvador

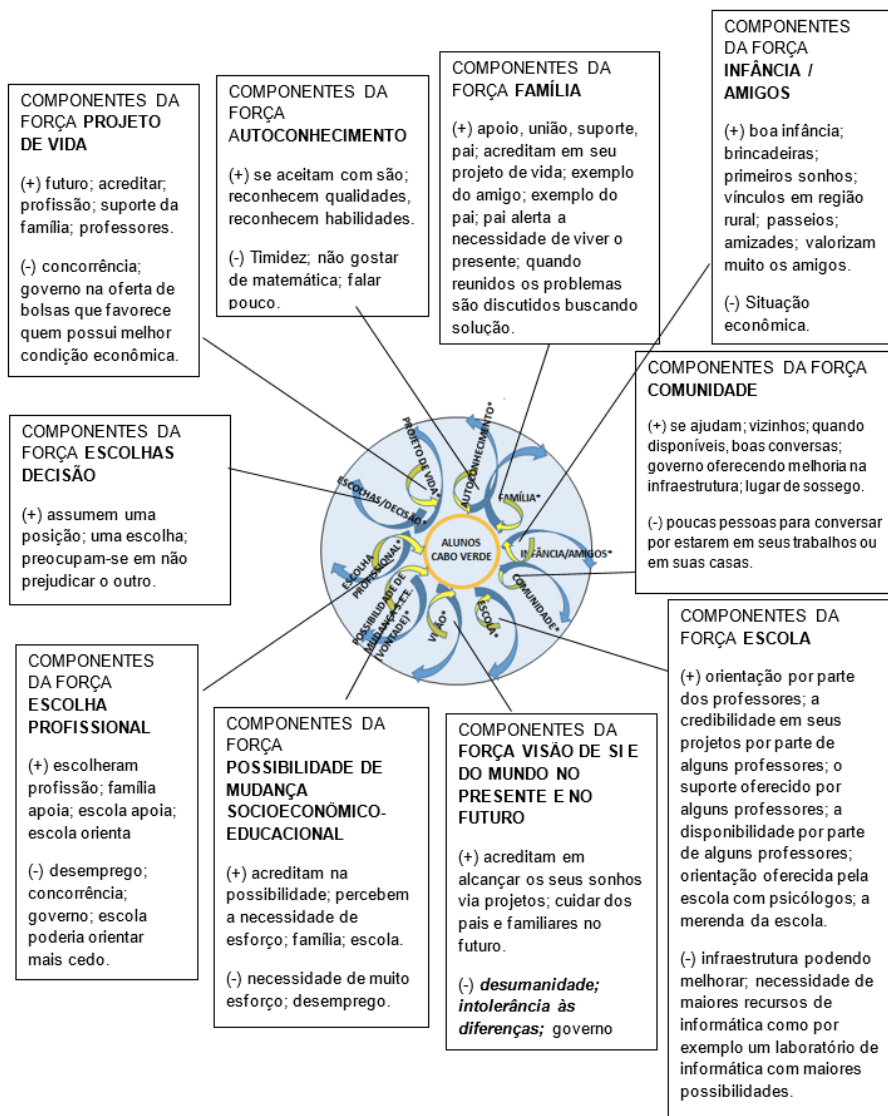


Figura 6: Representação geral das forças e suas componentes segundo a percepção dos alunos participantes de Cabo Verde

Nos diagramas apresentados, temos em **negrito** e **italico** as forças componentes correspondentes às formas variadas de violência apontadas pelos participantes. Marca importante na pesquisa foi a presença de forma unânime por parte dos alunos brasileiros de relatos associados à violência, ao passo que os alunos cabo-verdianos não relataram a presença de tal fator em seus espaços vitais, fazendo apenas referência à situação de mundo no tocante à **desumanidade e intolerância às diferenças** percebidas, aspecto também assinalado no lado brasileiro. Ainda sobre esta questão, situações de conflitos familiares

foram relatadas; contudo, não foram declaradas situações de violência no ambiente familiar por parte dos jovens participantes.

A violência associada a assaltos e suas consequências foram relatadas pelos jovens brasileiros quando da força comunidade, aspecto que em muito limita as circulações em seus ambientes e que constituem verdadeiras barreiras em seus espaços vitais. Correspondentes à disseminação das informações pelos meios de comunicação, por conexidade, há situações de práticas de preconceitos associadas ao lugar de se morar. Tais preconceitos integram as leituras rasas sobre os jovens, diante do lugar que moram, elementos constitutivos de um *habitus* de classe que dificulta a mobilidade dos jovens de camadas menos favorecidas em seus espaços de vida nas direções dos seus anseios. Tal situação foi descrita por uma jovem ao relatar que, buscando uma vaga para estágio, o entrevistador declarou que ela e outros jovens do mesmo bairro, situado em periferia de Salvador, que se encontravam na mesma sala, não tinham chance por morarem em um bairro suburbano.

A violência foi também sentida na relação com um professor, por parte dos participantes brasileiros, em que o mesmo frequentemente trazia comentários que levavam ao sentimento de inferioridade diante dos desafios presentes em suas vidas. Este relato também apareceu na força *projeto de vida*, diante do mesmo sentimento promovido pela não credibilidade da execução dos projetos de vida. Neste aspecto, conforme já evidenciado, Freire (1996) ressalta a importância da qualidade da relação entre professor e aluno na construção e desenvolvimento de suas autonomias.

A violência, a desumanidade e a intolerância às diferenças foram fatores comuns percebidos pelos alunos brasileiros e cabo-verdianos quando se referem ao mundo.

A violência foi também citada na percepção do racismo, citado por um participante brasileiro, pois, mesmo em igualdade quanto ao nível de capacitação, as oportunidades são menos oferecidas para as pessoas negras e, em função desta realidade percebida, o jovem vê a necessidade de esforços adicionais para conquistar o almejado quando tratamos das forças *possibilidade de mudança socioeconômico-educacionais e escolha profissional*.

No ambiente cabo-verdiano, os jovens relataram o sossego em seus bairros como um aspecto positivo em suas comunidades, descrevendo ausência de violência em seus ambientes. Como os jovens brasileiros, os jovens cabo-verdianos relataram aspectos que não favorecem a elaboração dos seus projetos de vida, como as concorrências, o desemprego, as necessidades do ambiente escolar, a dificuldade de acesso às bolsas para estudos no exterior, que interagem com outras forças que favorecem; contudo, mostrou-se forte a ausência de relatos associados à violência percebida em seus espaços vitais.

Na análise de *visão de si e do mundo no presente e no futuro*, um único relato aparece quando um participante cabo-verdiano faz referência ao mundo externo, referindo-se à desumanidade e à intolerância quanto às diferenças.

Na vivência do pesquisador, uma marca expressiva na Ilha do Sal foi o baixíssimo

índice de violência. Estando na região no período de 28 dias no mês de junho de 2019, não observou nenhum noticiário, relato ou ocorrência de violência no local, assim como também por parte dos jovens participantes da pesquisa, fato que converge com as informações do senso prisional de Cabo Verde 2018, indicando na Ilha do Sal 116 presos com uma taxa de ocupação dos presídios de apenas 46%.

A delegada Dra. Queila Soares, do Instituto Cabo-verdiano da Criança e do Adolescente, por nós entrevistada, informou que as crianças em Cabo Verde são orientadas pelos seus pais e educadores a evitarem e defenderem-se de situações de perigo, referindo-se às situações de violência infantil, inclusive pedofilia², fatos que quando ocorrem apresentam muita visibilidade em função do pequeno número de habitantes na Ilha do Sal, desde os primeiros anos de vida, propiciando uma independência maior às crianças.

Além disto, conforme relatos dos entrevistados, o cuidado dispensado às crianças e jovens é dado, não apenas por pai e mãe sanguíneos, como também em redes de cooperação mútua entre famílias em que os filhos recebem cuidados por parte dos vizinhos, chegando estes a considerarem como “segunda mãe e segundo pai” vizinhos que frequentemente dispensam cuidados e orientações.

Trazendo ao pesquisador, como brasileiro, uma realidade não habituada por ele a viver em Salvador, marcada pela possibilidade de andar, caminhar nas ruas, sozinho, sentindo tranquilidade a qualquer hora do dia e da noite, apoiado em falas dos moradores: “Fique tranquilo, ninguém tocará no senhor”.

No Brasil, a violência é uma realidade que afeta todo o território. A violência, aqui destacada, é a que envolve jovens do sexo masculino entre 15 e 29 anos, culminada, em 2016, em uma taxa de homicídio por cem mil habitantes de 142,7 e, se considerarmos apenas jovens homens, uma indicação de 280,6.

Essas taxas mostram-se mais expressivas nas regiões Norte, com Pará (50,8), Amapá (48,7), e Nordeste com Sergipe (64,7), Alagoas (54,2), Rio Grande do Norte (53,4), Pernambuco (47,3) e Bahia (46,9).

A desigualdade associada à raça / cor, segundo o *Atlas da Violência*, de 2018, elaborado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e pelo FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública), mostra uma redução de 6,8% nos últimos dez anos para indivíduos não negros e aumento de 23,1% para a população negra. Em média, 71,5% das pessoas que são assassinadas são pretas ou pardas.

Tal realidade amedronta, aterroriza e inibe o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões, restringido os seus deslocamentos seja nos espaços físicos, seja nos espaços psicológicos, limitando, assim, o bem viver consubstanciado pelo direito de ir e vir de todo cidadão.

2 Segundo Costa (2012), pedofilia constitui abuso sexual, incluso em uma das formas de violência, cuja característica é a atração por crianças e adolescentes, satisfazendo-se com fotos, fantasias ou com ato sexual.

Ferreira Santos e Bastos (2012) mostram, com linhas fortemente desenhadas, situações de violência que, em algumas situações, chegam ao explícito, produzindo anonimatos e perdas de identidades e situações associadas a envolvimento com pessoas que atuam no tráfico, em uma região do subúrbio de Salvador.

O jovem que se sente privado de liberdade de circular em seu próprio bairro, o que hoje é uma realidade presente não apenas nas regiões de periferia no Brasil, tem suprimida a possibilidade de vivências e experiências associadas às suas raízes e a suas próprias origens, promovendo um déficit na percepção de valor presente que o constitui e de sua própria autoestima.

Tal fenômeno é realidade vivida hoje por todos nas cidades brasileiras, com jovens que saem menos, vivem em sua maioria o ambiente externo através de dispositivos e tecnologias que virtualizam muito dos seus sentidos e percepções.

Contando com toda a gama de recursos tecnológicos oferecidos, com seus inegáveis benefícios, o sentir do cheiro do mato, o andar pelas ruas, o parar e conversar nas esquinas a qualquer hora e em qualquer lugar, hoje se configura como uma realidade apenas contada por quem já a viveu.

Ainda sob outras formas, a violência mostra-se presente através do racismo, discutido por Gomes (2016), bem como os preconceitos praticados por alguns da nossa sociedade, decorrentes do *habitus* de classe, dirigidos aos de classe menos favorecidas, gerando situações de exclusão pelo bairro em que se mora, pela forma de falar, vestir, enfim, pelas formas encontradas por estes jovens de acessar a sociedade. Esta violência existe até mesmo no ambiente escolar pela prática inadequada de alguns educadores não creditando a possibilidade de realizações pelos jovens através dos seus projetos de vida, minimizando suas capacidades, levando-os a sentimentos de inferioridade. Contrário ao preconizado por Freire (1996) referente ao papel do professor junto ao desenvolvimento da autonomia destes jovens, não possibilita maiores mobilidades em seus espaços.

Observamos os jovens brasileiros apontando a violência como elemento gerador de tensão em seus ambientes. Não desprezando suas resiliências, tal fator é sentido como uma força restritiva na elaboração dos seus projetos de vida, ao passo que, por parte dos cabo-verdianos, foi notada a ausência destes relatos. Esta marca assumiu importância neste trabalho.

Diante de tais dados, trazemos Lewin (1973) que descreve o caráter dinâmico da pessoa no ambiente, em seu espaço de vida, com suas possibilidades de leitura e entendimento do mesmo. Esse autor aponta a influência dos níveis de tensão sentida em tal apropriação. Respeitando as peculiaridades de cada participante, entendemos que tais tensões tendem a comprometer a qualidade de percepção e da apropriação, da aprendizagem do ambiente bem como de suas possibilidades e oportunidades associadas às elaborações dos seus projetos de vida.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho mostrou, através do método de representação de forças em interação e de suas componentes com base na percepção dos jovens alunos participantes, a presença marcante do fator violência sentida pelos jovens brasileiros e a ausência deste fator no ambiente cabo-verdiano no âmbito da elaboração dos seus projetos de vida.

Segundo a percepção dos jovens alunos, tal fator constitui-se numa verdadeira barreira oferecida às possibilidades de trânsito em seus espaços vitais, sendo percebido pelos jovens brasileiros como uma força restritiva em seus projetos de vida. Não desconsiderando suas resiliências, este fator favorece vários impactos na vida humana, desde aspectos psicológicos, gerando tensões constantes nos jovens, podendo comprometer suas aprendizagens, suas percepções; questões associadas às construções das identidades incluindo a percepção de si e de si no ambiente; identidade com a comunidade; o vínculo com suas raízes; sua condição criativa e seu desenvolvimento, até a própria integridade física.

Também sob outras formas, a violência é sentida pelos participantes brasileiros nas situações de relação com um dado professor, em que este declara não acreditar nas possibilidades de sus alunos, em seus projetos de vida gerando, segundo relatos, o sentimento de inferioridade diante dos desafios da vida, prática que não favorece o desenvolvimento destes jovens sobretudo em sua autonomia. As formas associadas ao preconceito gerado pela leitura do *habitus* de classe, baseada em maneiras superficiais de se conhecer a pessoa, decorrendo situações de exclusão pelo bairro onde mora, pela forma de falar, enfim pelas formas encontradas por estes jovens de acessar a sociedade, foram também apontadas. O racismo, infelizmente ainda presente em nossa sociedade, sentido por um dos nossos participantes, que percebe a necessidade de um esforço adicional para alcançar o seu sonho através do seu projeto de vida pelo simples fato de ter a pele negra, constituem as forças restritivas que, em interação com demais forças, proporcionam formas de mobilidades destes jovens em seus espaços.

Estes aspectos não foram relatados pelos jovens cabo-verdianos, que também mostraram questões restritivas referentes à elaboração dos seus projetos de vida, contudo tais fatores não se mostraram presentes nos espaços vitais por eles percebidos.

Carregando a marca africana de ser estigmatizada por muitos como um continente de carências, a Ilha do Sal em Cabo Verde mostra aos que buscarem conhecer a sua realidade que possui muito a oferecer, haja vista o que os seus jovens mostram nas universidades americanas, europeias e asiáticas.

Sob uma visão estendida, constata-se no mundo acadêmico a ocupação em acentos destas universidades por jovens cabo-verdianos que se firmam com nível de excelência em educação, figurando hoje como a segunda melhor educação no continente africano, sendo resultado de um trabalho contínuo focado na melhoria de condições de vida pelo viés da

educação, do trabalho, da ajuda mútua, gerando benefícios exponenciais, da seriedade e da responsabilidade pelo futuro respeitando suas raízes no passado. Tal dinâmica mostra que questões associadas a limitações oferecidas por conceitos prévios e distantes do real, baseados em rasas suposições, constituindo uma das formas de violência, podem ser superadas com uma visão de futuro, solidariedade, seriedade, esforço, ação e esperança de um futuro melhor portando respeito às suas raízes decorrentes de quem viveu neste espaço em tempos passados.

Todos os jovens que participaram da pesquisa, no curso das suas trajetórias, possuem desenhos dos seus projetos de vida, variando em níveis de detalhamento e especificidades e buscam suas locomoções em direção aos seus objetivos nos seus espaços, aspecto que converge com a teoria do Espaço Vital de Lewin (1973), e identificam obstáculos em suas trajetórias, sendo a violência no próprio ambiente, relatada apenas pelos participantes brasileiros.

Os jovens acreditam na realização dos seus sonhos via seus projetos de vida. A maioria percebe também o apoio prestado pela escola, com importante participação da figura do professor nos seus trajetos. Sentem o apoio dado pela maior parte dos professores. Apesar do sentimento de incapacidade ante a prática de um professor em Salvador, percebem que tal ação é isolada diante de outros fatores, sentindo forças para a continuidade da jornada.

Importante relatar que um dos métodos utilizados para análise dos dados foi a representação gráfica das forças em interação sob a percepção dos jovens participantes com as suas referidas decomposições, método que emergiu no desenrolar da pesquisa, possibilitando assim ler e analisar as interações e tendências de movimentos nos correspondentes espaços vitais, método que emergiu no caminhar da pesquisa.

O trabalho buscou oferecer contribuição ao tema estudado, contudo, as questões que envolvem jovens, famílias e escola são marcadas por elevada complexidade, sugerindo continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY; ESTEVES, L. C. G. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, Universidade Nova de Lisboa, **Anais...** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2006. Disponível em: www.aps.pt/vicongresso/pdfs/254.pdf. Acesso em: 26 ago. 2017.

COSTA, M. C. O. (Org.). **Diga não à violência sexual contra crianças e adolescentes no seu município**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012.

FERREIRA SANTOS, J. E.; BASTOS, A. C. S. O homicídio das jovens na periferia de Salvador, Bahia. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência**, Marília, Unesp, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

GOMES, M. C. C. da: **Discriminação e racismo nas Américas**: um problema de justiça, equidade e direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016.

GOMES, A. S. **Cabo Verde e a Segunda Guerra Mundial / A importância geoestratégica do arquipélago na política externa portuguesa (1939-1945)**. Cabo Verde: Chiado, 2018.

GRANGER, G. G. Modèles qualitatifs, modèles quantitatifs dans la connaissance scientifique. In: HOULE, G. (Org.). **Sociologie et Sociétés**, Montreal, v. XIV, n. 1, p. 07-15, 1982. Disponível em: <<https://www.erudit.org/en/journals/socsoc/1982-v14-n1-socsoc109/006768ar.pdf>>. Acesso em 25 maio 2018.

GUALTIERE, R. C. E.; LUGLI, R. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

IBGE. **Salvador/BA**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>>. Acesso em 3 out. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEWIN, K. **Princípios de psicologia topológica**. Trad. Álvaro C. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973.

_____. **Teoria de Campo em ciência social**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1965.

MADEIRA, J. P. **Nação e identidade**. A singularidade de Cabo Verde. Cabo Verde: Livraria Pedro Cardoso, 2018.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitative and qualitative methods: opposition or complementarity. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/sep, 1993.

NEWTON, I. **Princípios matemáticos da filosofia natural – A lei da inércia**, 1687. Trad. Raquel Balola. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5363/2/ulfl109993_tm.pdf>. Acesso em 8 jun. 2018.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens; novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

PETRINI, G.; ALCÂNTARA, M. A. R.; MOREIRA, L. V. C. et al. Família, capital humano e pobreza: entre estratégias de sobrevivência e projetos de vida. **Memorandum**, n. 22, p. 165-186, 2012. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2012/06/petrinialmorefodi01.pdf>>. Acesso em 20 set. 2019.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Trad. Claudio S., Doralice C. Rio de Janeiro: Wark, 2014.

PINTO, J. P. **Transformações socioespaciais do bairro de Itacaranha a partir da abertura da Avenida Afrânio Peixoto em Salvador – BA**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social, Universidade Católica do Salvador, 2017.

PIRONE, I. Impasses atuais da relação educativa: o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 1-3-116, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49811/32242>> Acesso em dez. 2017.

RIBEIRO, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rei, v. 5, n. 1, p. 120-130, jan.-jul. 2010. Disponível em: <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/cgi-bin/wxis1660.exe/iah/>>. Acesso em 17 abr. 2017.

SENSO 2010 CABO VERDE. Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde. Disponível em: <<http://ine.cv/quadros/rgph-2010-cabo-verde-em-numeros/>>. Acesso em 3 out. 2019.

SENSO PRISIONAL 2018 DE CABO VERDE. Disponível em: <<http://ine.cv/wp-content/uploads/2019/05/censo-prisional-2018-relatorio.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2019.

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO 17

TRANSFORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA EM APRENDIZAJE: "EL OUTDOOR TRAINING, COOPERACIÓN Y MATERIAL NO CONVENCIONAL"

Data de aceite: 10/01/2022

Julio Fuentesal García

Comillas University Pontifical (Madrid)

Antonio Baena Extremera

University Granada (Granada)

José Javier Horno Tomé

University San Isidoro (Sevilla)

RESUMEN: En el siguiente trabajo mostraremos una propuesta metodológica de innovación educativa a través de ocho actividades realizadas en el medio natural. Éstas han sido realizadas en diferentes ámbitos educacionales entre los que destacamos alumnos y alumnas de CCAFYDE (Ciencias de la actividad física y del deporte), TSEAS (Técnico superior en enseñanza y animación sociodeportiva) y TSEI (Técnico superior en educación Infantil). En él veremos un uso de nuevos materiales para la educación, pudiendo ser utilizado o adaptado a cualquier otro tipo de rango educacional, desde el área de infantil hasta los grados universitarios, pasando por la etapa de educación primaria, secundaria e incluyendo grados medios y superiores. En primer lugar, nos centraremos en el juego cooperativo y sus dimensiones, tal y como indican Narváez, Padilla y Villagómez (2011), aquí dedicaremos especial atención al juego como herramienta para fomentar la convivencia y como medio para llevar a cabo las actividades cooperativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Paredes y Carrió, 2015). Posteriormente, nos centraremos en los

beneficios y provecho de nuevos materiales en las aulas, viendo que un uso diferente y no cotidiano del material que solemos utilizar en nuestro día a día, estimulará al alumnado y despertará un interés incipiente desde el inicio de la clase hasta su finalización. Tal y como dicen Méndez-Giménez y Fernández-Rio (2013), en las últimas décadas han aumentado los materiales reciclados y de bajo coste como una valiosa herramienta pedagógica, y ese será el uso que se propondrá en nuestro taller práctico, utilizando: tuberías recicladas, sacos de obra, maderas reutilizadas y un largo etcétera. Por último, mostraremos los beneficios que aportan las actividades de Outdoor training pudiendo clasificarlas en dos grupos: 1) Actitudes y valores de crecimiento personal: autoestima, autoconcepto, motivación, creatividad, confianza y gestión del riesgo. 2) Actitudes y valores centrados en el grupo: habilidades de comunicación, capacidad creativa en la resolución de problemas, trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones y gestión del conflicto. Todas las actividades del taller, se han elaborado con varios propósitos, uno de ellos será el de divertirse/entretenerse, de éstos se deriva placer, expresión personal y satisfacción, queriendo obtener una evaluación positiva de los alumnos/as que lo realicen y obtener una trascendencia mucho mayor, puesto que a través de este tipo de actividades se transmiten normas de conducta, aspectos afectivos hacia sus compañeros y se desarrollan muchas facetas de la personalidad de los participantes. Cada una de las actividades del taller se proponen como desafío entre dos equipos, clasificándolos según criterio de los docentes. Seguidamente, se

establece un tiempo en el que cada uno de los equipos deberá ejecutar el reto de la forma más eficiente posible, obteniendo en este caso un ganador y un perdedor, trabajando así las diferentes respuestas de los alumnos/as y la tolerancia a la frustración. Nada más acabar con la propuesta se realiza una entrevista grupal con los diferentes equipos observando la relación que tenían antes y después del taller propuesto, se distribuyen en diferentes grupos de trabajo para evaluar entre ellos que les ha hecho actuar de ese modo y si los roles repartidos han sido los adecuados, dando repuestas a sus intervenciones de carácter tanto personal como grupal. Observaremos qué alumno es el que participa, quién se preocupa del bienestar de los demás, quién es el responsable de la seguridad, quién muestra un mayor énfasis en el esfuerzo, etc. Muchas son las variables que a modo de conclusión se podrían obtener como más relevantes. Este tipo de propuesta favorecen la participación y el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación (Ruiz, Bueno y Bueno, 2015). La motivación que nos lleva a realizar este tipo de talleres, es la de proponer un uso más amplio a modo de sugerencia en las aulas y ayudar a excitar y estimular otro tipo de metodologías que den pie a nuevas experiencias de enseñanza aprendizaje.

“Ninguna persona puede silbar una sinfonía. Hace falta una orquesta para poder interpretarla” H.E. Loccock.

PALABRAS CLAVE: Outdoor Training, aprendizaje cooperativo, materiales de educación física, material no convencional, turismo activo.

OUTDOOR TRAINING, COOPERATIVE LEARNING, PHYSICAL EDUCATION MATERIALS, NON-CONVENTIONAL MATERIAL, ACTIVE TOURISM

ABSTRACT: In the following work we will show a methodological proposal for educational innovation through eight activities carried out in the natural environment. These have been carried out in different educational environments among which we highlight students of CCAFYDE (Sciences of Physical Activity and Sport), TSEAS (Higher Technician in Teaching and Socio-sports Animation) and TSEI (Higher Technician in Early Childhood Education). In it we will see the use of new materials for education, which can be used or adapted to any other type of educational range, from the infant area to university degrees, passing through the stage of primary and secondary education and including middle and higher grades. First of all, we will focus on cooperative play and its dimensions, as indicated by Narváez, Padilla and Villagómez (2011), here we will devote special attention to play as a tool to promote coexistence and as a means to carry out cooperative activities in the teaching-learning process (Paredes and Carrió, 2015). Subsequently, we will focus on the benefits and advantages of new materials in the classroom, seeing that a different and non-daily use of the material that we usually use in our daily lives will stimulate students and awaken an incipient interest from the beginning of the class until its end. As Méndez-Giménez and Fernández-Rio (2013) say, in the last decades recycled and low-cost materials have increased as a valuable pedagogical tool, and that will be the use that will be proposed in our practical workshop, using: recycled pipes, construction sacks, reused wood and a long etcetera. Finally, we will show the benefits of outdoor training activities, which can be classified into two groups: 1) Attitudes and values of personal growth: self-esteem, self-concept, motivation, creativity, confidence and risk management. 2) Attitudes and values focused on the group: communication skills, creative problem solving, teamwork, leadership, decision making and conflict management. All the

workshop activities have been designed with several purposes in mind, one of them being to have fun/entertain oneself, from which pleasure, personal expression and satisfaction are derived, with the aim of obtaining a positive evaluation from the students who take part and obtaining a much greater significance, given that through this type of activity, rules of conduct are transmitted, affective aspects towards their companions and many facets of the participants' personalities are developed. Each of the workshop activities is proposed as a challenge between two teams, classifying them according to the teachers' criteria. Afterwards, a time is established in which each of the teams must carry out the challenge as efficiently as possible, obtaining in this case a winner and a loser, thus working on the different responses of the pupils and their tolerance to frustration. At the end of the proposal, a group interview is carried out with the different teams, observing the relationship they had before and after the proposed workshop, they are distributed in different working groups to evaluate among them what has made them act in this way and if the roles distributed have been appropriate, giving answers to their personal and group interventions. We will observe which student is the one who participates, who is concerned about the well-being of others, who is responsible for safety, who shows a greater emphasis on effort, etc. There are many variables which, by way of conclusion, could be considered to be the most relevant. This type of proposal favours participation and the development of social and communication skills (Ruiz, Bueno and Bueno, 2015). The motivation that leads us to carry out this type of workshop is to propose a wider use as a suggestion in the classroom and help to excite and stimulate other types of methodologies that give rise to new teaching and learning experiences. "No one person can whistle a symphony. It takes an orchestra to play it". H.E. Loccock.

KEYWORDS: Outdoor Training, aprendizaje cooperativo, materiales de educación física, material no convencional, turismo activo.

INTRODUCCIÓN

La justificación y motivación que nos ha llevado a realizar este artículo, no es otro que la de apreciar los beneficios latentes de este tipo de desafíos y retos tan atractivos que ofrece el Outdoor training y el aprendizaje cooperativo en el medio natural. (Baena-Extremera, 2010)

El aprendizaje cooperativo, tal y como indican Narváez, Padilla y Villagómez (2011), trata de un método de aprendizaje que está caracterizado por el trabajo conjunto. Esta interacción cooperativa se entiende como el trabajo en equipo, es decir, el trabajo colectivo y recíproco realizado como un 'nosotros', en el que cada uno de los participantes tendrá un rol específico. Este tipo de propuesta requiere de una guía básica de comportamientos entre los protagonistas de la actividad que las mostraremos más adelante. En este aspecto son Lledó y Perandones (2011) los que destacan el cumplimiento de unas normas éticas y objetivos como son: la iniciativa, el esfuerzo individual, el respeto a las ideas de los demás miembros del equipo, técnicas de comunicación y aceptación de ideas e igualdad de oportunidades de intervención y liderazgo. Veremos cómo esta propuesta podrá ser utilizada y contextualizada en un rango muy amplio, ya que con pequeñas adaptaciones

de las diferentes actividades podremos obtener los resultados que se esperan. Así cobrará especial importancia el conflicto cognitivo que surgirán en los diferentes participantes.

DISEÑO DE LA PROPUESTA

En cuanto al diseño de nuestra propuesta se plantea la investigación realizada por Goudas y Mogotsiou (2009), sobre el efecto de un programa de educación física en las habilidades sociales del alumnado, este mostró la mejora general en las habilidades sociales y en la disposición hacia el trabajo grupal en el alumnado. Se destacó un incremento en la empatía mostrada hacia los demás, una disminución del temperamento y la tendencia hacia las malas conductas.

Son muchos los estudios que avalan la mejora de las relaciones sociales a través de este tipo de actividades, este tipo de aprendizaje hace vivir y sentir una serie de experiencias lúdicas y emociones grupales que fomentan el buen funcionamiento y la confianza interpersonal entre los participantes. El poder mostrar un material innovador en las clases, el incitar a nuevas propuestas metodológicas, optar por una búsqueda múltiple a los problemas que se plantean, en definitiva a motivar hacia el aprendizaje, es el planteamiento de esta propuesta con el que se podrá mostrar resultados exitosos que ya se han podido ir alcanzando en experiencias anteriores. El espacio con el que se debe contar es un espacio de exterior, a ser posible en el medio natural, parques o zonas arboladas influyendo así positivamente en los participantes y modificando su ambiente cotidiano de aprendizaje como son las aulas, pistas polideportivas, pabellones cubiertos, etc.

Las actividades serán el campo dónde prestaremos especial atención en nuestra propuesta, observaremos como estimulan la participación de las alumnos/as, motivan y generan un especial sentimiento de grupo. El puente Nepalí, las torres de Hanoi, la balanza humana, el acueducto, serán algunas de las actividades que desarrollaremos en nuestra propuesta educativa con el objetivo de no sólo alcanzar una visión lúdica, sino ampliarla con un fin pedagógico.

LOGÍSTICA Y MATERIALES

Méndez-Gimenez (2005) sugirió que el uso de materiales alternativos puede ir más allá del aprovechamiento de materiales de desecho ante presupuestos limitados, y constituir un medio eficaz para impulsar un aprendizaje más activo y de calidad en el contexto de la educación física. Por ello, vemos imprescindible la innovación en cuanto al uso de materiales y necesidades en el aula de educación física.

En la propuesta, utilizaremos todo tipo de material reciclado, de segundo uso siendo este innovador para sus practicantes. Así, veremos trozos de madera, tubos de pvc, cuerda de pita, tornillos, etc. En cuanto a la logística no será necesaria ningún tipo de aporte por la

organización ya que, todo el material y su transporte se harán responsables los docentes. En caso de no poder utilizar ningún tipo de anclaje en los árboles, será in situ dónde se le dará respuesta a cualquier tipo de contingencia dada en cualquiera de las actividades propuestas. Por último, se tendrá muy presente la seguridad y la integridad física de todos y cada uno de los participantes utilizando material específico de técnicas verticales: bagas de anclaje, mosquetones, arneses, cascos etc. Donde prime la seguridad en todo momento.

EVALUACIÓN Y CONTRIBUCIONES MÁS IMPORTANTES.

Con éstas sesiones prácticas llevadas a cabo con anterioridad a cientos de participantes, hemos evaluado la actitud, comportamiento y acciones de todos los involucrados. Buscando de manera cohesionada un objetivo común en el que lo van a hallar mediante muchas opciones de éxito, la realización de dichas actividades será la herramienta para solucionar cualquier tipo de conflicto en un grupo y fomentar la cohesión. Dadas las evidencias de nuestra metodología, las actividades grupales proporcionan mayor satisfacción tanto de carácter individual como grupal, manejan la resolución de tareas utilizando el trabajo en equipo. Este trabajo, en el cual intentamos que todos se involucren y se sientan parte del proceso que es lo realmente importante, y no del final, Parra (2010). Por lo tanto, la realización de actividades de Outdoor training según nuestras experiencias será la de realizarlas siempre con una metodología la cual premie el trabajo en equipo, con una comunicación fluida y con muchas opciones de éxito final.

REFERENCIAS

Baena-Extremera, A. (2011). Programas didácticos para Educación Física a través de la Educación de Aventura. Espiral. Cuadernos del Profesorado [en línea], 4(7), 3-13. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.

Goudas, M. y Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students Social Skills. *Journal of applied sport psychology*, 21, 356-364. DOI: 10.1080/10413200903026058.

Gutiérrez, P. (2009). Juegos cooperativos para la enseñanza de la natación : Una experiencia con alumnos y alumnas de las etapas Primaria y Secundaria. Sevilla: Wanceulen.

Lledó, A. y Perandones, T.M. (2011). Hacia una cultura colaborativa entre el profesorado universitario. Revisión y fundamentación teórica del trabajo colaborativo. En Gómez, M.C. y Álvarez, J. D. (eds.) *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de la Educación Superior. Vol. I*. Alcoy: Marfil, 125-139.

Magalhaes, R. W. S. (2010). La Educación Física y el juego. *Investigación Educativa*, 14(26), 105-112.

Méndez Giménez, A. (2005). Una iniciación deportiva de calidad con materiales autoconstruidos. El ejemplo del ringo en el marco de un modelo comprensivo-estructural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 18, 61-69.

Narváez, A.M., Padilla, J. y Villagómez, M. S. (2011). Experiencias de trabajo cooperativo en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad: Revista De Educación*, 6(2) 148-156.

NASSER, D. (1996) La pedagogía de la Aventura. Apuntes del curso de Especialización en Ocio y Recreación Deportiva. Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres.

Paredes, J. P. Y Carrió, P. C. (2015). Los juegos cooperativos en educación física: el hundir la flota. *EmásF: revista digital de educación física*, (37), 95-105.

Parra, M. (1999) Modelos metodológicos y espacios de acción, de actividades físicas en el medio natural, acordes con la entrada del siglo XXI. En las actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física: la educación Física en el siglo XXI. Jerez. Septiembre de 1999. Pp.141-156. Fondo editorial de enseñanza (FEDE).

Parra, M. y Rovira, C.M. (2002) Jugando con fuego. Propuestas pedagógicas al calor de las sensaciones de aventura. En Revista Tandem nº 6, Enero, Febrero, Marzo, Recreando el cuerpo. Barcelona. GRAO.

Parra, M. (2004) En prólogo de Montavez, M., Zea, M^a J. (2004) Recreación expresiva. Vol. 1. Málaga. Re-crea y Educa.

CAPÍTULO 18

LA ORGANIZACIÓN DE EVIDENCIAS VISUALES PARA EL LOGRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Data de aceite: 10/01/2022

Geovany Rodríguez Solís

Profesor de la Universidad Autónoma de Yucatán
<https://orcid.org/0000-0003-1818-7929>

RESUMEN: El proceso de fabricación de las evidencias visuales demanda del estudiante un proceso lógico de organización que les permita construir los significados a través de las secuencias de imágenes. El objetivo de la asignatura busca que los alumnos armen las evidencias que cumplan con los requisitos planteados en el curso, es decir las imágenes por si solas deben reflejar el objetivo pretendido. El objetivo está calculado para generar aprendizaje en los alumnos en un proceso acumulativo y con secuencia jerárquica. En este trabajo se refleja el paso a paso en las imágenes testimoniales que logran el objetivo de dar secuencia a sus acciones en la comunidad. La instrucción es la clave para capturar imágenes ad-hoc, así se pudo evaluar el desempeño del alumno, él aparece en las imágenes haciendo lo que la tarea plantea. Por lo tanto la imagen se convierte parte del esquema de evaluación del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Objetivos de aprendizaje, evidencias visuales, organización de evidencias.

THE ORGANIZATION OF VISUAL EVIDENCE FOR THE ACHIEVEMENT OF LEARNING OBJECTIVES

ABSTRACT: The process of manufacturing visual evidence demands from the student a logical process of organization that allows them to construct meanings through image sequences. The objective of the course seeks that the students assemble the evidence that meets the requirements set out in the course, that is, the images by themselves must reflect the intended objective. The objective is calculated to generate learning in the students in a cumulative process and with a hierarchical sequence. This work reflects the step by step in the testimonial images that achieve the objective of sequencing their actions in the community. Instruction is the key to capturing ad-hoc images, so it was possible to evaluate the performance of the student, he appears in the images doing what the task poses. Therefore, the image becomes part of the learning evaluation scheme.

KEYWORDS: Learning objectives, visual evidence, organization of evidence.

A ORGANIZAÇÃO DE EVIDÊNCIAS VISUAIS PARA O CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

RESUMO: O processo de fabricação de evidências visuais exige do aluno um processo lógico de organização que lhe permita construir significados por meio de sequências de imagens. O objetivo da unidade curricular visa que os alunos reúnam as evidências que cumpram os requisitos definidos na unidade curricular, ou

seja, as imagens por si só devem refletir o objetivo pretendido. O objetivo é calculado para gerar aprendizagem nos alunos em um processo cumulativo e com sequência hierárquica. Este trabalho reflete o passo a passo nas imagens testemunhais que alcançam o objetivo de sequenciar suas ações na comunidade. A instrução é a chave para a captura de imagens ad-hoc, por isso foi possível avaliar o desempenho do aluno, ele aparece nas imagens fazendo o que a tarefa propõe. Portanto, a imagem passa a fazer parte do esquema de avaliação da aprendizagem.

INTRODUCCIÓN

El proceso de fabricación de las evidencias visuales demanda del estudiante un proceso lógico de organización que les permita construir los significados a través de las imágenes y la secuencia de imágenes. El objetivo de la asignatura es claro y, en apego a él, los alumnos arman las evidencias que cumplan con los requisitos planteados en el curso, es decir las imágenes por si solas deben reflejar el objetivo pretendido.

El objetivo está calculado para generar aprendizaje en los alumnos en un proceso acumulativo y con secuencia jerárquica, esto se debe reflejar paso por paso en las imágenes testimoniales de cómo se logra el objetivo a medida que el alumno de encadena, da secuencia, a sus acciones en la comunidad.

El objetivo o la instrucción de la actividad es la guía para capturar imágenes ad-hoc. Se plantea así, por la necesidad de poder evaluar el desempeño del alumno, él debe aparecer en las imágenes haciendo lo que la tarea plantea. Por lo tanto la imagen se convierte parte del esquema de evaluación del aprendizaje. Veamos un ejemplo del objetivo de la asignatura: *El alumno desarrollará las competencias que le permitan organizar ideas, elaborar planes y aplicarlos, con el propósito de fortalecer su capacidad profesional de enseñar a aprender a personas de contextos comunitarios a través de la realización de proyectos educativos sustentables.*

El alumno está consciente de que tiene que demostrar su proceso de involucramiento de manera visual que incluye el aplicarlos en contextos educativos enseñando a aprender a personas. (Tabla 1.)

Tareas del objetivo	Evidencia
1.Organizar ideas, elaborar planes	Documento escrito
2.Aplicarlos...contextos comunitarios	Evidencia visual con fotos o video
3.Enseñar a aprender a personas	Evidencia visual con fotos o video

Tabla 1

Técnica de los talleres de enseñanza

Se decide trabajar con estas personas la técnica de educativa de talleres, que

es lo idóneo para personas que no están acostumbradas a la educación sistemática o formal. Donde un taller es: “Taller en enseñanza es una metodología de trabajo que se caracteriza por la investigación, el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo en equipo que, en su aspecto externo, se distingue por el acopio (en forma sistematizada) de material especializado acorde con el tema tratado teniendo como fin la elaboración de un producto tangible. Un taller es también una sesión de entrenamiento o guía de varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes” (Trueba: 1999: 14).

Creación de sujetos históricos, de cambio

Desde esta práctica educativa el estudiante empieza a darse cuenta del papel histórico que le corresponde, a través de la identificación social empiezan a convertirse en sujetos comunitarios, personas conscientes de su realidad y ser sujetos de cambio, convencidos.

En este despertar de los sujetos históricos, la didáctica innovadora, revela una nueva forma de hacer docencia, con la finalidad de formar profesionales de la educación, conscientes de su historicidad y de los retos que esto implica en su ejercicio profesional.

La innovación trabaja con tres dimensiones complementarias: el currículo, con adecuación de asignaturas exprofeso a los objetivos de forma y contenido; los alumnos, cuyas características sociales y culturales indígenas son determinantes para el logro de los objetivos y de profesores convencidos de que la didáctica crítica implica ideología y política, en un mundo dialéctico.

Sabio dicho, popular, de que *las palabras se las llevan el viento*, las verbales, las orales, las ponencias. ¿Pero qué dirá el dicho de palabras escritas que no pasan más allá de hojas o webs sin eco, sin capacidad de mover, menos de movilizar al lector o veedor?

Este trabajo intenta prevalecer y ser útil referente de otros esfuerzos por lograr la propuesta de Zemelman (2005:18): “...desarrollar y madurar una clara conciencia de lo que somos y podemos llegar a ser desde nuestra historia”. Nosotros profesores universitarios tenemos un gran papel histórico en la formación crítica de los alumnos con la que coincidimos, nos encontramos en la preocupación de Freire de la educación como práctica de la dominación o de la educación para la libertad.

“Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad. Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos” (Freire: 1970:55).

LA REACCIÓN HISTÓRICA, LA RESISTENCIA A LA COLONIZACIÓN, A LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL

En este proyecto es importante el papel de la identidad para construir conocimiento, los antecedentes históricos, el verse en la historia define la postura ante ella, ante lo que es, ante lo que sigue. Yucatán, la tierra no conquistada por los españoles pero abatida con el constitucionalismo institucional de la administración pública, pierde su cultura con el indigenismo cardenista, la falta del rescate de saberes en la tradición oral no da cuenta de la historia que hoy se ha confundido con el discurso triunfalista de una revolución social que aún no termina de reivindicar a los marginados, los rezagados o vulnerables que el discurso oficial victimiza y lo hace objeto de compromisos de campañas políticas desde 1934 y de a los que ninguna política pública ha sacado de sus condiciones de miseria e indignidad.

Durante la colonia la penetración cultural, al imponer otros modelos de vida, deforma la identidad de los pueblos, el papel y el rol que les corresponde en la sociedad. Los procesos de independencia y revolución encontrarán sentido en el rescate y preservación de lo precolombino, de las raíces históricas, de lo que fuimos y de lo que todavía podríamos ser. De ahí surge el imperativo de su preservación.

“La integración de los indígenas a la ‘nación mexicana’ o la ‘mexicanización del indio’ con errores de que los pueblos indios fueron considerados como destinatarios y no como copartícipes de las políticas indigenistas” (Paris, 2007: 13).

Es significativa la importancia que tiene para el individuo reconocerse como parte de una zona determinada, de su localidad, lo que no implica perder los lazos con la nación y el mundo. La educación constituye una vía eficaz para conservar y desarrollar la identidad, pues coloca como centro del proceso educativo al sujeto histórico-cultural (Infante y Hernández, 2014:4).

LA EDUCACIÓN EN LA RESISTENCIA Y LA DIDÁCTICA COMO SU ESTRATEGIA

Desde “el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio” insinuaremos las propuestas de resistencia de Zemelman con el modelo de investigación de la realidad basado en la *desconstrucción* conceptual y emocional enclavada a través de la historia y su enseñanza. También, la respuesta Latinoamericana al abandono económico gubernamental, que ha dado origen a la llamada *la otra economía*, basada en la solidaridad cooperativa. Al surgimiento mundial de la empresa eficiente y comprometida con los principios de la administración sustentable que sin perder sus parámetros capitalistas rebasan el romanticismo ecologista de muchas organizaciones que se pierden en la planeación. En el caso de profesores existe la opción de la pedagogía crítica que hace énfasis en la relación de la educación con la ideología y la política.

Desde este panorama, surge la estrategia didáctica que devuelve al alumno su

valoración como miembro de una comunidad, a través de conocer su esencia histórica-cultural fundamentado el aprendizaje en los espacios de realidad propios, con sujetos de enseñanza informal identificados con su emotividad (abuelos, padres, madres, familiares diversos, amigos), todos ellos de su comunidad, con historias de vidas ricas y documentales. El resultado debe lograr convertirlos en sujetos históricos, conscientes de su historicidad y dispuestos a ser sujetos de cambio.

Sin perder de vista el tema de este trabajo hay mucho por conocer de la educación como resistencia y mucho sobre la lucha de la defensa de lo nuestro, sobre todo de la revalorización de lo nuestro como potencial de pueblo, de la riqueza de nuestros saberes, esos saberes "...adquiridos al margen de la escuela, especialmente los que tienen su origen en las clases populares, son considerados por el discurso dominante como saberes que no sirven para nada, por no tener una base científica. Ese discurso es preconcebido y constituye un silenciador de los saberes que la clase popular joven y adulta ha construido a lo largo de sus historias y experiencias de vida (Lopes, 2011:74). Los jóvenes, los temiblemente en formación viven en silencio, saben muy poco de su pasado, casi no saben nada de lo que tienen en casa, no ven el potencial de los saberes populares.

LA ACADEMIA EN EL RESCATE Y PRESERVACIÓN DE LA CULTURA

Este trabajo se plantea desde dos aspectos, uno basado en lo que creemos que es un proceso innovador en la educación superior y otro que va orientado a la justificación de esta innovación creada para facilitar, propiciar las condiciones para el rescate de la cultura a través de los saberes populares. Uno de forma, didáctica y otro de contenido, social. Uno controlado por nosotros y el otro, es la apuesta, la capacidad de la comunidad de enseñarnos y del alumno de descubrirla y descubrirse.

Planeamos las características de este rescate que más bien es un transcurso revelador que inicia con el reconocimiento del valor de la cultura que conforma el contexto del alumno. A través de ellos descubrimos emociones sobre el conocimiento, nada duro de SPSS, el saber creado, construido, respetado, reconstruido, raro, nos descompone como académico parametrales.

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Este trabajo se presenta como un ejemplo didáctico, como algo de verse, analizarse, criticarse, verle las ventajas como alternativa y las desventajas por su imprecisión histórica. Es la explicación de una actividad didáctica interesante y con muy buenos resultados en el rescate y preservación de la cultura.

El objetivo de la estrategia es en el aprovechamiento de los saberes de la comunidad tal y como están, desde la perspectiva de que: "... la comunidad es el espacio donde confluye el saber popular y la escuela ha de ser la encargada de conjugar el saber académico,

impartido con formalidad dentro los recintos escolares, con éste saber popular que convive entre el sentido común y la informalidad de cada uno de los miembros...” (González y Col. 2008: 233). Los miembros, temerosamente y peligrosamente, también son nuestros alumnos, los que están aquí, junto a nosotros todos los días, son ellos. Algunos maestros también son ellos, realmente todos somos nosotros.

Enseñar a ser y aprender a entender desde la visión compartida de una historia, que reconocemos como nuestra, es la meta educativa de este curso. Es todo un proceso que considera aspectos.

Después de varios intentos descubrimos que las innovaciones educativas para lograr el objetivo propuesto deberían abarcar necesariamente tres dimensiones:

El currículo. Considerado como el proceso escolarizado formal, en donde se impacta en asignaturas del currículo obligatorio con la innovación de prácticas educativas externas, radica en el aprovechamiento de espacios reales de aprendizaje cercanos al estudiante, de contexto inmediato. En este caso, se trabajó con la asignatura de Antropología de la Educación, ubicada en el eje de las humanidades y cuyo objetivo es: *Proporcionar a los alumnos los elementos fundamentales que les permitan analizar las interrelaciones entre la antropología y la educación para entender el fundamento cultural de la educación.*

Pero lejos de preocuparnos de conocer la escuela y sus movimientos que se generan en su interior, la innovación didáctica consiste en usar el espacio contextual del alumno para generar conocimiento, combinando prácticas y metodología con saberes. Más bien se compara a la Antropología Educativa “con la cual se pretende generar un tipo de educación que incorpore no sólo los conocimientos provenientes de la antropología sino también esa ‘mirada antropológica’ que permita a educadores y educandos desarrollar saberes y prácticas que superen las perspectivas habitualmente etnocéntricas y/o discriminatorias presentes en nuestra/s cultura/s”. (Ojeda y col 2006: 27).

Como es obvio los contenidos temáticos son selectivos. Las asignaturas se orientan a enseñar modelos de cómo rescatar los saberes populares; de la historia de la antropología, iniciada de los estudios de nosotros por los otros a los estudios de nosotros estudiados por nosotros; etnografía como la herramienta estructurada para el acercamiento y captura de la información y como recurso para que los alumnos cumplan con la función de estudiar a los nosotros, de estudiarse a sí mismo.

La labor educativa, en particular en las materias vinculadas directamente con estudios de la cultura está obligada a tener muy en cuenta que el conocimiento de los valores culturales es una vía eficaz para lograr la identificación con las raíces, con las tradiciones, con la cultura.

Ayestarán (2011: 18) considera que es necesaria una nueva teoría de la historia “... que amplíe el presente de modo que dé cabida a muchas de las experiencias sociales que hoy son desperdiciadas, marginadas, desacreditadas, silenciadas por no corresponder a lo que, en el momento, es consonante con las mono culturas del saber y de la práctica

dominante”.

Educar desde una escuela participante que muestra interés y valora otras fuentes de información, que permite colocar el conocimiento popular, la experiencia acumulada de la historia popular, en los espacios académicos es y ha sido el objetivo de esta estrategia didáctica.

El docente. El segundo requisito es el auto reconocimiento del docente como sujetos históricos, o sea, asumiendo un papel activo con posibilidades inherentes de cambio. Al estar ubicados en nuestro momento histórico y ser de cierta manera producimos, modificamos, cambiamos las cosas, somos sujetos que construyen la historia del presente y seremos parte del testimonio de lo que hayamos hecho hoy. Reconociéndonos como sujetos históricos nuestra labor docente se vuelve consecuente, somos conscientes de nuestra responsabilidad histórica, de que nuestros alumnos serán en el futuro lo que logremos construir con ellos, ahora, en el aula.

El alumno. El alumno como sujeto social no es resultado de la generación espontánea, sus circunstancias, sus perspectivas, sus intereses y visión del mundo surge de los valores de la cultura que lo educa y forma desde la infancia, esa cultura que ya ha definido la jerarquía de su vida desde la familiar, desde los fuertes lazos de la familia, no nuclear, sino potencial, cuántica, extensas, plena. Ellos marcan, o demarcan los valores, objetivos, metas, que deben tener sus hijos y nietos, ya saben que quieren para ellos, cuando menos saben lo que es lo mejor para asegurar la vida, en términos modernos le han hecho su plan de vida. Entre esos valores, la educación es vista como el camino más real y posible del mejoramiento de estatus. El discurso revolucionario, la propuesta de los discursos de pertinencia social de las universidades públicas suenan prometedores, incluyentes.

En esta fórmula el mediador entre lo académico y la realidad histórica contenida en los saberes es el alumno que a su vez es parte directa de la comunidad y cercano emotiva y consanguíneamente de las personas fuentes de información.

El primer paso es que el alumno tiene que reconocerse como sujeto histórico, perteneciente a una historicidad con raíces indígenas compartida en la que él tiene un papel como sujeto de cambio. En el curso se logra enviando al alumno a trabajo de campo, a los escenarios reales de aprendizaje, que por precisión en la connotación, los llamamos escenarios reales comunitarios de aprendizaje.

Involucrar a los miembros de la familia de las comunidades con raíces culturales indígenas en las tareas escolares. Esta estrategia de aprendizaje permite al alumno sorprenderse de cómo sus más allegados pueden ser fuente directa, documentar y proveer información que resuelva el propósito escolar y, más aún, que le despeje, desde la cotidianidad, las incógnitas de los fines perseguidos por su formación profesional. Hay tanta información en la historia de vida de sus familiares que le es suficiente para darle la respuesta que requiere la exigente tarea del profesor universitario. Este voltear a ver a casa es el mejor camino para el rescate de saberes, a través del dialogo en confianza,

la experiencia acumulada y guardada encuentra su sitio en la realidad presente. De esta manera los saberes históricos se vuelven información científica. El descubrimiento de esto por los alumnos asienta las bases para la apreciación de lo nuestro, en la recuperación de saberes y conocimientos propios. La educación constituye una vía eficaz para conservar y desarrollar la identidad, pues coloca como centro del proceso educativo al sujeto histórico-cultural.

Aunado a esto el alumno reactiva una relación con su familia que fortalece los lazos familiares y amigos y promueve una relación escuela-comunidad dándole sentido de realidad a la docencia. Se empieza acercar a su historia a través de la escuela, esta adquiere sentido en su estructura de vida. Se cierra esta idea con ese amanecer de Sabato: “Hay días en que me levanto con una esperanza, momentos que siento que las posibilidades de una vida humana están al alcance de nuestras manos. Este es uno de esos días” (Sabato 2003: 13). Y como Sabato, salimos a la calle a pedir ayuda en este pedazo de mundo en “donde los letreros enturbian la mirada”, los letreros de la soberbia academicista.

COMENTARIOS FINALES

Dificultades para la innovación educativa

El obstáculo son las políticas educativas que marcan tendencias que no favorezcan a estrategias didácticas tradicionales. De ahí la importancia de que el proyecto educativo de esta universidad sea afín a los intereses de preservación de la cultura.

Cualquier proceso innovador se encuentra ante el escepticismo que a veces proyecta la poca experiencia o ignorancia en el asunto. La falta de referentes también estimula la desconfianza, lo que tiene repercusiones en los apoyos y facilidades administrativas para lograr la innovación. En este caso, además, se hacía increíble que las fuentes de información directa lograran ser determinantes para alcanzar los objetivos académicos. ¿Las personas de los pueblos saben más o tanto que los investigadores (que los investigan y roban información)?

Otro factor de la innovación es que se carece de referente educativo para hacer predicciones de su alcance. El estilo de enseñar en el aula apoyado en información que es tomada como conocimiento universal, el conocimiento occidentalizando delimita, condiciona, descalifica otra fuente de conocimiento. Cuando Kant intenta sugerir la organización social basada en un “contrato social” nosotros, si queremos comparar, ya estábamos tranquilos con el derecho consuetudinario, en esos momentos histórico contamos con el fundamento de la historia social de “América”, de aquí. No necesitábamos que alguien nos organizara la vida.

Respecto a los alumnos, la innovación puede ser vista desde conocimiento que ellos tienen de la libertad de cátedra de los profesores.

Desde la administración y coordinación educativa la innovación encuentra obstáculos de gestión y de procedimientos académicos, muchas veces la innovación no va a la par a la legislación y reglamentación escolar, aquí es donde encuentra sus mayores obstáculos.

Como se puede apreciar, ser innovador es meterse en problemas insospechados que desalienta a los docentes realizarlos. Sin embargo, es fácilmente superable si aleamos lo que se pretende hacer con el sueño y el discurso de imagen, publicitario, de la pertinencia social.

CONCLUSIONES

La política de la universidad facilita y marca el camino para el rescate y preservación de la cultura de los saberes populares. Desconocemos el nivel de claridad de esta institución al respecto, pero esa apertura, permite una docencia apoyada en la visión de muchos pedagogos latinoamericanos preocupados por dar voz y espacio a la cultura compartida de América Latina. Después de implementar esta estrategia didáctica desde el año 2000, 14 años hemos tenido alumnos que han participado en esta experiencia de aprendizaje. Al finalizar el curso hemos pedido sus opiniones sobre el método de enseñanza-aprendizaje y ninguno se ha quejado de él, más bien lo reconocen como un medio de acercar la escuela a la comunidad y de permitirles descubrir cosas que desconocían de sus familiares y/o de su comunidad, de su gente, de su historia.

Se puede a través del currículo generar cursos de Antropología con características apropiadas para el rescate de la sabiduría popular, hacer de esta un fundamento académico válido como generación del conocimiento y un referente histórico del ejercicio profesional de los actuales alumnos.

Esta práctica educativa es un claro ejemplo de la resistencia a perder lo nuestro, de resistir, defenderlo desde la academia. De lograr que la universidad pública vuelva asumir, su papel protagónico en la formación de profesionales con pertinencia social, para esa sociedad que aunque marginada, olvidada, se niega a desaparecer, a olvidar sus raíces, su esencia dormida, su sabiduría acumulada. La escuela de la vida.

Este trabajo académico está posesionado por el hecho de darle sentido al discurso de la misión universitaria en su preocupación por ser útil a la sociedad y justificar su existencia.

Queremos ser un ejemplo de lucha, casi gramsciana, de vencer los obstáculos de acomodarlos a favor de los intereses políticos de las autoridades académicas. Ellas presumen los resultados obtenidos como un logro de innovación educativa.

REFERENCIAS

Ayestarán, I. Márquez, F. Álvaro B. (2015). **Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. Utopía y Praxis Latinoamericana**. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oaid=27920007002>. Recuperado el 3 de agosto de 2019.

De Sousa, B (2010). **Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder**. Uruguay, Ediciones Trilce.

Freire, P (1970). **Pedagogía del oprimido**, Argentina Editores. Siglo XXI

González, Z; Azuaje, E (2008). **Saberes populares: voces ágrafas del espacio local comunitario Geenseñanza**. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230009>. Recuperado el 11 de agosto de 2019]

Infante y Hernández (2014). **Preservar la identidad cultural: una necesidad en la actualidad. Arte y Sociedad**. Revista de investigación. <http://asri.eumed.net/0/imhi.html>. Recuperado el 3 junio de 2019.

Lander, E (comp.) (2000). **Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. p. 246. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf> . Recuperado en 11 de agosto de 2019.

Leal, D. (2011). **UNA ESTRATEGIA PARA LA EDUCACIÓN HOLÍSTICA EN LA ESCUELA INTEGRAL BOLIVARIANA FRANCISCO DE MIRANDA / Año 2 N° 3, 2011**.Revista Centro de investigación y estudios gerenciales: Venezuela.

Lopes, J. (2011). **Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación**. Universidad Federal de Paraíba: Brasil.

Ojeda, B. Pacheco, V. Royer, J. (2006). **Educación y Antropología. Reflexiones desde la experiencia en ámbitos de educación no formal**. Disponible en: <http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/anuario2006/anuario06.pdf>. Recuperado el 3 junio de 2015.

Órnelas, C. (2012). **Interculturalidad y política en México. Revista mexicana de investigación educativa, 17(52)**, 307-312. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100013&lng=es&tlng=es. Recuperado en 19 de mayo de 2015

Paris, M. (2007) **El indigenismo cardenista y la renovación de la clase política chiapaneca (1936-1940) Revista Pueblos y Fronteras digital**. UAM Xochimilco disponible http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a07n3/misc_03.html#. Recuperado el 11 de agosto de 2019.

Sabato, E (2000). **La resistencia**. Editorial Planeta/Seix Parral. Argentina.

Trueba, B (1999). **Talleres integrales en educación infantil: una propuesta de organización del escenario escolar**. Editoriales de la Torre. Madrid.

Zemelman, H. (2003). **Hacia una estrategia de análisis coyuntural. En publicación: Movimientos sociales y conflictos en América Latina**. CLACSO, Argentina. 288 p. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>. Recuperado el 8 de junio de 2019.

Zemelman, H (2010). **ASPECTOS BÁSICOS DE LA PROPUESTA DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA (O DEL PRESENTE POTENCIAL)**. Ediciones IPECAL: México.

Zemelman, H (2005) **VOLUNTAD DE CONOCER**. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos Editorial: Barcelona,

CAPÍTULO 19

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 20/10/2021

Fabiano da Silva Araujo

Mestre em Educação / UNESP – campus de Bauru/SP

Três Lagoas - Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/7560440472071041>

Daniel Vieira Sant’Anna

Doutorando em Educação / UNESP – campus de Marília/SP

Lençóis Paulista - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/6954819513270152>

Daniele de Fátima Fuganholi Abiuzzi Sant’Anna

Mestranda em Educação / UNESP – campus de Bauru/SP

Lençóis Paulista - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/7450872318817300>

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Professora Assist. no Departamento de Letras Modernas / UNESP - Assis/SP e professora orientadora no PPGE / UNESP – Marília/SP

Assis - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/2256126955144413>

Robson Galdino da Silva

Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior

Lençóis Paulista - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/0629029583740010>

Rafael Seidinger de Oliveira

Mestrando em Educação / UNESP – campus de Marília/SP

Tupã - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/9469966418153290>

RESUMO: O presente estudo retrata a capacitação de professores para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, considerando o ensino fundamental de rede pública municipal de um município do interior do estado de São Paulo. Embora diversas atividades e materiais digitais estejam disponíveis na rede mundial de computadores, objetivamos propiciar, aos professores, a possibilidade de produzirem seus próprios materiais didáticos digitais, por meio, inicialmente, da análise de sua realidade e necessidade de sua turma e, posteriormente, de treinamentos específicos sobre criação, edição e publicação/postagem dos materiais por eles elaborados. A presente estudo objetivou analisar as possibilidades de criação de materiais audiovisuais por parte dos professores com os recursos geralmente disponíveis em sua unidade escolar, tanto em equipamentos quanto em *softwares*, principalmente livres, tentando motivar e conscientizar esses profissionais sobre a importância desta mudança de atitude e as possibilidades de uso destes recursos tecnológicos frente à realidade vivida pela escola, por professores e alunos. Concluímos que o este estudo teve grande valia junto ao ambiente escolar, considerando que os momentos de formação docente proporcionaram avanços

nos conhecimentos relacionados à utilização de recursos tecnológicos e a possibilidade de replicação destes, favorecendo a melhoria da prática e atuação docente e no desenvolvimento de habilidades e competências tecnológicas nos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Recursos tecnológicos digitais. Ensino e aprendizagem. Letramento digital. Educação.

THE CONTRIBUTIONS OF TECHNOLOGIES TO THE PRODUCTION OF INSTRUCTIONAL MATERIALS BY ELEMENTARY TEACHERS

ABSTRACT: This study portrays the training of teachers for the use of digital information and communication technologies as a tool in the teaching-learning process, considering elementary education in the municipal public network in a city in the interior of the state of São Paulo. Although several activities and digital materials are available on the world wide web, we aim to provide teachers with the possibility of producing their own digital teaching materials, initially by analyzing their reality and needs of their class and, subsequently, by specific training on creating, editing and publishing/posting the materials they produce. This study aimed to analyze the possibilities of creating audiovisual materials by teachers with the resources generally available in their school unit, both in equipment and software, mainly free, trying to motivate and make these professionals aware of the importance of this change in attitude and the possibilities of using these technological resources in face of the reality experienced by the school, teachers and students. We conclude that this study had great value in the school environment, considering that the moments of teacher training provided advances in knowledge related to the use of technological resources and the possibility of replicating these, favoring the improvement of teaching practice and performance and in the development of skills and technological skills in students.

KEYWORDS: Teacher Education. Digital technological resources. Teaching and learning. Digital literacy. Education.

1 | INTRODUÇÃO

O uso de mídias e tecnologias como suporte de práticas pedagógicas, principalmente o computador, tem sido inevitável dado o momento pandêmico e o crescente advento da internet. Considerando que as escolas públicas, em grande parte, possuem laboratório de informática ou dispõem de *notebooks* e *tablets*, não podemos nos distanciar ou ignorar novas demandas. Assim, vislumbramos que o uso apropriado e contextualizado das tecnologias em prol da aprendizagem deva se efetivar e não somente ser empregada para *games* não instrucionais ou redes sociais.

Na internet, há uma diversidade robusta de materiais didáticos, em formato digital, prontos para serem utilizados pelo professor. Porém, um dos propósitos iniciais deste estudo foi, justamente, buscar formas de incentivar e capacitar os professores da rede pública municipal a fim de produzirem seu próprio material digital, com sua personalidade e, melhor ainda, que atendessem as necessidades e dificuldades individuais e coletivas dos

alunos. Dessa forma, ao produzirem suas aulas e elaborarem suas próprias atividades digitais, esperávamos que o processo de ensino e aprendizagem pudesse ser mais positivo e significativo.

A escola, para fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos, precisa contar com professores que estejam dispostos a descobrir, aprender e utilizar novas linguagens e novos meios de informação, comunicação e aporte midiático.

Pautamo-nos no intuito de oferecer suporte para que os professores, mesmo com pouco tempo, se sentissem capazes, independentes e criativos para se aventurarem de uma forma concreta e séria no mundo digital, para a produção de seu próprio material didático. Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi propiciar oportunidades para a produção de materiais no ambiente escolar a partir dos recursos tecnológicos lá disponibilizados. Para alcançar o almejado objetivo, buscou-se (a) analisar as possibilidades de criação de materiais audiovisuais por professores com os recursos disponíveis em sua unidade escolar; (b) motivar e conscientizar os profissionais sobre a importância desta mudança de atitude e as possibilidades para o uso destes recursos e (c) capacitá-los para utilizarem as diversas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a partir das ações elencadas, poderíamos articular um cenário para que os professores pudessem, a partir de novas concepções de uso de recursos e mapeamento de necessidades, produzir seus próprios materiais didáticos digitais.

21 PROPOSTA DE MUDANÇA NAS METODOLOGIAS A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Com os avanços tecnológicos dos recursos disponíveis na *Internet*, deparamo-nos com muitas propostas e materiais digitais prontos para uso e aplicação nas aulas. Por outro lado, faz-se necessária a análise prévia destas possibilidades pelo professor, que deve considerar quais conteúdos pretende abordar, o nível educacional de seus alunos e a disponibilidade de equipamentos e infraestrutura de sua escola. Desta forma, poderá ponderar se aquele determinado recurso disponível é adequado em sua prática pedagógica.

O educador deve conhecer o que cada uma dessas facilidades tecnológicas tem a oferecer e como pode ser explorada em diferentes situações educacionais. Em uma determinada situação, a TV pode ser mais apropriada do que o computador. Mesmo com relação ao computador, existem diferentes aplicações que podem ser exploradas, dependendo do que está sendo estudado ou dos objetivos que o professor pretende atingir (VALENTE, 2005, p.23).

Corroborando com essa ideia, no que diz respeito à especificidade de cada tecnologia, Corrêa (2016, p. 1062) reconhece que, nesta relação com às aplicações pedagógicas, “o desafio para o docente é escolher entre tantas informações somente as informações significativas, aquelas que depois de compreendidas e analisadas criticamente venham a

contribuir no contexto formativo do aluno”.

Mesmo com a diversidade de recursos disponíveis aos professores, ao ser realizada esta análise sobre sua aplicabilidade, muitas vezes, o professor não encontra possibilidades que atendam suas especificidades. Neste sentido, ele deve ser incentivado, junto à sua unidade escolar, a produzir o seu material independente e próprio. De acordo com Moran (2005):

Quanto mais avança a tecnologia, mais se torna importante termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos. Tendo isso, a tecnologia entra como apoio, facilitação da aprendizagem humanizadora (MORAN, 2005, p.12).

Fica, assim, evidente a necessidade de uma continuidade na formação dos educadores para o campo tecnológico educacional, no qual os professores são, cada vez mais, motivados a se manterem na busca por novos conhecimentos, métodos e metodologias que possam compor sua prática pedagógica. Para Brito (2015, p. 5), esta busca por novos conhecimentos, como o letramento digital, “[...] deve fazer parte da realidade do professor, uma vez que contribui para a atribuição de significado e amplitude no processo de preparação do professor no que se refere ao mundo da tecnologia”.

Todo o conhecimento e saberes adquiridos no processo de formação continuada são indispensáveis. Atualmente, criam-se expectativas sobre a postura profissional no campo educacional, mas não se pode ignorar a falta de preparo tecnológico de alguns professores, tanto dos mais experientes quanto dos mais novos, sendo necessária a consciência de que a utilização dos recursos computacionais aplicáveis à educação é algo razoavelmente recente e, por esse motivo, muitos cursos de graduação não ofereciam disciplinas específicas sobre esse tema (COSTA, 2014).

Neste aspecto, Perrenoud (2000) apresenta um capítulo exclusivo sobre a utilização das novas tecnologias, no qual discute que a nova geração já nasce com uma necessidade nova de aprendizado. Diante disso, entendemos que cultura, história e educação estão atreladas e caminham juntas. Se culturalmente vivemos um tempo onde o desenvolvimento tecnológico está presente no cotidiano, não podemos nos acomodar com uma educação com métodos ultrapassados. Compreendemos que

Ser educador, formar-se e atuar como professor no contexto atual requer muita preparação, o que exige deste sujeito determinação em sua formação inicial e continuada, constituindo no decorrer destes processos formativos sua profissão e identidade. Para tanto, é preciso muito estudo, realização de leituras e pesquisas, aquisição de experiências, reflexões constantes sobre suas práticas e concepções pedagógicas, enfim, ter conhecimentos pedagógicos, profissionais, experienciais que são requisitos essenciais que os profissionais da educação precisam se apropriar para estarem capacitados frente a atual sociedade que se pretende formar (BRITO, 2015, p. 5-6).

Ainda na obra de Perrenoud (2000), também observamos a preocupação com a didática do profissional da educação. Ensinar é um ofício que requer, também, aprendizado. O professor precisa desenvolver e aprimorar certas competências de forma que suas práticas perpassem não apenas conteúdos, mas englobe elementos e vivências considerando as demandas de suas salas e seus alunos. Sabemos que mudanças ocorrem com o passar do tempo. Por isso, quando se sugere que professores produzam os próprios materiais, não pensamos que, em um primeiro momento, isso ocorra com grandes iniciativas ou na proporção de *web designers*, mas sim, que trabalhem com os recursos disponíveis em seus contextos e elaborem materiais que estejam diretamente associados aos seus conteúdos e realidades. Em seguida, os professores que manifestarem interesse na continuidade deste trabalho, podem se especializar e deixar que, naturalmente, as TDIC sejam envolvidas no cotidiano escolar e em suas práticas. Concordamos com Corrêa (2016) quando afirma que:

A alfabetização tecnológica está diretamente ligada com o domínio crítico da linguagem tecnológica, não sendo entendida como um processo mecânico. O docente, em tais condições, necessita estar atualizado e preparado para utilizar pedagogicamente as tecnologias, sendo estes alguns dos pressupostos para a concretização do processo de ensino (CORRÊA, 2016, p.1062).

Sabe-se que a utilização dos recursos tecnológicos digitais na educação implica novas formas de comunicar, de pensar, ensinar e aprender, sendo algo essencial para a realização desta prática pedagógica. Neste sentido, a Competência Geral 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 7).

Todavia, se os professores devem estar motivados e inspirados a buscar novas metodologias de trabalho docente, muitas vezes associadas ao letramento e à cultura digital, a escola, também, deve estar alinhada à estas mudanças. Espera-se que as escolas favoreçam os professores que manifestem estas iniciativas, fornecendo, inicialmente, respaldo para a execução de projetos com o uso de novos recursos tecnológicos junto aos alunos e, quando possível, ofereça condições mínimas de infraestrutura e conexão com a *Internet*, principalmente quando se trata de escolas públicas com atendimento a alunos com dificuldades socioeconômicas, visando a democratização do acesso à informação para todos os alunos e professores. Para Serafim e Sousa (2011, p. 20), “[...] é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional”. A busca e utilização da informação devem, também, ser fomentadas, como afirma Zanela (2007).

Muitas vezes, os fatos e alguns processos específicos que a escola ensina,

rapidamente se tornam obsoletos e inúteis. Portanto, ao invés de memorizar informação, os estudantes devem ser ensinados a buscar e a usar a informação. Tais mudanças podem ser conseguidas com o uso planejado do computador, que pode propiciar as condições para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender de maneira independente (ZANELA, 2007, p. 28).

Os professores, ao serem favorecidos com novas possibilidades pedagógicas, munidos de conhecimentos e com uma vivência prática no desenvolvimento de seus materiais educacionais digitais, têm condições de incluir e oferecer a seus alunos a possibilidade de, também, criarem materiais digitais. Essa prática pode ser vinculada a contextos escolares, como uma forma de reforço positivo aos alunos, para assumirem a posição de protagonistas em seu processo de aprendizagem, selecionando temas e materiais para compor suas obras, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências e oportunizando práticas que podem ser associadas a uma possível futura carreira profissional.

3 | METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de campo com objetivo participativo e descritivo, realizado em uma escola da rede pública de um município do interior do estado de São Paulo, com a participação de 31 professores do Ensino Fundamental. Segundo Gil (2010), a pesquisa participante

Trata-se, portanto, de um modelo de pesquisa e que difere dos tradicionais porque a população não é considerada passiva e seu planejamento e condução não ficam a cargo de pesquisadores profissionais. A seleção dos problemas a serem estudados não emerge da simples decisão dos pesquisadores, mas da própria população envolvida, que os discute com os especialistas apropriados (GIL, 2010, p. 43).

Foram realizadas pesquisas bibliográficas, com o intuito de aprofundamento sobre as temáticas de formação de professores, utilização de recursos tecnológicos digitais aplicáveis ao contexto educacional, produção e divulgação de recursos educacionais em plataformas digitais e sobre novas metodologias apoiadas as práticas dos multiletramentos (ROJO, 2012). A partir deste ponto, foi possível realizar reuniões com professores com a finalidade de esclarecer os objetivos e a relevância do uso dos recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

Na sequência, os professores envolvidos na pesquisa selecionaram alguns assuntos a serem abordados, bem como as mídias a serem empregadas por eles. Divididos em grupos, receberam treinamento sobre a utilização dos recursos tecnológicos digitais, bem como dos equipamentos necessários para a realização de suas produções. Como parte do treinamento oferecido, foram apresentados *softwares* e aplicativos específicos para gravação e edição de áudios e vídeos, animações, atividades de *quiz*, *podcasts* e para

produção de materiais impressos como *folders* e infográficos.

O próximo passo foi a orientação sobre edição, publicação e postagem dos materiais desenvolvidos. Para cada grupo de professores, foi proposta a apresentação de suas criações aos demais, tanto para apreciação quanto para eventuais sugestões de melhorias. Espera-se que esta produção seja incorporada às práticas de sala de aula, podendo, posteriormente, como um desdobramento, integrar a participação dos estudantes para desenvolver estes processos de criação de recursos tecnológicos digitais, para que contribuam na escolha de temas, produção e, assim, sintam-se acolhidos pelo projeto, cativando-os e motivando-os.

Ao final, foi aplicado um questionário aos professores, com a finalidade de analisar os conhecimentos prévios dos conteúdos apresentados e se possuíam alguma dificuldade na utilização das tecnologias digitais e, em caso afirmativo, quais seriam as causas ou agravantes.

Percebe-se que, com o desenvolvimento deste projeto, muito além de simplesmente produzir materiais digitais para suas aulas, os professores estarão dando oportunidade a seus alunos de conhecerem novas formas de aprendizagem, novos recursos com finalidades educacionais e, indiretamente, possibilitando-lhes um possível emprego futuro nas áreas educacionais e/ou tecnológicas.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Após a realização das atividades de desenvolvimento dos materiais educacionais digitais, foi solicitado aos professores participantes que respondessem alguns questionários fechados, relacionados com os conteúdos abordados durante a formação docente.

Ao serem solicitadas informações relativas a conhecimentos prévios dos conteúdos apresentados, obtivemos os seguintes resultados, conforme apresentado no gráfico 1.

Você teve cursos de orientação para utilizar recursos tecnológicos em suas aulas? (recursos multimídia de áudio e vídeo, data show, notebook, slides)

31 respostas

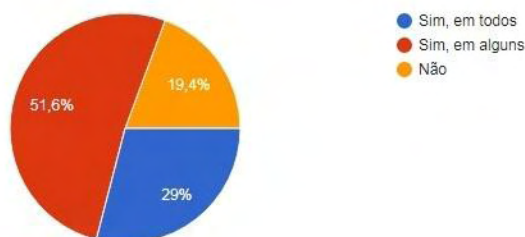


Gráfico 1 – Orientação para utilização de recursos tecnológicos nas aulas

Fonte: Dos autores (2020)

O gráfico 1 mostra que 29% dos professores receberam orientação para a utilização de todos os recursos tecnológicos, 51,6% dos professores receberam orientação para alguns dos recursos tecnológicos mencionados e 19,4% dos professores não receberam nenhuma orientação.

Observamos que a maior parte dos professores conheciam em partes ou completamente desconheciam os recursos apontados. Compreendendo a relevância na utilização destes recursos no contexto educacional, voltado a uma melhoria significativa nas metodologias utilizadas, julgamos que estes momentos de formação, oportunistizados durante o andamento desta pesquisa participativa, foram de grande valia a estes referenciados professores.

Os professores também foram questionados se possuíam alguma dificuldade na utilização destas tecnologias digitais e, em caso afirmativo, quais seriam suas causas ou agravantes. Quanto a este questionamento, obtivemos os resultados demonstrados no gráfico 2.



Gráfico 2 – Dificuldade na utilização de tecnologias

Fonte: Dos autores (2020)

Conforme dados apresentados no gráfico 2, constatou-se que, entre os professores pesquisados, 8 (26%) informaram que os materiais são insuficientes, 4 (13%) relatam a indisciplina dos alunos, 2 (6%) apontam a falta de organização, 5 (16%) apresentam falta de conhecimento e 12 (39%) demonstraram nenhuma dificuldade.

A partir das respostas obtidas, podemos observar que, embora a escola pesquisada possuísse recursos tecnológicos digitais disponíveis aos professores, a grande maioria possuía dificuldades, em diversos aspectos, tal como na falta de conhecimentos necessários para a produção dos próprios recursos tecnológicos digitais.

Novamente, compreende-se que os momentos de formação docente, oportunistizados durante o desenvolvimento desta pesquisa participativa, promoveram a aquisição de novos conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento de novos materiais e de suas respectivas postagens, o que possibilitou o processo de interação professor x alunos x TDIC.

Fica evidente que o processo de formação continuada dos professores, principalmente sobre temas como a utilização de recursos tecnológicos como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, é de extrema importância na atualização de seus conhecimentos, podendo influenciar suas práticas pedagógicas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a condução dos processos aqui descritos, das pesquisas bibliográficas, dos momentos de formação docente, dos questionamentos e da análise das respostas apresentadas pelos professores, concluímos que o presente estudo teve grande valia junto ao ambiente escolar, proporcionando reflexão e possíveis melhorias da prática educativa dos professores.

Foi possível notar que os momentos de formação docente proporcionaram avanços nos conhecimentos relacionados à utilização de recursos tecnológicos, como filmadoras, microfones, projetores multimídia, *notebooks*, entre outros, que até então, alguns professores, não demonstravam grandes habilidades em seu manejo, além da familiarização com *softwares* de gravação e edição de áudios e vídeos e, ainda, publicação e postagem dos materiais finalizados.

Outro ponto que julgamos válido na experiência aqui compartilhada é a possibilidade de utilização destes conhecimentos adquiridos junto aos alunos, para que eles, também, possam produzir materiais, tanto em sala de aula como em sua possível futura vida profissional.

Compreendemos, também, o potencial de iniciativas voltadas para a capacitação docente considerando, inclusive, o impacto na vida profissional dos pesquisadores já que conseguimos incentivar e auxiliar os educadores na utilização das TDIC com os seus alunos, como ferramenta de aprendizagem, desenvolvendo, assim, competências tecnológicas para a construção do conhecimento e proporcionando estudos dirigidos de forma contextualizada, motivadora e desafiadora. Ainda que este se constitua um rico campo de estudos, esperamos que o estudo brevemente apresentado possa fomentar discussões e reflexões acerca desta temática sobre a qual ainda recaem tantos desafios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, V. S. *et al.* **Alfabetização tecnológica na formação de professores: implicações processuais na sociedade contemporânea**. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/alfabetizacao-tecnologica-na-formacao-de-professores-implicacoes-processuais-na-sociedade-contemporanea-3.pdf>. Acesso em 08 set. 2021.

CORRÊA, A. A. A alfabetização tecnológica docente: uma ferramenta da educação, **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 1057-1068, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/26073/pdf>. Acesso em 21 ago. 2021.

COSTA, S. M. **A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem**. 2014. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAN, J. M. As múltiplas formas de aprender. **Revista Atividades & Experiências**. São Paulo, jul./2005. p. 11-13. Disponível em <http://helenacrte.pbworks.com/f/positivo.pdf>. Acesso em 27 ago. 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar – convite à viagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. *In*: SOUSA, R. P. *et al.* (Orgs.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 19-50. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1484_991_sousa-9788578791247.pdf. Acesso em 13 set. 2021.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *In*: ALMEIDA, M. E. D.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005. p. 22-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>. Acesso em 15 set. 2021.

ZANELA, M. **O Professor e o “laboratório” de informática: navegando nas suas percepções**. 43f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/11296>. Acesso em 04 set. 2021.

CAPÍTULO 20

MUSEUS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 19/10/2021

Juliana dos Santos Nogueira

PGCULT - UFMA

São Luís, MA

<http://lattes.cnpq.br/4126116825793326>

João Batista Bottentuit Junior

PGCULT - UFMA

São Luís, MA

<http://lattes.cnpq.br/4828197220419425>

Robson Daniel dos Santos Nogueira

NECCULT - UFRGS

São Luís, MA

<http://lattes.cnpq.br/2041906041850288>

RESUMO: Os museus são um processo e uma prática social e devem ser colocados a serviço da sociedade, das comunidades locais, visando seu desenvolvimento. Nesse sentido, o museu não é um fim em si mesmo, mas um meio, uma ferramenta que deve ser utilizada para o exercício do direito à memória, ao patrimônio e à cultura; para o desenvolvimento de processos identitários e de valorização da diversidade cultural. As funções básicas das instituições museológicas são a preservação, a investigação e a comunicação e suas finalidades gerais são educação e lazer. Neste sentido, a partir de uma pesquisa analítica, o presente artigo visa analisar como as constantes transformações tecnológicas estão colaborando para o ensino, aprendizagem e democratização da cultura, observando a

partir das possibilidades didáticas dos museus virtuais, uma vez que estas ferramentas têm se mostrado um campo fecundo para a exploração de experiências de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Museus; Museus virtuais; Tecnologia; Educação; Educação Museal.

MUSEM, TECHNOLOGY AND EDUCATION

ABSTRACT: Museums are a process and a social practice and should be placed at the service of society, of local communities, with a view to their development. In this sense, the museum is not an end in itself, but a means, a tool that must be used for the exercise of the right to memory, heritage and culture; For the development of identity processes and for the valorization of cultural diversity. The basic functions of museological institutions are preservation, research and communication and their general purposes are education and leisure. In this sense, from an analytical research, the present article aims to analyze how the constant technological transformations are collaborating for the teaching, learning and democratization of the culture, observing from the didactic possibilities of the virtual museums, since these tools have been shown A fruitful field for the exploration of teaching and learning experiences.

KEYWORDS: Museums; Virtual Museums; Technology; Education; Education Museum.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era de fluidez e

agilidade na transmissão das informações. Essas transformações pelas quais passa a sociedade atual são o ponto de partida para a criação de novas formas de manusear a informação, além de novas modalidades textuais que surgem da necessidade de adequar às narrativas de outrora a era da computação.

Neste contexto, os Museus Digitais são visto como espaços onde são produzidas relações de alteridade, construções identitárias, de reconhecimentos e pertencimentos locais, regionais e nacionais. Pela sua própria natureza, é também um dispositivo de acesso fácil, dinâmico, gerador de interatividade, que espelha o cotidiano e a cultura de diferentes grupos sociais, de minorias étnicas, de grupos marginalizados que se reconhecem por meio de valores, tradições, pertencimentos locais comuns, memórias individuais e coletivas.

Com o presente artigo, pretende-se analisar o papel dessa tecnologia na ampliação das possibilidades de divulgação do conhecimento e da utilização destes espaços como ferramentas de ensino e aprendizagem compreendendo de que maneira esse processo se desenvolve e de que forma essa aprendizagem informal interage com a aprendizagem formal, mais rigorosa e aprofundada.

Desta forma, acredita-se que tal educação informal trata de um empoderamento sociocultural que, utilizando o patrimônio como recurso estratégico, valoriza o exercício da cidadania e contribui para a melhoria da qualidade da vida social e pessoal de indivíduos e coletividades, o que é de extrema importância para o resgate da nova geração por meio de uma ferramenta que possa gerar a curiosidade, o aprendizado, o desenvolvimento de múltiplas habilidades, o pensamento filosófico, a consciência cultural e a contemplação artística.

Neste sentido, buscou-se desenvolver uma pesquisa analítica norteada pela seguinte questão: “É viável a utilização de museus virtuais como ferramenta didática? Logo, o objetivo principal dessa pesquisa é analisar como as constantes transformações tecnológicas estão colaborando para o ensino, aprendizagem e democratização da cultura, observando a partir das possibilidades didáticas dos museus virtuais.

A visita a um museu abre a possibilidade de ressignificar o olhar para as coisas que rodeiam a sociedade, na mesma medida que os desloca para outra cultura, outro tempo. Os museus são espaços de encontros. Encontro com o outro, com o objeto, com a própria cultura da nação. Toda a tentativa de reduzir os museus a um único aspecto corre o risco de não ser suficiente para a observação da complexidade do panorama museal no mundo contemporâneo, a partir daí justifica-se à emergência da ampliação desse universo.

2 | TECNOLOGIA E MUSEUS

O mundo está em constante transformação e o modo de vida, valores e leis são cada vez mais influenciados e regidos por tais mudanças. Essas, de um modo geral, manifestam-se na vida política, econômica, social e institucional, e, por sua vez, sofrem

a interferência direta das tecnologias digitais. Nesse sentido, a expansão das mídias de informação e comunicação e o movimento exponencial da internet na sociedade vêm alterando os modos de perceber, interagir, comunicar e aprender das pessoas.

Assim, tanto a abrangência das mídias quanto a ampliação do acesso à internet relacionam-se, também, ao enorme fluxo de informações trocadas e acessadas diariamente nos ambientes virtuais. Dessa forma, a sociedade atual pode ser entendida de várias formas, alguns estudiosos a denominam de sociedade em rede (CASTELLS, 2010, p. 31-36), sociedade informática (SCHAFF, 2013, p. 19-21), sociedade digital (NEGROPONTE, 2013, p. 159) ou ainda sociedade da informação (TAKAHASHI, 2000, p. 05).

Também chamada de sociedade do conhecimento, a sociedade da informação surge no momento em que há uma determinada relação entre os meios de produção de bens e meios de comunicação de uma sociedade. A partir da referida relação, há uma popularização de programas e dados capazes de colher informações de pessoas e objetos para a utilização nos mais variados fins.

Dessa forma, pode-se afirmar que o mundo estava totalmente integrado por redes globais de instrumentalidades, por meio das tecnologias da informação que foram surgindo. Vê-se, nesse contexto, a comunicação mediada por computadores, o que gera o surgimento de comunidades virtuais em grande escala (CASTELLS, 2006, p. 82-89) e da chamada *voz social* (DIAS, 2012, p. 03). Nesse ponto, surge a preocupação com a adaptação das pessoas e instituições às tecnologias dos computadores, por conta de tal crescimento (DIZARD, 1982, p. 213).

A *Renovação da Tecnologia* (CASTELLS, 1999, p. 31-36) causou o surgimento, a consolidação e a disseminação de tecnologias e fez com que todas as áreas da sociedade e do conhecimento, por consequência, se desenvolvessem. Com os museus não foi diferente: eles aderiram, também, ao ambiente virtual (BALSA, 2007). Esse novo jeito de expor, chamado de *cultura midiada* (THOMPSON, 1995) é marcado pelo uso de meios online para comunicação, principalmente, através de softwares que reúnem diversas ferramentas proporcionando, assim, a interação.

Santos (2003) afirma que para que se tenha um ambiente virtual é preciso que haja um processo sócio técnico em que os indivíduos interajam na e pela cultura, sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento. Dessa forma, pode-se caracterizar, segundo a visão da autora, o ambiente virtual como um campo de interação, construção e produção entre os indivíduos através do ciberespaço (SANTOS, 2003, p. 2). Todavia, para Peraya (2002) esse conceito é bem mais complexo, embora a definição anteriormente debatida seja semelhante: “[...] uma instância, um lugar social de interação e de cooperação com intenções, funcionamentos e modos de interação próprios.” (PERAYA, 2002, p. 29).

Assim, o dispositivo virtual age como um mediador entre os sujeitos que, através de um ambiente dinâmico, conseguem produzir o conhecimento (CHARLIER, PERAYA, 2002).

Para Nascimento (2008), as plataformas digitais podem se dividir em instrucionais, interativas e cooperativas, todavia, elas devem estar de acordo com alguns critérios, como: a finalidade para o qual o material está disposto, a forma da exposição daqueles materiais e a forma de interação entre os indivíduos que têm acesso à plataforma. (NASCIMENTO, 2008).

2.1 Museus na web

De maneira análoga às plataformas digitais, os museus virtuais se subdividem em três espécies, segundo a tipologia criada por Piacente (1996). Logo, pode-se afirmar que existe o modelo em formato de folheto eletrônico, o museu no mundo virtual e o museu interativo. Todavia, se faz necessário compreender o conceito de museu virtual, que não é simplesmente o website de um museu físico, para que seja possível aprofundar-se em suas subdivisões. Com efeito, o termo virtual abrange tanto aquilo que se cria pelo computador, sem interferência do mundo físico ou real, quanto àquilo que fazia parte do mundo real e se tornou virtual³.

O objetivo deste modelo não é diferente dos museus físicos, que é o de inserir o visitante em uma diferente realidade. Muitos destes museus fazem uma espécie de reprodução do espaço físico, através da realidade aumentada (AZUMA, 1997, p. 355-385), o que permite a transmissão do conhecimento por meio do uso de ações palpáveis (BENFORD, 1998. p. 185-223; KIRNER, 2004. p. 1-4) através de operações envolvendo gestos, a fala, o tato, etc. (KAWASHIMA, 2001. p. 194-195) agindo, dessa forma, como uma espécie de extensão, no meio virtual, de um ambiente real.

Nesse sentido, acredita-se que o posicionamento que melhor define essa plataforma é o de Deloche (2001), no qual o museu virtual é um espaço onipresente, sem paredes ou lugar, que é *quase* (por não ser palpável) real e não cópia de um museu físico (DELOCHE, 2001, p. 261). Para o autor, esse novo ambiente traduz as ações museológicas para o virtual. Nesse caso, o ciberespaço se estrutura como um palco para novas experiências, que causam certa imersão em quem o conhece. Assim, o visitante estaria entrando em um espaço tecnológico, ou melhor, no tecnológico como espaço em si. (CRUZ, 1998, p. 12).

Sansone (2012) aponta que ainda falta consenso sobre o que seria um museu virtual ou digital, um museu sem acervo físico. Afirma que as tecnologias comunicacionais têm profundo impacto na construção da memória e do processo identificador ou identitário. Para o pesquisador, os museus digitais ou virtuais não devem ser vistos como substitutos dos museus presenciais. Ainda segundo Sansone (2012), o museu digital deve ser um lugar democratizante em que se produzem relações de alteridade e construções identitárias e um dispositivo de acesso fácil, dinâmico, gerador de interatividade que demanda um diálogo com questões referentes ao patrimônio material, imaterial e étnico e contribui para a integração entre a cultura popular e a erudita. O autor aponta ainda que o Museu Digital pretende ser um museu sem donos, que procura estimular a generosidade e a doação digital de fotos e documentos, ficando os originais com seus proprietários (SANSONE, 2012).

Consoante Cunha (2012, p. 246), um museu digital deve se caracterizar entre outros aspectos pela imaterialidade, ubiquidade, provisoriedade e interatividade, que são características que lhe agregam valores. Deve ter um acervo aberto, deve ser uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço do desenvolvimento da sociedade, onde vigore a generosidade digital. Deve pesquisar, difundir e expor seu acervo e contribuir para a preservação da memória social. Entende-se que é bem mais difícil criar métodos, interpretações e fazer surgir novas ideias quando se trata dos museus tradicionais, todavia, a comunidade local tem se tornado fator de inspiração e motivação pela ótica das tecnologias virtuais.

2.1.1 *Tipos de museus na web*

Diversos museus encontram-se dispostos na *Web* de diferentes maneiras, no entanto, Piacente (1996) os divide em três categorias. A primeira é o folheto eletrônico, esta, por sua vez, apresenta o museu físico em um ambiente virtual. A ferramenta está relacionada com a comunicação e com o marketing de um museu físico. A partir desta plataforma, o visitante tem acesso a temas como a história do museu, aos horários de funcionamento e em alguns casos, até mesmo informações referentes ao corpo técnico do museu, inclusive com a possibilidade de contatar os responsáveis.

O folheto eletrônico é bem comum entre os museus, a apresentação desse varia de acordo com os recursos disponíveis na instituição, mas, em todo caso, tem o objetivo principal de ser uma apresentação visual do museu. O folheto eletrônico é um exemplo de apropriação dos espaços virtuais pelo museu físico a fim de dinamizar seu acesso e disponibilizar informações para o maior número de pessoas. O folheto pode ainda conter informações do espaço físico, imagens, projetos desenvolvidos pelo museu, atrações, promoções e eventos.

Observa-se que frequentemente o material veiculado na página está relacionado ao espaço físico e o endereço virtual não possui qualquer autonomia de conteúdo. Outrossim, é uma prática comum, entre os museus que cobram pela visitação, venderem os ingressos a partir do folheto eletrônico, e neste caso, o site é equipado de ferramentas específicas para a venda, o chamado *e-commerce* que funciona como uma loja online. Este recurso se torna importante uma vez que o visitante não precisa se deslocar para a aquisição do ingresso com antecedência, pressupondo assim deslocamento apenas no dia da visita.

Os folhetos eletrônicos permitem observar que, de forma análoga à sociedade – que está em mudanças constantes –, o museu acompanha e percebe o desenvolvimento dos estímulos a partir dessas mudanças. Diante disso, surgem novas incumbências para estas instituições. Um desses desafios pode ser percebido a partir das políticas e discursos museológicos, já que enquanto uma é direcionada para o público, o outro está focado no objeto, mostrando, dessa forma, que não há relação com os indivíduos. E

mesmo que os discursos sejam previamente trabalhados por equipes multidisciplinares, não é possível perceber o desenvolvimento de atividades e estratégias que abordarão os futuros visitantes. Destaca-se a visão do museu como um ambiente de compartilhamento de saberes, partindo sempre do conhecimento científico para que haja certeza sobre a veracidade de tais saberes (OLIVEIRA *apud* BEITES, 2011, p. 2-3).

Beites (2012) sublinha ainda que as políticas dos museus são orientadas para o público, mas o discurso museológico permanece centrado no objeto e não no indivíduo, porque não prevê a interação com o público e isso dificulta o processo de democratização desses espaços:

Este discurso é, na forma e nos conteúdos, pensado por uma equipa multidisciplinar, mas raramente inclui, no processo de planeamento, o futuro “visitante” (estratégia colaborativa); o museu é visto como um local de transmissão de conhecimentos e parte-se do seu postulado científico, para garantir que os seus conteúdos sejam “verdade” (BEITES, 2012, p. 21).

Pode-se ressaltar ainda que todo objeto ou experimento exposto é pensado e projetado com o objetivo de transmitir algum tipo de informação ou conteúdo, mas nem sempre, como se pode observar, esse projeto é implementado na prática, apenas o folheto eletrônico, assim como os outros tipos de *webmuseus*, possibilitam essa função.

A busca por trazer coleções e histórias para a contemporaneidade tornou-se uma tendência entre os museus. Tal processo é compreendido como parte da evolução que tem acontecido nos sistemas museais, em que a internet e as tecnologias digitais têm assumido o papel dos agentes causadores desse movimento. Além disso, essas são reflexos das transformações sociais, que estão acontecendo de forma acelerada e, deste modo, “obrigam” os museus a acompanharem esse ritmo, fazendo surgir, a partir daí, uma série de desafios (OLIVEIRA, 2013, p. 08).

Segundo Piacente (1996), o museu no mundo virtual representa a segunda categoria de divisão dos museus virtuais. Este tipo de museu é uma representação da instituição física na *web*. As plataformas online possibilitam a apreciação do acervo físico através de representações gráficas destes, e se diferenciam do folheto eletrônico por permitirem a visita ao acervo, e mesmo às exposições que não estão mais disponíveis no espaço físico por vezes podem ser consultadas de forma remota. Se, por um lado, os museus tradicionais contribuem para o estímulo e o desenvolvimento de práticas turísticas culturalmente qualificadas, os museus no mundo virtual contribuem para o desenvolvimento, o estímulo e a melhor qualificação dos museus tradicionais. Além disso, os museus tradicionais pressupõem deslocamentos espaciais e temporais, produção de mais-valia de territórios, enquanto os museus virtuais garantem a expansão da área de atuação de um museu tradicional.

A grande vantagem e a maior diferença entre um museu no mundo virtual e aqueles da museologia tradicional é a possibilidade de divulgação ampla que o meio virtual permite.

Os documentos e trabalhos saem das prateleiras e, de repente, tornam-se acessíveis a qualquer interessado que tenha acesso à internet. Isso abre possibilidades de mostrar materiais que se encontram arquivados há muitos anos. Para que isso se torne possível, há, por um lado, o cuidado de guarda e manutenção dos arquivos por parte dos pesquisadores e, por outro lado, o trabalho dos que manipulam os recursos e técnicas audiovisuais. Alguns, muito jovens, aprendem a navegar na internet por curiosidade e por formação. Outros, com maior acervo cultural, enfrentam desafios para atender às necessidades de manutenção de um museu virtual.

Com efeito, Thevoz (1994) afirma: “Expor é, ou deveria ser, trabalhar contra a ignorância, especialmente contra a forma mais refratária da ignorância: a ideia preconcebida, o preconceito, o estereótipo cultural” (THEVOZ, 1994). Tais mudanças exigem a notável participação dos museus e são bastante complexas, e a popularização das atividades são somente um dos fatores que geram a proximidade entre a sociedade e o museu. É também um dos alicerces que sustentaram e fomentaram o compartilhamento de coleções e materiais de museus dentro de várias comunidades. (OLIVEIRA, 2013, p. 06)

Nesse sentido, os museus no mundo virtual tendem a se tornar não só um lugar onde as pessoas têm um encontro com as conquistas passadas da humanidade, mas também com a realidade dos dias atuais, e, sobretudo com as perspectivas do mundo futuro. Dessa forma, as tecnologias digitais são vistas com muito mais relevância e utilidade para os museus, pois além de serem grandes processadores de imagem, textos, áudios e vídeos, são também um poderoso meio de armazenamento de memórias, e organizam e comunicam uma grande quantidade de informação, de modo fácil, rápido e acessível. As informações são disponibilizadas simultaneamente a uma pluralidade de locais e de usuários, rompendo com barreiras de espaço, tempo e estrutura.

A terceira categoria de museus virtuais, segundo a perspectiva da autora, é a de museus realmente interativos. Essa plataforma propõe uma experiência para os visitantes. A partir de ferramentas tecnológicas, o usuário pode interagir com o acervo ou com o ambiente físico, mas nem sempre os museus interativos são a representação do espaço físico, existem inúmeras formas de interação, e neste caso, os museus virtuais podem ou não ser considerados um complemento dos museus físicos.

Em linhas gerais, a interação online é um fenômeno positivo pra os museus por democratizá-los, esse é um dos fatores responsáveis por criar uma ponte que dá acesso a todas as possibilidades do acervo. Embora ainda haja atualmente, em todo mundo, museus que mantêm características antigas, o panorama atual mostra uma tendência de renovação que parece irreversível. A preocupação em desligar-se da imagem elitista tradicional tem prevalecido desde as próprias edificações até o acervo, além da tendência de uma ligação maior com a realidade cotidiana, com o meio ambiente e a divulgação científica.

O museu virtual da Capela Sistina é um exemplo de como os museus interativos estão se resignificando a partir de progressos tecnológicos. Ele nos permite a visão

geral de 360° de todo o ambiente, com proporções de comprimento, largura, altura, e profundidade do espaço físico. O visitante ainda tem a possibilidade de desfrutar de uma música ambiente para tornar a experiência ainda mais atrativa e mais próxima de uma visita real ao espaço físico, além disso, atualmente, estas visitas podem se tornar mais interativas com o crescente uso de realidade virtual pelos museus no mundo todo.

2.2 Museus Digitais e Educação

A *Renovação da Tecnologia* (CASTELLS, 1999, p. 31 - 36) causou o surgimento, a consolidação e a disseminação de novas tecnologias e fez com que todas as áreas da sociedade e do conhecimento, por consequência, se desenvolvessem. Com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do homem, a tecnologia é associada à educação proporcionando a interação de diferentes áreas da construção da sociedade no conhecimento (LEITE, 2004). Todavia, vale salientar que nem todos os avanços tecnológicos são úteis para a educação, já que somente aqueles que se referem ao aumento do poder sensorial do homem ou a melhorias na qualidade da comunicação, por exemplo, é que surtem efeitos no meio educacional. (CHAVES, 1999).

Podem-se ver tais efeitos nos diferentes “planos” que envolvem o aprendizado. A tecnologia age como mediadora nos procedimentos relacionados à informação, comunicação e interação social. Essa mediação estrutura o chamado *ambiente de imersão virtual*, que fomenta o compartilhamento e a discussão de assuntos criando, assim, ambientes de debate onde a voz social pode ser expressa a partir da coletividade. (DIAS, 2012, p. 04)

Esse tipo de abordagem se estrutura a partir do entendimento que se tem da complexidade das relações sociais no aprendizado, enquanto os processos acontecem através da mediação, anteriormente citada. Segundo esta análise, o aprendizado nasce de um trabalho cognitivo que é socialmente mediado, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Destaca-se que tal contribuição acontece através do desenvolvimento individual do conhecimento e de suportes dados pelas inovadoras práticas de representação coletiva nas redes (DIAS, 2008, p.04-10).

Dessa forma, cabe ressaltar o papel do Museu Digital. Por ser um ambiente virtual, torna-se democratizante, permitindo a existência de relações distintas, construções da identidade capazes de gerar reconhecimento e pertencimento a locais, regiões etc. O Museu digital ainda constrói relações interativas, o que faz com que as culturas de lugares diferentes possam ser espelhadas, isso porque ele é um método de fácil acesso, é dinâmico. (FERRETTI, 2012, p. 06)

Entende-se, então, que o Museu Digital é um ambiente de aprendizado na rede. Já que essa espécie de museu tornara-se um fator de interação social, de cooperação e intenção, dispendo, ainda, de funcionamento e métodos de comunicação próprios (PERAYA, 2002, p. 29). Assim, tal dispositivo virtual age como um mediador nas relações entre os sujeitos que, através de um ambiente dinâmico, conseguem produzir o conhecimento

(CHARLIER, 2002).

Esse contexto relaciona-se diretamente às escolas, que possuem dinâmicas e métodos, em grande parte, diferentes dos meios utilizados na comunicação no *ambiente virtual* (BALSA, 2007). Isso faz com que as discussões acerca do uso da tecnologia na educação sejam cada vez mais frequentes. Por isso, Leite faz uma série de questionamentos que norteiam a compreensão acerca desse debate:

Como educadores de uma geração que respira tecnologia, o que temos feito em nossas atividades pedagógicas para acompanhar a dinâmica da sociedade tecnológica? O que temos criado para captar e manter a atenção do nosso aluno, de modo que ele construa conhecimento significativo para si e para a sociedade em que vive, sem deixar de fazê-lo de maneira crítica e contextualizada? (LEITE, 2004, p. 04)

A compreensão sobre a necessidade de assumir transformações nas ações educativas abriu espaço para a análise do computador, que é o meio pelo qual é disponibilizado através das redes a comunicação e a criação de relações, buscando a informação e o conhecimento (JOLY, 2002, p. 162). Observa-se que dentro deste contexto de reforma na educação, que está diretamente ligado à inserção de tecnologias na educação, há a necessidade da criação de projetos adequados à atual realidade. Além disso, entende-se que a aplicação desses recursos não implicaria na reforma total da estrutura escolar. O objetivo não é tornar o uso de tecnologias um manuseio de material em sala, na verdade, o interesse está na adaptação do recurso às necessidades e finalidades educacionais. Este trabalho será feito pelo professor, pois é com educadores comprometidos com o processo que se observa a real mudança no Sistema Educacional (PEREIRA, 2011, p. 30).

3 | CONCLUSÃO

Através da análise apresenta-se um dispositivo retirado do contexto para o qual foi originalmente concebido e que, sem eliminar sua função primeira, incorpora novas funções, transformando-o em signo. Observou-se que esta ferramenta adquiriu um novo significado, um sentido além daquele aparente, atribuído pelo processo de musealização, passando a representar outra coisa.

Considera-se que os museus passaram a reconhecer que além das funções de preservar, conservar, expor e pesquisar são instituições ao serviço da sociedade e através das ações educativas tornam-se elementos vivos integrando-se a dinâmica cultural das cidades. Essa integração é importante e deve ser realizada de modo criterioso para que entre as práticas de preservação do patrimônio cultural, as práticas do turismo e as práticas de valorização de memórias da comunidade local se estabeleça uma ampla área de respeito e solidariedade.

Sabe-se ainda que no espaço social da escola atuam práticas de racismo e exclusão social, por isso o ambiente escolar pode se tornar um lugar de debates e questionamentos

dos valores que produzem e reproduzem a educação formal. Desta forma, acredita-se que os museus virtuais, através das suas diversas temáticas e representatividades não estão disponíveis apenas para conceder informações, mas para provocar debate e uma mudança no contexto social do Brasil.

REFERÊNCIAS

AZUMA, R. **“A Survey of Augmented Reality”**, Presence: Teleoperators and Virtual Environments, v. 6, n.4, 1997, p. 355-385.

BALSA, J. M. **Museus e internet. Recursos online nos sitios web dos museus nacionais portugueses**, Revista TEXTOS de la CiberSociedad, 2007.

BEITES, Alexandre - **A inclusão da emoção na comunicação museológica – contributos do marketing de serviços**. Ensaios e Práticas em Museologia. Porto, Departamento de Ciências e Técnicas do Património da FLUP, 2012, vol. 2, pp. 10-23.

BENFORD, S. et. al. **“Understanding and Constructing Shared Spaces with Mixed Reality Boundaries”**. ACM ToCHI, v.5, N.3, 1998, p. 185-223

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. Vol. I. 6ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 31- 89.]

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Paz e terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **Inovação, liberdade e poder na era da informação. Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

CHARLIER B.; PERAYA D. (Ed.). **Nouveaux dispositifs de formation pour l'enseignement supérieur: allier technologie et innovation**. Bruxelles: De Boeck, 2002.

CHAVES O. C. E. **Encyclopaedia of Philosophy of Education**, 1999.

CRUZ, M., **“Media Art ou Mediacracia”**, in Catálogo de Cyber 98. Lisboa: pp. 1116, 1998.

CUNHA, M. N. B. **Algumas considerações sobre museus digitais**. In: SANSONE, Livio. A política do intangível: museus e patrimônios em nova perspectiva. 2012.

DELOCHE, B. **Le musée virtuel: verns um éthique des nouvelles images**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001, p 261.

DIAS, P. Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. **Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X**, v. 5, n. 2, 2012.

DIAS, P. Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. **Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X**, v. 5, n. 2, 2002, p. 4-10.

DIZARD, W. P. **The coming information age**. New York : Longman, 1982.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. (Org.) **Museus Afro-Digitais e Política Patrimonial**. São Luís: EDUFMA, 2012.

PERAYA, Daniel. **O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e formação midiaticizada**. In: ALAVA, Seraphin (Org.). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre, Artmed, p. 29, 2002.

PEREIRA, Ana Maria. **Tecnologia x Educação, 2011**. Universidade Candido Mendes. 2011.

SANSONE, Livio. A política do intangível: museus e patrimônios em nova perspectiva. 2012. SANTOS, E. O. **Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas**. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18.2003.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 2013, p. 19- 21.

KAWASHIMA, T. et. al. (2001) **“Magic Paddle: A Tangible Augmented Reality Interface for Object Manipulation”**, Proc. of ISMR2001, p. 194-195.

KIRNER, C. (2004) **“Mãos Colaborativas em Ambientes de Realidade Misturada”** Anais do 1o Workshop de Realidade Aumentada, Piracicaba, SP, p. 1-4.

JOLY, M. C. R. A. (org.). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, L. (Coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Colaboração de Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio. 2. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

NASCIMENTO Júnior, José do (org.). **IBERMUSEUS 2: Reflexões e comunicações**. Brasília/DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2008.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 159.

OLIVEIRA, Genoveva. O museu como um instrumento de reflexão social. **MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares**, n. 2, 2013.

PIACENTE, Maria. Surfs Up.: **Museums and the world Wide Web**, MA Research Paper, Museum Studies Program, University of Toronto, 1996

TAKAHASHI, T. (org.). **Livro verde da Sociedade da Informação no Brasil**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

THEVOZ, Michel apud MOUTINHO, Mário. **A construção do objeto museológico**. In: Cadernos de Sociomuseologia, nº. 4. Lisboa: ULHT/Centro de Estudos de Sociomuseologia, 1994, p. 6.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era da comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPÍTULO 21

A REFORMA FRANCISCO CAMPOS E A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1934

Data de aceite: 10/01/2022

Fabio Marques de Oliveira Neto

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Vaneska Oliveira Caldas

Mestre em Estudos da Língua pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques

Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é demonstrar que no início da década de 1930 o ensino secundário brasileiro já apresentava características que ainda eram desejadas por organismos internacionais para vários outros países. Este artigo está dividido em três partes: a primeira apresenta os principais pontos da chamada Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e Decreto nº 21.214, de 4 de abril de 1932); a segunda revela os aspectos históricos que levaram à realização das Conferências Internacionais de Instrução Pública; a terceira, traça um paralelo entre algumas recomendações da Conferência Internacional de Instrução Pública de 1934 e a Reforma Francisco Campos.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma Francisco Campos, Conferências Internacionais de Instrução Pública, Ensino secundário.

ABSTRACT: The objective of this study is to

demonstrate that in the early 1930's Brazilian secondary education already presented characteristics desired by international organizations to be implanted in several other countries. This article is divided in three parts: first, it presents the main points in Francisco Campos Reform on Secondary Education (Decree number 19.890, issued on April, 18th, 1931 and Decree number 21.214, issued on April 4th, 1932); the second reveals historical aspects which have led to the organization of International Conferences on Public Instruction; the third, compares some recommendations from the International Conference on Public Instruction (1934) and Francisco Campos Reform.

KEYWORDS: Francisco Campos Reform, International Conferences on Public Instruction, Secondary Education.

A REFORMA FRANCISCO CAMPOS

Ao assumir o Governo Provisório (1930-1934) Getúlio Dornelles Vargas criou em 14 de novembro de 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1930), sob a condução de Francisco Luís da Silva Campos, que permaneceu no cargo de 14 de novembro de 1930 a 15 de setembro de 1932. Com ministro Francisco Campos foi organizado o ensino secundário no Brasil (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e Decreto nº 21.214, de 4 de abril de 1932), além de instituído o Serviço Nacional de Intercâmbio Bibliográfico (Decreto nº 20.529, de 16 de outubro de 1931).

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, dispôs sobre a organização do ensino secundário determinando sua duração em sete anos que seriam divididos em cinco anos do curso fundamental e dois anos do curso complementar (BRASIL, 1931, p.1). O curso fundamental era comum a todos os estudantes e promovia uma formação geral ao aluno secundarista; o curso complementar destinava-se à preparação de estudantes candidatos ao ensino superior: curso jurídico (Art.5º), cursos de medicina, farmácia e odontologia (Art.6º), cursos de engenharia ou arquitetura (Art.7º), Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Art.8º).

Para o professor e pesquisador da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Norberto Dallabrida, o aumento do número de anos para o ensino secundário (de cinco para sete anos) e sua divisão em dois ciclos conferiu, a esse nível de ensino, uma estrutura mais complexa, além de proporcionar encaminhamentos mais específicos para os cursos superiores. Assevera Dallabrida (2009, p. 187), que novo desenho de ensino secundário “[...] alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos, que, no mínimo desde fins do século XIX, modernizaram o ensino secundário também pela criação de dois ciclos”.

Além de determinar a divisão do ensino secundário em dois cursos (fundamental e complementar), o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, estabeleceu a presença obrigatória dos alunos em no mínimo três quartos das aulas, exigência não registrada nos cursos preparatórios e exames parcelados característicos do período imperial (1822-1899). Assim, o referido decreto, em seu artigo 33, prescreve que “[...] Será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no final do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas na respectiva série” (BRASIL, 1931,p.6).

Articulados com a frequência obrigatória às aulas, os artigos 35 a 43 do Decreto nº 19.890 determinaram um sistema de avaliação dos estudantes secundaristas, composto de argüição oral ou trabalhos práticos mensais (Art.35), quatro provas escritas parciais no período de um ano (Art.36) e provas finais ao final do período letivo (Art.38). Dallabrida (2009, p. 187), definiu esse sistema de avaliações como “[...] uma engrenagem examinatória em diversos tempos ao longo do ano letivo, que incitava ao trabalho regular e progressivo”.

A fim de promover uma fiscalização das novas normas pertinentes ao nível de ensino secundário, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, determinou um controle detalhado e sistemático desse nível de ensino em seu título II, Inspeção do Ensino Secundário. Assim, foram criados o serviço da inspeção aos estabelecimentos de ensino secundário, subordinado ao Departamento Nacional do Ensino (Art.51), além de distritos de inspeção (Art.52, parágrafo único) com a nomeação dos respectivos inspetores, responsáveis pela fiscalização desses estabelecimentos, que tinham entre suas principais obrigações: residir da sede do distrito em que estivesse em exercício (Art.66), interar-se, por meio de visitas frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção (Art.56) e remeter mensalmente ao Departamento Nacional de Ensino um relatório minuciosos e de caráter confidencial

(Art.55).

O Decreto nº 21.214, de 4 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário e deu outras providências (BRASIL, 1932, fortaleceu as normas do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, ratificando e detalhando normas sobre avaliação discente e inspeção escolar e, pormenorizando, dentre outros, temas como vencimentos e nomeações do corpo docente (Arts. 13 e 14), necessidade de realização de exame de admissão para o ingresso no ensino secundário (Art.20), normas para matrículas (Art.27), período do ano letivo (Art.31) e horário escolar (Art.33).

Desse modo, os Decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e Decreto nº 21.214, de 4 de abril de 1932, foram parte primordial da Reforma Francisco Campos e estabeleceram mecanismos disciplinares (controle do tempo e frequência obrigatória), os ciclos e séries anuais, um sistema de avaliação discente e a reestruturação da inspeção escolar. Para Dallabrida (2009, p. 190), essa reforma “[...] embalada pela Revolução de 30, procurou oficializar, em nível nacional, a cultura escolar educativa, disciplinar e moderna, colocada em marcha em boa parte dos ginásios e nos grupos escolares desde o final do século XIX”.

Ainda que a Reforma Francisco Campos tenha realmente oficializado um ensino secundário disciplinar e moderno, a professora e historiadora Otaíza de Oliveira Romanelli postulou que a referida Reforma teve um caráter elitista, por um lado pelo teor enciclopédico dos programas e por outro lado por seu sistema de avaliação. Assim, de acordo com Romanelli (2012, p.138) “[...] O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica do sistema”.

Ademais, aduz Romanelli (2012), que a Reforma Francisco Campos prescindiu a promoção de uma flexibilidade entre o ensino secundário e os demais ramos do ensino médio, pois os cursos profissionalizantes não mereceram atenção tanto do O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, quanto do Decreto nº 21.214, de 4 de abril de 1932. Em linhas gerais, ocorreu uma supervalorização do ensino acadêmico em detrimento do profissional.

[...] Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só ensino secundário possibilitava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional (ROMANELLI, 2012, p. 141).

A historiadora, professora e escritora sergipana Maria Thetis Nunes relacionou a Reforma Francisco Campos com as mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no Brasil após a Revolução de 1930. Para Nunes (1999), ainda que a referida Reforma tenha sido considerada, teoricamente, uma grande reforma, o caráter enciclopédico de seus programas a tornava educação para uma elite, pois somente esse grupo privilegiado

poderia dispor de cinco anos na formação de uma sólida cultura geral.

Segundo Nunes (1999, p. 100), a década de 1930 registrou um aumento de 134% no número de alunos que frequentavam o ensino secundário, entretanto fatores como o alto índice de reprovações, a diferença no número de estudantes que entravam no ginásio e os que efetivamente concluíam e o pequeno número de alunos que procuravam o Curso Complementar comprovam que

[...] A Reforma Francisco Campos, com aspecto de cultura geral, sem flexibilidade entre os diversos ramos do ensino médio, não satisfazia a mobilidade social que se processava no país. [...] não se entrosou na realidade nacional (NUNES, 1999, p. 100).

AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

No início do século XX, a expansão das ideias democráticas e as mudanças sociais de aspecto econômico, como por exemplo, o trabalho industrial e o aumento vegetativo das populações, resultaram em uma necessidade de cooperação intelectual entre as nações para responder às transformações da sociedade. Segundo Lourenço Filho (1978, p. 22), em função dessa necessidade foram criados os organismos internacionais promotores de Conferências Internacionais, cujos objetivos eram “[...] debater os problemas de entendimento cultural para a paz e intenta criar também um centro de informações gerais sobre o ensino em todo mundo.”

Destarte, as Conferências Internacionais de Instrução Pública produziram recomendações para os Estados signatários. A análise que nos propomos a fazer dessas recomendações pretende identificar apropriações das mesmas quando da elaboração e adoção de políticas públicas educacionais voltadas para o ensino secundário no Brasil e em especial no Rio Grande do Norte. Kuhlmann Júnior (2001) e Lourenço Filho (2004) referenciam teórica e metodologicamente este trabalho.

As políticas públicas educacionais nacionais se revelam nas relações internacionais. O surgimento e o fortalecimento de uma nação são intrínsecos à ideia da existência de outras nações com características próprias. Ou seja, características como o capitalismo e a cultura próprios de uma nação não foram exclusivamente definidos sem que se considerem as influências internacionais sofridas pela mesma. De acordo com as teorizações de Kuhlmann Junior:

O capitalismo e os modos de vida próprios da sociedade ocidental não brotaram de unidades nacionais singulares. Não é possível minimizar o peso dessas influências internacionais que se revelam explicitamente nos eventos estudados, o que não implica identificar a adoção de modelos como um simples procedimento de cópia (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 18).

Desse modo, contrário ao que pode defender o senso comum, as políticas

educacionais não são produtos exclusivos das mentes dos legisladores. Na verdade, a aprovação das leis é uma consequência de um engajamento dos diversos grupos sociais preocupados com os rumos a serem dados para as questões pertinentes à educação.

Entre os grupos nacionais destacam-se a Sociedade Amante da Instrução, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Instituto Histórico e Geográfico. Na seara internacional eram proeminentes o *Children's Bureau*, o *Board of Education*, o *Bureau International de Protection à l'Enfance* e o *Instituto Internacional Americano de Protección a La Infancia*. Assim, instituições nacionais e internacionais atuavam ativamente na construção de políticas públicas para a educação. Como teoriza Kuhlmann Junior:

Veremos também que os temas educacionais não eram oriundos do interior do Estado e muito menos, do Parlamento. Além daqueles que atuavam nesses lugares, era bastante comum o engajamento das pessoas que se preocupavam com o problema em várias associações, compostas por diferentes setores sociais (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 18).

Portanto, a educação tornou-se preocupação de toda nação que almejasse o título de moderna. A participação em Conferências, Congressos e Exposições internacionais inseria os países na marcha civilizatória e alçava a educação como uma condição de produtora do progresso. Segundo Kuhlmann Junior:

Nesses eventos, a educação, juntamente com outros fatores, era identificada como elemento constitutivo da sociedade moderna. O problema educacional aparecia como algo não apenas interno à escola ou ao sistema educacional, mas de toda a sociedade. A educação era vista como um dos alicerces da vida civilizada: ela seria a produtora do progresso e não uma consequência do desenvolvimento econômico e social (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 20).

A participação de países em exposições e Conferências internacionais também permite que se estabeleçam comparações entre sistemas de ensino distintos e leva os Estados nacionais a compreender e estabelecer critérios para os modelos educacionais pretendidos, levando-se em consideração as características distintivas de cada nação. Pelas teorizações de Lourenço Filho (2004):

Só ao confrontarmos o sistema de ensino de nosso próprio país com os outros sistemas, é que tomamos maior consciência de certos aspectos distintivos do processo da educação nacional como *conjunto*, e passamos a elaborar critérios que nos levem a melhor entender as nossas próprias instituições escolares, suas razões, propósitos e resultados (FILHO, 2004, p. 17).

As publicações dos especialistas em educação e as recomendações produzidas nas Exposições e Conferências internacionais encontravam sua relevância não por simplesmente determinar o que seria feito em cada país, mas por lançarem luzes sobre fatores peculiares de cada nação que determinavam a adoção ou não das medidas recomendadas. Como teoriza Lourenço Filho (2004):

A todo esse esforço, as investigações da Educação comparada prestam contribuição importante, não por indicarem o que se deva fazer, mas por

esclarecerem as condições, grupos de condições ou fatores, apurados pela análise educacional, em seu âmbito próprio. É o que se verifica nas mais recentes publicações de especialistas na matéria e assim também em recomendação de grandes centros de estudo, como a UNESCO (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 55).

Assim, a partir das recomendações das Conferências e Exposições internacionais, cada país poderia promover uma análise de fatores que poderiam ou não levar a adoção de políticas públicas nacionais adequadas à realidade das nações de forma individualizada.

Mas essas mesmas recomendações também pareciam ter como escopo o estabelecimento de uma pedagogia de cunho universal, cujos fundamentos e princípios de caráter supranacional deveriam ser observados por todas as nações para que se alcançasse um desenvolvimento geral da humanidade. Como teoriza Lourenço Filho (2004):

Para isso, desde logo, estabelece um complexo de categorias e critérios, que deverão fundamentar-se, não só em dados reais, descritivos, como em princípios de natureza *programática*. Admite, assim, uma pedagogia de fundamentos universais, cujo fim último deve ser o do bem-estar, segurança e desenvolvimento geral da humanidade, que aos estudos comparativos se pedem esclareçam.

[...]

Sobre os princípios políticos dos sistemas nacionais, ter-se á de admitir um conjunto de outros, com caráter *supranacional*, que elucidem, inspirem e coordenem o progresso geral da Humanidade (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 26 e 27).

Portanto, sempre se faz necessária uma análise da realidade de cada país, quando das pesquisas sobre se as recomendações internacionais advindas de Exposições e Conferências internacionais foram, de fato, fator de criação de políticas públicas relativas ao tema em cada país participante desses eventos. Pelas teorizações de Lourenço Filho (2004):

O observador superficial poderá ter a impressão de que, nesses casos, a análise educacional logo determinará *planos*, ou *programas*, a serem seguidos, o que de modo algum correspondem a verdade (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 55).

A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1934 E A REFORMA FRANCISCO CAMPOS

A Conferência Internacional de Instrução Pública de 1934 foi realizada na cidade de Genebra, na Suíça e aprovou duas recomendações. A recomendação número 1 tratava sobre a extensão da escolaridade obrigatória, que deveria levar em conta a necessidade de coordenar as diversas modalidades de ensino e assegurar a continuidade de seus programas. Além disso, a referida Recomendação determinava que deveria existir a mais completa coordenação no que se refira às medidas a serem empreendidas entre a

administração do Ensino Público e a do Trabalho.

A Reforma Francisco Campos já determinava um total de sete anos para o ensino secundário e era claramente destinada a encaminhar os jovens para o trabalho nas diversas áreas existentes na sociedade brasileira do início da década de 1930. A legislação determinava, inclusive, as matérias a serem estudadas em virtude da futura profissão do estudante.

Por sua vez, a Recomendação número 2 propôs a adoção de normas gerais concernentes ao Ensino Secundário dos países integrantes da Conferência de 1934. Em seu intróito, a Recomendação número 2 aduz que urge preparar uma elite constituída de profissões liberais correspondendo aos diferentes tipos da atividade econômica e que essa elite deve possuir também cultura realmente geral.

Ocorre que desde 1931 a Reforma Francisco Campos já havia tomado tais medidas. O curso fundamental seria destinado a fomentar a cultura geral nos alunos, enquanto que o curso complementar encaminharia os alunos para uma formação profissional para os diversos ramos de atividades econômicas (Direito, Engenharia, Educação, por exemplo).

Por fim, a referida Recomendação afirma que os países devem aperfeiçoar os métodos de seleção para o ingresso nas escolas secundárias propriamente ditas.

A Reforma Francisco Campos, com três anos de antecedência em relação à Conferência Internacional de Instrução Pública de 1934, já havia destinado um capítulo inteiro (Capítulo III) do Decreto nº 19.890 (1931) ao estabelecimento de regras para admissão no Ensino Secundário, tais como a realização de exame de admissão que seria realizado pelo estabelecimento de ensino no qual o estudante pretendesse matrícula, com provas escritas de Português (redação e ditado) e de Aritmética (cálculo elementar), além de provas orais de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais.

Portanto, conclui-se que o Ensino Secundário preconizado pela Reforma Francisco Campos estava antecipando uma realidade que para muitos países participantes da Conferência Internacional de Instrução Pública de 1934 ainda necessitava ser alcançada. A despeito de sua condição econômica desfavorável e das dificuldades políticas que se apresentariam na década de 1930, a Reforma Francisco Campos já alçava a educação secundária do Brasil a um patamar determinado pelas organizações internacionais e que seria adotado nas demais nações a partir de 1934.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 20.529, de 16 de outubro de 1931**. Institui o Serviço Nacional de Intercambio Bibliográfico e regula a sua execução. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20529-16-outubro-1931-504256-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-norma-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. **Conferências Internacionais de Instrução Pública (1934-1963)**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1965. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002529.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas**. A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação comparada**. 3. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Coordenação de divulgação institucional, 2004.

NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. 2ª ed. São Cristóvão, SE. Editora da UFS, 1999.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO PARTICIPATIVA

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 08/10/2021

Cláudia Alves Moreira Ramos

Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho - SP
<http://lattes.cnpq.br/4443247155402269>

Elize Keller-Franco

<http://lattes.cnpq.br/0227193374028987>

Luciane Baia Heess

Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho - SP
<http://lattes.cnpq.br/4708922504395297>

Vânia Karoline Viana dos Santos Silva

Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho - SP
<http://lattes.cnpq.br/5531251028765888>

RESUMO: A gestão democrática é um princípio aprovado pela Constituição vigente e integra as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Uma das frentes da gestão democrática é a gestão participativa, que pressupõe repensar a estrutura de poder da escola, levando em consideração sua socialização. Para tanto, faz-se necessária a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. O presente artigo tem como objetivo analisar como o Projeto Político Pedagógico pode ser uma ferramenta de implementação da Gestão Participativa nas escolas. Para tanto, pretende-se responder a seguinte pergunta: de que forma a construção

do Projeto Político Pedagógico oportuniza a Gestão Participativa nas instituições escolares de educação básica? Na Gestão Participativa, a construção do PPP implica a viabilização de propostas partilhadas de ações que incitem a inovação e a expressão das variadas dimensões das identidades dos sujeitos que o constroem, executam e avaliam.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão participativa. Projeto Político Pedagógico. Gestão escolar.

THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT AS AN IMPLEMENT OF THE PARTICIPATORY MANAGEMENT

ABSTRACT: Democratic management is a principle approved by the current Constitution and integrates the pedagogical, administrative and financial dimensions. One of the fronts of democratic management is the participatory management, that presupposes rethinking the school's power structure, considering its socialization. Therefore, the collective construction of the Political Pedagogical Project is a necessity. This work aims to analyze how the Political Pedagogical Project can be a tool for implementing Participatory Management in schools. Therefore, it's intended to answer the following question: how does the construction of the Political Pedagogical Project provide opportunities for Participatory Management in elementary education school institutions? In Participatory Management, the construction of the PPP implies the viabilization of shared proposals for actions that encourage innovation and the expression of the several dimensions of the identities of the people who build, execute

and evaluate it.

KEYWORDS: Participatory Management. Political Pedagogical Project. School Management.

1 | INTRODUÇÃO

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, sancionou em seu artigo 206, inciso VI, que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público. A gestão democrática é um princípio aprovado pela Constituição vigente e agrega as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Tal princípio busca uma ruptura histórica na prática administrativa das instituições escolares com o enfretamento das questões de exclusão, reprovação e da evasão escolar que provocam a marginalização das classes populares. Nesse sentido, estabelece uma apreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, com o intuito de romper com o afastamento entre concepção e execução, pensar e fazer, teoria e prática.

Uma das frentes da gestão democrática é a gestão participativa, que implica repensar a estrutura de poder da escola, almejando sua socialização. Tal socialização proporciona a participação coletiva, diminuindo o individualismo, aumentando a participação dos representantes dos diversos segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas. Para tanto, faz-se necessária, dentre outras coisas, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico.

Consoante o disposto na CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), dispõe em seu artigo 14, incisos I e II, que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática na educação básica, de acordo com os princípios da participação dos profissionais da educação, comunidade e conselhos escolares na elaboração da proposta pedagógica da escola.

O Projeto Político Pedagógico, doravante designado PPP, surgiu após a Constituição de 88, para oferecer autonomia às escolas na construção da própria identidade. Esse projeto deve ser o referencial de qualquer instituição de ensino. O marco do Projeto Político Pedagógico é a LDB, que pressupõe a autonomia da construção de projetos distintos de acordo com as necessidades de cada instituição. O PPP é objeto de estudo para professores, pesquisadores e instituições educacionais em todos os níveis, buscando a melhoria da qualidade do ensino. A escola é o local de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita preparar seu trabalho pedagógico com base na realidade de seus estudantes. (VEIGA, 2013).

O presente artigo tem como objetivo analisar de que forma o Projeto Político Pedagógico pode ser uma ferramenta de implementação da Gestão Participativa nas escolas. Para tanto, pretende-se responder ao seguinte questionamento: Como a construção do Projeto Político Pedagógico oportuniza a Gestão Participativa nas instituições escolares de educação básica?

2 | DA ADMINISTRAÇÃO CLÁSSICA E CIENTÍFICA À GESTÃO EDUCACIONAL: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO

Para início de conversa, gostaríamos de fazer um breve resgate histórico do conceito de gestão desde os primórdios da administração. Impossível pensar em gestão educacional dissociado da ideia de administração que a precedeu e serviu de base para posterior existência e implementação.

Começamos passando pela administração científica que teve como precursor Frederick Winslow Taylor e se firmava sobre os pilares de planejamento, preparo, controle e execução. Essa foi uma escola cujo foco estava na eficiência e que estava “preocupada em aumentar a eficiência da indústria por meio da racionalização do trabalho do operário”. (CHIAVENATTO, 2004, p. 48). Maximiano (2000) corrobora com este pensamento ao afirmar que “os princípios e as técnicas criados por esse movimento procuravam aumentar a eficiência dos trabalhadores por meio da racionalização do trabalho.” (p. 56). Tudo isso com vistas à otimização do trabalho, de modo que a produção, e por conseguinte, o lucro da empresa fosse aumentado.

Sobre o tipo de abordagem feito pela administração científica, Chiavenatto (2004) afirma que nessa escola, existe uma abordagem de baixo para cima, (do operário para o supervisor) e das partes (operário) para o todo (organização empresarial) e destaca a predominância da atenção ao método de trabalho e aos movimentos necessários à execução de uma tarefa.

Nesse período, aconteceu o que se denomina como Fordismo, um sistema de organização industrial criado por Henry Ford que impactou diretamente o mundo produtivo e tornou-se um processo universal sendo utilizado em praticamente todas as indústrias de produção até os tempos atuais. Nesse período, passou a acontecer um processo de divisão de tarefas, causando uma especialização do operário, fazendo, assim, que esses operários se tornassem especialistas em uma única coisa. (MAXIMIANO, 2000). Isso era bom para as indústrias, pois, através dessa otimização do processo produtivo, era garantida a eficiência máxima da produção, uma vez que os operários passavam a executar suas tarefas com redução de tempo, aumentando, assim, a produtividade, que era o grande objetivo da administração na época: produzir mais em menos tempo.

Com o advento da teoria clássica, preconizada por Henry Fayol, podemos perceber que o mundo produtivo industrial começa a vislumbrar as funções do administrador e passa a ver o operário como alguém que almeja receber recompensas. Segundo Chiavenatto (2004), nesse período o foco deixa de ser as tarefas e passa a ser o gerenciamento, partindo do superior para o subordinado. Ao contrário da teoria científica, partia-se do todo organizacional e da sua estrutura buscando, assim, garantir eficiência a todas as partes envolvidas,

Acontece, então, uma sistematização de regras e normas administrativas e são

determinadas, também, as funções da administração, a saber: prever, organizar, comandar, coordenar, controlar. Passam a acontecer, também, nesse período, estudos sobre as questões de produção e de como melhorar os processos. (MAXIMIANO, 2000).

Em suma, desde esse início, essas duas vertentes de pensamento formaram a base que deu origem, posteriormente, a outras teorias, como a estruturalista, comportamental e das relações humanas, até chegar ao conceito de gestão, amplamente estudado e praticado na atualidade.

Importante salientar que independentemente do pensamento dominante historicamente a administração apresentou-se inicialmente como um processo mecânico e hierarquizado.

E com o advento da gestão, não se trata apenas de romper com a ideia de administração e propor uma coisa nova, nunca vista antes, mas trata-se do aprimoramento de ideias que, postas sob uma nova ótica e prática de operacionalização, trarão novos resultados, tendo em vista as demandas e o contexto atual da sociedade. Lück (2006) corrobora e reforça este pensamento ao afirmar que “bons processos de gestão dependem e se baseiam em processos e cuidados de administração bem resolvidos”. (p. 110). Ou seja, o que se busca, ao romper com a ideia pura e simplista de administração é uma nova configuração, sem deixar, no entanto, de considerar preceitos e processos que tiveram, sim, seu lado positivo, mas propondo uma nova forma de fazer. Definindo administração, Lück, (2006) afirma que:

A administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos de forma mecanicista e utilitária, para que os objetivos institucionais sejam realizados. (p. 57-58).

Nesse sentido, percebe-se que chegou um momento histórico no qual havia a necessidade de buscar a superação de tal fragmentação, passando para um processo mais contextualizado, que ofereça uma nova lógica de organização e direção de instituições, agora, entendendo que seus processos pressupõem, diretamente, a atuação de pessoas de forma recíproca, democrática e participativa. Este conceito surge, portanto, por volta dos anos 1990 como forma de superar as limitações da administração ao propor um conceito mais focado nas pessoas, superando, assim, o enfoque técnico e passando a considerar os aspectos humanos.

Destacamos o que Lück (2006) afirma sobre a ideia de gestão educacional surgir como uma proposta de mudança paradigmática que acontece associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, a exemplo de sua concepção política e social, cidadania para transformação, dentre outros aspectos, ou seja, não foi algo surgido meramente da mentalidade de alguém, mas surgiu como resposta às demandas do mundo.

Importante, portanto, ressaltar que de nada adianta a mudança de denominação de

termos, de administração para gestão, se não houver a plena compreensão de que essa mudança pressupõe o entendimento dessa mudança e suas implicações, gerando, portanto, novas posturas que possibilitem, efetivamente, a prática dessa proposta de gestão.

3 | GESTÃO PARTICIPATIVA: PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES

Impossível tratar de gestão participativa sem passar, ainda que brevemente, pelo tema da qualidade da escola. O que, de fato, pressupõe e garante essa tão almejada qualidade da escola? Uma boa estrutura física? Uma arrojada proposta curricular? Um corpo técnico e pedagógico com formação de ponta? O que uma escola de qualidade faz, efetivamente? Que tipo de possibilidades estão asseguradas a seu alunado? Que produto busca entregar à sociedade? O que difere essa escola das demais?

Em suma, “os estabelecimentos escolares diferenciam-se entre si pelo grau em que conseguem promover a aprendizagem de seus alunos.” (LIBÂNEO, *et al*, 2003, p. 420). O negócio que uma escola se propõe a fazer é educação. Este é serviço e o motor que faz com que todos os processos se desenrolem no interior de uma unidade educacional. Muito mais que uma boa estrutura, os pais esperam que seus filhos estejam num lugar onde possam aprender, para além de conhecimentos, habilidades e valores que os preparem para vida. (LIBÂNEO, *et al*, 2003).

A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos do seu processo de implementação. (LÜCK, 2006, p. 36).

E a gestão participativa baseia-se, conforme o nome sugere, na participação em busca de objetivos comuns, que são assumidos por todos: gestores escolares, demais funcionários da escola, professores, alunos, pais e comunidade escolar como um todo. Já dissemos anteriormente que o principal objetivo de uma escola é promover aprendizagem significativa a seus alunos e esse não é um objetivo pertencente exclusivamente à escola, mas a todos esses indivíduos, cuja expectativa é que essa escola seja capaz de ofertar uma educação, seu serviço básico e essencial, de qualidade.

Salientamos, também, amparadas no pensamento de Libâneo, *et al* (2003), que numa gestão participativa as decisões são tomadas coletivamente e que cada membro da equipe deve assumir, portanto, sua parte a fim de que os objetivos da escola, e da comunidade, sejam plenamente alcançados. Nessa perspectiva, todos têm parte ativa nesse processo e se cada um bem desempenhar suas responsabilidades, os objetivos serão alcançados com maior brevidade.

Importante, também, valorizar os processos organizacionais – planejamento, organização, direção e avaliação – com o objetivo não apenas de tomar decisões, mas de colocá-las em prática viabilizando melhores condições e a superação de possíveis

dificuldades no processo ensino- aprendizagem

A gestão participativa, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades e de uma ação coordenada e controlada. (LIBÂNEO, *et al*, 2003, p. 448).

Os autores afirmam que a gestão é justamente a atividade que, através dos aspectos gerenciais e administrativos, é responsável pela mobilização de meios e procedimentos com vistas a atingir os objetivos organizacionais. Importante destacar, também, que a organização escolar agrega pessoas, professores, alunos, pais e servidores, que, interagindo entre si, exercem a tomada de decisões num processo democrático comuns a um contexto sociopolítico.

Nesse sentido, a gestão participativa

Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das deliberações." (LIBÂNEO, *et al*, 2003, p. 446).

Tudo isso, reforçamos, tem uma forte ênfase nas relações humanas, base da gestão participativa, como afirma Libâneo, *et al* (2003, p, 437) “a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais.”

Assim sendo, é importante que o Projeto Político Pedagógico, como documento oficial e normativo da escola seja, também, pensado de forma coletiva.

4 | O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), acentuou a necessidade da ação coletiva compartilhada através da regulamentação da gestão democrática dos estabelecimentos de ensino do Brasil e consolidou o Projeto Político Pedagógico (PPP) em instrumento de inteligibilidade de uma mudança significativa.

Por ser um instrumento que determina a identidade da escola e seus atributos específicos, o Projeto Político Pedagógico é um texto com contexto e história, e não uma mera declaração de princípios ilusórios nunca revisados. Ele determina o currículo, as atividades escolares e extraescolares, contrabalança o ideal com o possível, a utopia com a concretização, delibera a filosofia da educação, as alternativas em torno das percepções e dos modelos pedagógicos, as táticas metodológicas, as inovações educativas, a relação com a comunidade, os modelos de gestão, a repartição de tempos e espaços, a proposta curricular e os critérios de avaliação. (VEIGA, 2013).

É um documento escrito e serve como instrumento de articulação entre os fins e os meios; distribui, realimenta e modifica todas as atividades pedagógicas, tendo em vista os

objetivos educacionais. Pondera o instituído (legislação, currículos, conteúdos e métodos) e é instituinte da cultura escolar, pois cria objetivos e normatiza procedimentos, modos de agir, valores, etc., ao passo que resume os desejos e as propostas dos educadores que trabalham na escola buscando um rumo, uma direção, uma ação intencional, com um compromisso definido em conjunto.

O Projeto Político Pedagógico deve ter como objetivo principal a organização do trabalho pedagógico. Por sua natureza, este documento é projeto pela sua função primordial de determinar e projetar detalhadamente o que se deseja alcançar enquanto instituição educativa.

Deve apresentar-se articulado ao compromisso sociopolítico ao preocupar-se com a formação de um determinado tipo de cidadão, ao mesmo tempo em que torna-se pedagógico por elencar ações educativas e conter características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. O PPP tem a ver com a organização do trabalho da escola, de modo geral, bem como com a organização da sala de aula (ação educativa), incluindo relação com o contexto social imediato, trabalhar conflitos, superar relações competitivas e autoritárias procurando preservar a visão do todo. (VEIGA, 2014).

É possível considerar que os PPP's possuem conflitos de valores (várias visões de mundo, crenças, afetos e significados), dada a diferença dos atores envolvidos, mas, resumidamente, é admissível dizer também que os PPP's admitem conflitos de interesse (de grupos, classes), pois são justamente esses conflitos que possibilitam as muitas visões e, por fim, a construção da gestão como forma de atender às mais variadas demandas presentes no contexto no qual a escola está inserida.

É pedagógico porque organiza e sistematiza o trabalho educativo, envolvendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações, atos e medidas que combinem com a reflexão e as práticas do fazer pedagógico. É um documento teórico e prático que implica elaboração coletiva a ser efetivada pelos sujeitos da escola. Une fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade confia e almeja fazer. Determina valores humanitários, princípios e comportamentos adequados ao convívio entre os seres humanos que a instituição se propõe a formar, ao passo que sinaliza indicadores de uma boa formação, qualifica funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. Desta forma, pode-se considerar que o PPP:

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. (VASCONCELOS, 2009, p. 18).

O Projeto Político Pedagógico é entendido, neste trabalho, como a própria

organização do trabalho pedagógico da escola que tem como princípio a gestão participativa. A construção do PPP tem como ponto de partida, princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é classificada como espaço social marcado pela manifestação de práticas que se contradizem e apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. A gestão participativa proporciona à escola ser um espaço de (re) construção constante.

Ao se construir o Projeto Político Pedagógico de uma escola, planeja-se o que se tem intenção de alcançar. Lança-se por diante com base no que se tem, almejando alcançar o (im)possível. Trata-se de antecipar um futuro diferente do presente. De acordo com Libâneo (2013), o PPP é um documento que visa propor uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, e que, a partir da formulação de metas e ações, institui procedimentos e instrumentos de ação. Deve ter como princípios norteadores: sujeitos que queremos formar; conhecimentos que queremos ensinar; sociedade que queremos; escola que temos e queremos; concepção de avaliação; cultura que queremos valorizar e relações de poder que queremos manter.

Corroborando e ampliando este pensamento, Gadotti afirma que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579).

Nessa perspectiva, o PPP vai além de um simples ajuntamento de planos de ensino e atividades diversificadas. O projeto não é algo que é construído e em seguida guardado ou enviado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deve, portanto, ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo.

5 | O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO PARTICIPATIVA

Na Gestão Participativa, a construção do PPP pressupõe a viabilização de propostas compartilhadas de ações que incitem a inovação e a expressão das várias dimensões das identidades dos sujeitos que o constroem, executam e avaliam. Essa reflexão, entretanto, só alcançará êxito se a escola propiciar um fecundo diálogo com todos os seus segmentos, permitindo-lhes expressar suas identidades nas dimensões abordadas anteriormente. Na construção do PPP, como afirma Rossi (2006), os sujeitos necessitam ser reconhecidos como agentes de um fazer e de um saber, na medida em que mediatizam as relações entre a escola, sociedade e conhecimento

O processo de construção do PPP na Gestão Participativa pode contribuir, portanto, para a constituição das identidades dos sujeitos, nas dimensões sociais, éticas e políticas, em uma perspectiva crítica. Obviamente, isso pressupõe uma percepção desse projeto como um instrumento de organização dos sujeitos sociais no interior da instituição escolar e não como um documento meramente burocrático, encomendado a terceiros. Essa tarefa pode ser complicada porque, ao mesmo tempo em que a escola deve buscar a tendência e a consciência dos interesses dos sujeitos envolvidos na organização de todo trabalho pedagógico, precisa estimular a participação dos grupos em seu interior, respeitando suas especificidades.

Na gestão participativa, é privilegiada a gestão coletiva com ênfase nas pessoas ao invés das tarefas, sendo menos centralizadora, mais democrática, envolve funcionários de diferentes funções, pais e comunidade, que juntos trabalham para uma responsabilidade coletiva, apoiado nas experiências das pessoas, promovendo interações sociais. (HEES, *et al*, 2019).

Libâneo (2003) amplia esse pensamento ao afirmar que

Uma organização escolar não pode ser tratada como algo imparcial e operativo, um item indiferente a ser analisado, todavia, precisa ser entendida como uma composição de caráter social, tratada com propósito pelos docentes, discentes, pelos pais e os membros da comunidade adjacentes, além de mencionar que a organização escolar não seria estereotipada por sua função no mercado, mas por sua preocupação no interesse público (p.1).

Sintonizado com a identidade do coletivo que o elaborou, o PPP deve possibilitar à escola a constante reflexão dos seus problemas com todos os segmentos que a compõem e viabilizar alternativas – não imediatistas, mas, sobretudo, de médio e longos prazos – de como pensar, executar e avaliar o seu trabalho, tendo em vista a superação desses problemas.

Buscando um rumo e uma direção, o PPP consubstancia-se em uma ação intencional e explícita, na medida em que decorre de um compromisso assumido coletivamente. Como identidade da escola, o PPP tem o político e o pedagógico como indissociáveis, possuindo permanentemente em seu processo de concepção, construção e avaliação intencionalidade explícita.

Para uma gestão ser eficiente é indispensável que na construção do PPP haja o envolvimento de todos, uma participação efetiva dos interessados, gestores, pais, alunos, funcionários, professores e representantes da comunidade. Delinear e construir um PPP, é possuir compromisso com uma educação de qualidade e participativa, é a junção entre escola e comunidade, comunidade e escola, pois os dois são indissociáveis e isso pode se materializar na construção deste documento. É trilhar um caminho com foco na aprendizagem, participar de opiniões e responder os questionamentos. Uma instituição que se estabelece democraticamente na elaboração e construção do PPP, certamente será

uma instituição em busca do conhecimento, de novas concepções sempre participativas. Falar sobre PPP, nada mais é do que falar em democratização e participação de uma comunidade escolar. O projeto faz com que a escola saia da rotina, é uma união perfeita entre escola e sociedade. (VEIGA, 2013).

Não se deve esquecer que os sujeitos se constituem no âmbito de suas relações sociais, éticas e políticas, de forma semelhante ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse sentido, é necessário não perder de vista o fato de que o processo de construção desse projeto é um campo, por excelência, de produção da subjetividade dos sujeitos, uma vez que todos os segmentos da escola constroem e reconstróem relações em suas práticas do dia a dia do fazer escolar. Ao caracterizar-se como o instrumento que, intencionalmente, permite um repensar da ação educativa, o Projeto Político Pedagógico leva a escola a construir sua autonomia e sua identidade.

Na perspectiva de sua incompletude, esse projeto deve ser continuamente redimensionado, uma vez que as identidades da escola, do professor, do aluno e da sociedade estão em permanente modificação. A escola não realiza seu trabalho no vazio; baseia-se em diretrizes e fundamentos do contexto social no qual sua prática pedagógica ganha e constrói sentidos.

A construção do PPP deve considerar as singularidades e a participação de todos os sujeitos da escola, potencializando a criatividade, a capacidade reflexiva e a própria dinâmica dos envolvidos. Essa ideia remete-nos à compreensão de que a relação entre os sujeitos que interagem na perspectiva do pesquisar, do ensinar e do aprender é marcada por situações desafiantes e intrigantes, sendo, portanto, merecedoras de investigação. Talvez esse fato possa explicar a grande dificuldade que nossas escolas têm para construir coletivamente seu PPP, pois trata-se – muito mais que o atendimento a uma determinação legal ou a um modismo – de uma mudança de concepção do e no espaço educativo. Os sujeitos necessitam estar imbuídos da convicção de que a educação se processa, não por movimentos estanques e isolados, mas na capilaridade da escola. Dessa forma, o PPP contribui na sistematização e na organicidade da prática reflexiva dos sujeitos. (VEIGA, 2014).

Definindo seus pressupostos em conformidade com a especificidade e a complexidade do seu coletivo, o PPP de qualquer escola deve ser concebido, executado e avaliado objetivando contribuir para a construção da identidade social, ética e política dos sujeitos que o sustentam, considerando o contexto da modernidade reflexiva no qual esses mesmos sujeitos estão inseridos. Este é um dos importantes papéis do PPP: construir, via diferenças, os interesses do coletivo, o que demanda um caráter reflexivo dos sujeitos que o constroem. (VEIGA. 2014).

O gestor deve atuar de maneira democrática na elaboração do projeto, buscando agregar a comunidade no ambiente escolar acatando sempre seu marco referencial, acolhendo opiniões do corpo docente, funcionários e pais, o que possibilita desenvolver o

senso crítico, participativo e estimula o comprometimento e a responsabilidade de todos.

6 | CONCLUSÕES

Desde o início da história da administração passando pelas distintas escolas, cada uma a seu modo e tempo trouxe contribuições significativas para o mundo organizacional. Nesse percurso de tempo, percebemos que houve, e continua acontecendo, uma mudança nas formas de pensar, e, por conseguinte, de gerir uma empresa, negócio ou instituição, tendo em vista o aprimoramento das funções a fim de que haja uma potencialização dos serviços por ela prestados. Todo esse curso histórico culminou com o advento da gestão como um processo mais humano e, por conseguinte, democrático.

A gestão participativa apresenta seus desafios específicos, uma vez que se baseia, prioritariamente, em relações humanas. Propor um espaço de diálogo e participação onde todas as vozes da comunidade escolar possam ser ouvidas e validadas, é, sim, um grande desafio, mas pode ser algo extremamente recompensador, pois ao final, a possibilidade de alcance dos objetivos torna-se mais possível.

Esses objetivos, por sua vez, devem ser compartilhados com todos aqueles que esperam por seu alcance: gestores escolares, professores, pais e demais membros da comunidade. Criar situações e contextos nos quais os indivíduos possam participar diretamente faz com que a escola se aproxime cada vez mais da comunidade, uma vez que está diretamente preocupada e comprometida em contribuir.

Nesse sentido, o PPP, além de ser o documento identitário da escola, serve de bússola para nortear os passos que a escola deverá dar e a fim de alcançar seus objetivos. Além disso, pode ser o elo de ligação entre escola e comunidade, à medida que permite que, através do envolvimento direto, as muitas vozes sejam ouvidas, ajudando a escola na identificação de suas demandas e desafios a serem superados enquanto instituição educativa.

Para isso é importante haver o claro entendimento de que a escola não é o único lugar onde se aprende e que, de alguma forma, todos os indivíduos da comunidade podem, sim, se envolver diretamente nesse processo de ensino e aprendizagem.

Romper com as práticas altamente hierarquizantes é de extrema necessidade e apresenta-se como um grande desafio para os gestores da atualidade. Nesse sentido, destacamos a construção e implementação do PPP como um ato de coragem; coragem para romper com antigas práticas ao propor um novo modelo de gestão mais humano e participativo. Leva tempo, pode cansar e trazer desgastes, mas é possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16, mar, 2021.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Elsevier, 2004.

GADOTTI, Moacir. “Pressupostos do projeto pedagógico”. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

HESS, Luciane Weber Baia et al. **Gestão participativa: uma proposta de ações integradas ao Modelo DMAIC**. *Scientia Vitae*, v.7, n.25, p. 19-28, jul./set. 2019. Disponível em: <http://www.revistatfpr.com/v8251928.pdf>. Acesso em: 14, mar, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos, et al. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à Administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do Projeto Político Pedagógico: Entre corações e mentes**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. 17 ed. Campinas: Papirus, 2014.

_____(org.). **Projeto Político- Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29 ed. Campinas: Papirus, 2013.

SOFTWARES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 08/10/2021

Yasmin Mascarenhas da Silva

Paraíso do Tocantins - TO
<http://lattes.cnpq.br/4357073600883277>

Aécio Alves Andrade

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins (IFTO)
Paraíso do Tocantins - TO
<http://lattes.cnpq.br/7600052827626263>

RESUMO: O uso dos softwares educacionais na disciplina de matemática na educação básica contribui na formação de um ambiente de ensino inovador, facilitando a relação aluno, professor e conteúdo. Sendo proposta uma metodologia para o ensino da matemática: o uso de aplicativos que traz diferentes abordagens dos conceitos matemáticos. O objetivo deste trabalho foi verificar a utilização e aplicabilidade das Tecnologias Educacionais no Ensino de Matemática na Educação Básica. Visando o estudo das tecnologias disponíveis, como ferramenta auxiliar no ensino de matemática. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa. Foi realizado o levantamento bibliográfico e a verificação da aplicabilidade dos softwares existentes, através de critérios didáticos e de usabilidade. Como resultados foram selecionados cinco aplicativos que abordam conteúdos de matemática do ensino fundamental e ensino médio. Estes

aplicativos fazem abordagens através de jogos, exercícios práticos, textos teóricos, explicativos e contextualizados, buscando transmitir o conteúdo de maneira simples e prática, e ainda propor novas metodologias. O uso dessa ferramenta pode auxiliar alunos e professores na resolução de atividades tanto na sala de aula quanto em casa. Através dessas inovações é perceptível que o processo de aprendizagem é favorecido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Matemática. Metodologia. Softwares Educativos.

EDUCATIONAL SOFTWARE FOR TEACHING MATHEMATICS IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The use of educational software in the discipline of mathematics in basic education contributes to the formation of an innovative teaching environment, facilitating the relationship between student, teacher and content. A methodology for teaching mathematics has been proposed: the use of applications that bring different approaches to mathematical concepts. The objective of this work was to verify the use and applicability of Educational Technologies in Mathematics Teaching in Basic Education. It aimed to study the available technologies as an auxiliary tool in the teaching of mathematics. The methodology used was bibliographic and exploratory research, with a qualitative approach. A bibliographic survey was carried out and the applicability of the existing software was verified through didactic and usability criteria. As a result, five applications that approach mathematics content from elementary school and high school were selected. These applications approach the

content through games, practical exercises, theoretical texts, explanatory and contextualized, seeking to transmit the content in a simple and practical way, and also to propose new methodologies. The use of this tool can help students and teachers in solving activities both in the classroom and at home. Through these innovations it is noticeable that the learning process is favored.

KEYWORDS: Basic Education. Mathematics. Methodology. Educational Software.

1 | INTRODUÇÃO

A grande variedade de tecnologias existentes no mundo moderno é resultado das diversas etapas de evolução dos meios tecnológicos. O primeiro sinal de comunicação entre os homens foi a escrita. Foi a partir do surgimento da escrita que o homem desenvolveu recursos que pudessem facilitar as atividades do dia a dia.

Desde o surgimento da escrita até o surgimento da internet, ocorreu o surgimento de diversos meios de comunicação e informação bem como, a escrita no papel, as técnicas de impressão, o jornal, o telefone, o rádio, a televisão, telefone celular, o micro computador, internet, computadores portáteis, *smartphone* e *tablet*.

As pessoas utilizam os recursos tecnológicos para desenvolver diversas atividades do cotidiano, das simples às mais complexas. É possível perceber que estes recursos estão inseridos em todos os segmentos da sociedade.

Segundo Ribeiro e Paz (2012), a partir da inserção do computador na sociedade aconteceram diversas transformações em vários lugares do mundo, bem como nos meios de comunicação, no conhecimento científico e na sociedade em geral que passou a se transformar de forma muito rápida.

Os recursos tecnológicos estão cada vez mais inseridos no dia a dia das pessoas e a sua utilização se torna mais frequente. Nas escolas, é necessário analisar e criar um método para que se possa utilizar no processo de ensino-aprendizagem (MORATORI, 2003).

Diante disso é necessário que os professores aprendam a utilizar esses recursos. Para que isso aconteça, é necessário que as escolas ofereçam cursos de capacitação, ambientes e materiais adequados para desenvolver atividades extracurriculares. “O professor precisa participar de forma ativa do processo de construção do conhecimento do aluno, sendo um mediador, motivador e orientador da aprendizagem” (CARNEIRO; PASSOS, 2014, p.102).

Segundo Valente (1999), o *software* serve de auxílio ao professor para desenvolver o conhecimento sobre o conteúdo e propor como a tecnologia pode ser integrada no conteúdo. Não basta apenas o professor saber manusear a tecnologia é preciso que saiba como aplicá-la em sala de aula.

O uso do computador proporciona a construção do conhecimento do professor e a transmissão de conteúdos e informações aos alunos (VALENTE, 1999). Isso possibilita ao

aluno ter uma visão crítica sobre aquilo que lhe é oferecido.

Os *softwares* educacionais são ferramentas que podem contribuir para dinamizar o ensino da matemática. Possibilitando ao aluno trabalhar os conceitos matemáticos e as atividades práticas de uma forma atraente e simples.

O aprendizado de matemática pode ser favorecido com o uso de aplicativos para correção do exercício ou mesmo para dispor de outras possibilidades de resultado. Pensando nisso, é importante propor meios tecnológicos adequados para um melhor desempenho de suas funções e características positivas, que seja de fácil manuseio, rápido e preciso nos cálculos.

O objetivo deste trabalho consistiu em verificar a utilização e a aplicabilidade das Tecnologias Educacionais no ensino da Matemática na Educação Básica.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa tem caráter científico, com abordagem exploratória e qualitativa. Visando o estudo das tecnologias disponíveis como ferramenta auxiliar no estudo e aplicação das aulas de matemática na Educação Básica.

O trabalho foi realizado a partir de um levantamento bibliográfico das tecnologias existentes para o ensino de matemática. Em seguida, foi verificada a aplicabilidade das tecnologias educacionais para o ensino da matemática na educação básica; sempre enumerando os pontos positivos e negativos de cada *software* analisado para o ensino da matemática na educação básica. Estes pontos positivos e negativos são evidenciados através das análises de critérios de usabilidade e critérios didáticos.

Quanto aos critérios de usabilidade, foram analisados 7 (sete) itens:

1. Interface amigável - Item de verificação se o aplicativo possui uma interface amigável, podendo a resposta ser sim ou não.
2. Feedback - Se possui uma mensagem de erro, ajuda, orientação em telas.
3. Aplicativo Gratuito ou comercial - Análise do custo de obtenção do aplicativo.
4. Portabilidade - Verificação se o aplicativo pode ser instalado na plataforma *Android* e/ou *Windows*.
5. Instalação - Análise se a instalação dos aplicativos é simples ou complexa.
6. Suporte ao usuário - Se possui ou não suporte ao usuário.
7. Atualizado em – Verificação da última atualização feita no aplicativo.

Para os 3 (três) critérios didáticos abordados, foram utilizados pontuações de 1 a 5, sendo 1= péssimo, 2= ruim, 3= regular, 4= bom e 5= ótimo.

1. Concepção teórica - Investigação se o aplicativo possui textos teóricos introdutórios dos exercícios propostos pelo mesmo.
2. Praticidade didática - Análise se o conteúdo possui clareza e objetividade.

- Contextualização - Análise quanto ao nível de contextualização dos exercícios propostos pelos aplicativos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico de aplicativos educacionais utilizados no ensino da matemática na educação básica. Onde essas tecnologias foram analisadas e selecionadas através de critérios de usabilidade e critérios didáticos. Os aplicativos contribuem para uma abordagem mais interativa do conteúdo através da contextualização, atividades práticas e o estudo dos conceitos matemáticos de forma dinâmica.

Foram pesquisados aplicativos educacionais que abordam o conteúdo de matemática na educação básica. Entre os aplicativos pesquisados foram selecionados aqueles que possuem a melhor abordagem e praticidade do conteúdo. Os aplicativos estudados e analisados fazem a abordagem do conteúdo de matemática do ensino fundamental e ensino médio.

A Tabela 1 evidencia os aplicativos educacionais analisados nesta pesquisa. Onde foi descrito o nome do aplicativo, conteúdo básico abordado e a abordagem nas etapas de ensino, sendo no ensino fundamental e ensino médio.

<i>Aplicativo</i>	<i>Conteúdos abordados</i>	<i>Abordagem nas Etapas de Ensino</i>
Arithmetic	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES: Números e operações. CONTEÚDOS BÁSICOS: Conjunto dos números inteiros	Ensino Fundamental
<i>Angles? solve figures problems</i>	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES: Espaço e Forma. CONTEÚDOS BÁSICOS: Ângulos e classificação de ângulos.	Ensino Fundamental
Calcular Equação 2º grau	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES: Números e Operações. CONTEÚDOS BÁSICOS: Equação do 2º grau.	Ensino Fundamental
Numero x (Matemática)	CONTEÚDOS BÁSICOS: 1º ano, 2º ano, 3º ano.	Ensino Médio
Fórmulas Free	CONTEÚDOS BÁSICOS: Geometria, Álgebra, Trigonometria, Equações, Geometria Analítica, Derivada, Integrais, Matrizes, Estatística, Conversão de Unidades, Truques de Matemática.	Ensino Médio

Tabela 1 – Aplicativos Educacionais

Fonte: Autor

Para uma melhor visualização de todos os aplicativos, o *layout* foi evidenciado através de imagens que mostram de forma detalhada as características de cada um. Em seguida, os aplicativos foram analisados através de critérios didáticos e critérios de

usabilidade, onde os resultados foram apresentados em tabelas de análise. Foi feita a descrição dos três itens dos critérios didáticos, concepção teórica, praticidade didática e contextualização.

Arithmetic

- Conteúdo abordado: Operações com números inteiros.
- Idioma: Português
- Tamanho: 3,37MB
- Versão atual: 3.0
- Fabricado por: Roberto Oliveira
- Android: 4.0 ou superior

A Figura 1 mostra o *layout* do aplicativo *Arithmetic* no *smartphone*, onde apresenta um jogo matemático. Nesse jogo, o aluno precisa selecionar a solução correta de cada conta e expressão numérica dada abordando o conjunto dos números inteiros.



Figura 1 - Aplicativo *Arithmetic*.

Fonte: Autor

A Tabela 2 evidencia resultados das análises dos critérios didáticos do Aplicativo *Arithmetic*. O aplicativo não proporciona o estudo da concepção teórica do conteúdo através de textos teóricos, mas faz a abordagem com exercícios práticos.

A praticidade didática foi classificada como ótima, devido ao estímulo para realizar cálculos mentais sobre números inteiros e números naturais utilizando a adição, subtração e multiplicação. O aplicativo possui um tópico onde apresenta as questões de treino, permitindo ao jogador retornar às questões que eventualmente errou e tentar novamente respondê-las. As questões propostas não são contextualizadas e os exercícios abordam a prática dos conceitos matemáticos.

Critérios de Usabilidade	Análise	Critérios Didáticos	Análise
<i>Interface amigável</i>	Sim	Concepção Teórica	4
<i>Feedback</i> <i>Mensagem de erro</i> <i>Orientação em telas</i> <i>Ajuda</i>	Sim Sim Sim		
Aplicativo gratuito ou comercial	Gratuito	Praticidade Didática	5
Portabilidade	Android		
Instalação	Simples		
Suporte ao usuário	Sim	Contextualização	2
Atualizado em	09/07/2016		

4 = bom; 5 = ótimo; 2 = ruim

Tabela 2 - Análise do Aplicativo Arithmetic

Fonte: Autor

Angles? solve figures problems

- Conteúdo abordado: Ângulos
- Idioma: Inglês.
- Tamanho: 9,94MB
- Versão atual: 2.8.6
- Fabricado por: 学校ネット株式会社
- Android: 4.0 ou superior

A Figura 2 apresenta o *layout* do aplicativo *Angles? solve figures problems* no *smartphone*, onde mostra a tela inicial do aplicativo e os estágios do jogo.

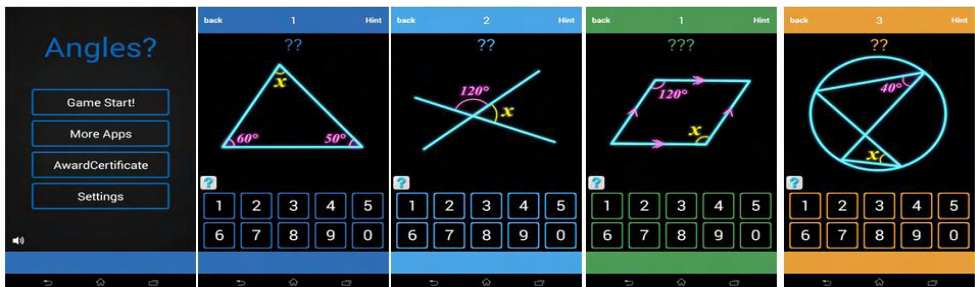


Figura 2 - Aplicativo *Angles? solve figures problems*

Fonte: Autor

O aplicativo *Angle? solve figures problems* apresenta os resultados da análise dos critérios didáticos conforme mostra a Tabela 3.

Critérios de Usabilidade	Análise	Critérios Didáticos	Análise
Interface amigável	Sim	Concepção Teórica	4
Feedback Mensagem de erro Orientação em telas Ajuda	Não Sim Não		
Aplicativo gratuito ou comercial	Gratuito		
Portabilidade	Android	Praticidade Didática	5
Instalação	Simples		
Suporte ao usuário	Sim	Contextualização	3
Atualizado em	09/09/2015		

4 = bom; 5 = ótimo; 3 = regular

Tabela 3 - Análise do Aplicativo Angles? solve figures problems

Fonte: Autor

A abordagem do conteúdo não é feita através de textos teóricos, pois o jogo permite fazer o cálculo mental dos ângulos e ainda oferece um tópico sugestivo para ajudar na resolução. Este aplicativo oferece um jogo de matemática que foi classificado com uma ótima praticidade didática, através da aprendizagem de forma interativa e dinâmica do conteúdo sobre ângulos.

O jogo apresenta cem questões divididas em cinco estágios, cada estágio oferece questões com nível mais elevado em diferentes figuras geométricas, triângulo, paralelogramo e ângulos inscritos. O aplicativo não fornece aos usuários questões contextualizadas, e sim exercícios que ajudam o aluno a desenvolver o cálculo mental.

Calcular Equação 2º grau

- Conteúdo abordado: Equação 2º grau.
- Idioma: Português.
- Tamanho: 532Kb
- Versão atual: 1.0
- Fabricado por: EAS Digital
- Android: 1.6 ou superior

A Figura 3 exibe o *layout* do aplicativo Calcular Equação 2º grau no *smartphone*, a

tela inicial do aplicativo, a inserção de parâmetros, e por último o cálculo das raízes e a resolução detalhada.



Figura 3 - Aplicativo Calcular Equação 2º grau

Fonte: Autor

De acordo com a Tabela 4, o aplicativo Calcular Equação 2º apresenta os resultados de análises dos critérios didáticos. A concepção teórica do aplicativo não é exposta através de textos teóricos e exemplos de resolução, e sim através de exercícios práticos.

A praticidade didática foi classificada como ótima, permite realizar o cálculo rápido e prático de equações do segundo grau apenas com a inserção dos valores das letras a, b, c. O resultado gerado é apresentado com a resolução passo a passo, possibilitando compreender como obteve a resposta final da questão.

O aplicativo não proporciona a abordagem contextualizada de equações do segundo grau, sendo fornecido apenas o cálculo com a utilização da fórmula de *Bhaskara*.

Críticos de Usabilidade	Análise	Críticos Didáticos	Análise
Interface amigável	Sim	Concepção Teórica	3
Feedback	Não		
Mensagem de erro			
Orientação em telas	Sim	Praticidade Didática	5
Ajuda	Sim		
Aplicativo gratuito ou comercial	Gratuito		
Portabilidade	Android		
Instalação	Simples		

Suporte ao usuário	Sim	Contextualização	3
Atualizado em	30/05/2014		

3 = regular; 5 = ótimo; 3 = regular

Tabela 4 - Análise do Aplicativo Calcular Equação 2º grau

Fonte: Autor

Numero x (Matemática)

- Conteúdo abordado: Geometria, Sequências, Função Afim, Função Quadrática, Sistema Linear, Vetores, Álgebra.
- Idioma: Português.
- Tamanho: 2,71MB
- Versão atual: 1.4
- Fabricado por: Marcelo Developer
- Android: 2.3.3 ou superior.

A Figura 4 evidencia o *layout* do aplicativo Número x (Matemática) no *smartphone*, os tópicos com orientações para iniciar o jogo, em seguida exhibe os níveis de estudo e por último os conteúdos abordados nas séries do ensino médio.



Figura 4 - Aplicativo Calcular Equação 2º grau

Fonte: Autor

O aplicativo Numero x (Matemática) apresenta resultados das análises dos critérios didáticos na Tabela 5. A concepção teórica é apresentada através dos conceitos matemáticos e logo em seguida o exemplo com a resolução de um exercício prático do conteúdo.

O aplicativo também oferece um jogo com três desafios, desafio da soma, desafio da multiplicação e o superdesafio. A praticidade didática foi classificada como ótima, onde

o aluno pode realizar uma pesquisa rápida para relembrar os conceitos de forma fácil e prática. Os conceitos matemáticos não são contextualizados e não há atividades práticas propostas.

Critérios de Usabilidade	Análise	Critérios Didáticos	Análise
Interface amigável	Sim	Concepção Teórica	5
Feedback Mensagem de erro Orientação em telas Ajuda	Não Sim Sim		
Aplicativo gratuito ou comercial	Gratuito	Praticidade Didática	5
Portabilidade	<i>Android</i>		
Instalação	Simple		
Suporte ao usuário	Sim	Contextualização	3
Atualizado em	22/01/2016		

5 = ótimo; 4 = bom; 3 = regular

Tabela 5 - Análise do Aplicativo Numero x (Matemática)

Fonte: Autor

Fórmulas Free

- Conteúdo abordado: Geometria, álgebra, trigonometria, equações, geometria analítica, derivada, integrais, matrizes, estatística, conversão de unidades, truques de matemática.
- Idioma: Português.
- Tamanho: 16,97 MB
- Versão atual: 9.1.1
- Fabricado por: NSC Co.
- Android: 3.0 ou superior.

A Figura 5 apresenta o *layout* do aplicativo *Fórmulas Free* no *smartphone*, apresentando os conteúdos para estudo. Após selecionar o conteúdo obtém-se as principais fórmulas. A figura abaixo mostra um exemplo de como é feita a abordagem do conteúdo a respeito de geometria e álgebra.

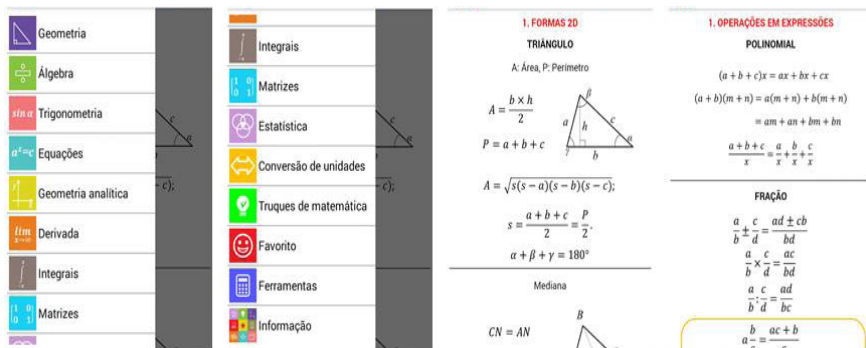


Figura 5 - Aplicativo Fórmulas Free

Fonte: Autor

Os resultados da análise do aplicativo Fórmulas Free quanto aos critérios didáticos e de usabilidade foram expostos na Tabela 6.

Critérios de Usabilidade	Análise	Critérios Didáticos	Análise
Interface amigável	Sim	Concepção Teórica	4
Feedback	Não		
Mensagem de erro	Sim		
Orientação em telas	Não	Praticidade Didática	5
Ajuda	Não		
Aplicativo gratuito ou comercial	Gratuito		
Portabilidade	Android	Contextualização	3
Instalação	Simple		
Suporte ao usuário	Sim	Contextualização	3
Atualizado em	19/04/2016		

4 = bom; 5 = ótimo; 3 = regular

Tabela 6 - Análise do Aplicativo Fórmulas Free

Fonte: Autor

A concepção teórica do aplicativo foi considerada boa, no entanto não apresenta textos explicativos sobre cada conteúdo, fornecendo apenas as fórmulas. A praticidade didática teve caráter ótimo, por auxiliar os estudantes na resolução de exercícios e relembrar as fórmulas matemáticas.

Os conteúdos que o aplicativo disponibiliza para o estudo das fórmulas são: geometria, álgebra, trigonometria, equações, geometria analítica, derivadas, integrais, matrizes, estatísticas, conversão de unidades, truques de matemática. Também apresenta a

opção ferramentas, onde possibilita fazer cálculos de conversão de unidades (comprimento, área, volume, massa, tempo, velocidade, temperatura, ângulo); calculadora de formas 2D e 3D, onde é possível fazer o cálculo da área, perímetro e volume; resolver equações.

O aplicativo possibilita resolver equação quadrática e sistema de duas equações lineares, permitindo calcular a distância entre dois pontos e a área de um triângulo com três vértices. A contextualização é regular por não apresentar exercícios práticos e contextualizados.

4 | CONCLUSÕES

Nesta pesquisa foi feito o levantamento de cinco tecnologias para *smartphones* disponíveis no mercado que podem auxiliar os alunos tanto na sala de aula quanto fora dela. Ferramentas que apresentam a abordagem da disciplina de matemática de maneira simples e construtiva.

Para os cinco aplicativos estudados foram analisados as aplicações nos conteúdos da disciplina de matemática. Um destes apresentou jogo matemático, dois apresentaram a possibilidade de desenvolver exercícios práticos, e os outros dois apresentaram o estudo de conceitos.

Os aplicativos trabalhados passaram por análises de critérios de usabilidade e critérios didáticos.

Dentro dos critérios de usabilidade, avaliou-se a interface amigável, onde 5 (cinco) aplicativos tiveram resultados positivos. Foram adquiridos de forma gratuita, e todos com portabilidade para *Android*. Em relação ao critério de instalação, todos foram simples para instalar e apresentaram suporte ao usuário.

Quanto aos critérios didáticos, para a concepção teórica avaliada nos aplicativos, 20% obtiveram conceito 5 (cinco) ou ótimo, 60% com nota 4 ou bom e 20% com nota 3 ou regular.

Para o item Praticidade didática, 100% dos aplicativos foram avaliados de forma positiva com conceito 5 (cinco) ou ótimo. Isso mostra que todos apresentam clareza e objetividade.

Quanto ao item que avalia o nível de contextualização dos exercícios propostos pelos aplicativos, 80% foram considerados como regular e 20% foram avaliados como ruim nos aspectos de contextualização.

Diante dos resultados obtidos neste trabalho, foi possível fazer as análises didático-pedagógicas dos aplicativos. Desta forma tanto discentes e docentes poderão utilizar esse material para incluir nas atividades diárias da disciplina tanto na escola quanto fora dela.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: Limites e possibilidades**. Revista Eletrônica de Educação, São Paulo, v. 8, n. 2, p.101-119, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/729/328>>. Acesso em: 10 set. 2016.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** 33 f. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

RIBEIRO, Flávia Martins; PAZ, Maria Goretti. **O ensino da matemática por meio de novas tecnologias**. R e V I S T A M O D e L O S, Osório - Rs, v. 2, n. 2, p.12-21, ago. 2012. Mensal. Faculdade Cenecista de Osório - FACOS. Instituto de Educação Cenecista Marquês de Herval. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/modelos/agosto_2013/pdf/o_ensino_da_matematica_por_meio_de_novas_tecnologias.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, Sp: Unicamp/nied, 1999. 142 p.

CAPÍTULO 24

INCLUSÃO SOCIAL PELA LEITURA

Data de aceite: 10/01/2022

Maisa Ianaira Goulart Ferreira Gerin

Pós-graduando no curso Lato Sensu em Formação Docente: (Educação para Inserção Social) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Campinas

RESUMO: As práticas de leitura são fundamentais em espaços de educação não formal para ajudar a promover a inserção social pelo acesso à cultura, autonomia intelectual e fortalecimento da identidade individual e social. Posto isso, este trabalho é fruto de um projeto intitulado Nosso Livro, voltado para a inserção social e a promoção da cidadania, desenvolvido em uma instituição de ensino que, em parceria com o poder público municipal, promoveu o atendimento de crianças, adolescentes, jovens e famílias de Campinas que, na ocasião, se encontravam em situação de vulnerabilidade social. O projeto teve como proposta a promoção de oficinas de leitura aos participantes, cujo objetivo era proporcionar-lhes um conhecimento de suas próprias ações, criações e inspirações, no sentido de despertar o gosto e o conhecimento pela leitura, num universo de faz de conta e que conta. E nesse contar, os próprios educandos tiveram a oportunidade de criar, imaginar, contracenar, vivenciar esse despertar da vida de um leitor/escritor. As ações do projeto foram pensadas para atender aos seguintes objetivos específicos: construir conhecimentos com os participantes por meio de atividades que favorecessem uma postura ativa

e responsiva na realização de leituras diversas, pesquisas e escritas significativas; estimular a criatividade, a imaginação e a produção de narrativas e também oportunizar nas oficinas o despertar da vida crítica de um leitor/escritor. A metodologia utilizada nas oficinas teve como proposta um trabalho composto por uma série de atividades que valorizaram o coletivo, o lúdico e o compartilhamento das narrativas construídas.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura. Pensamento crítico. Educação não formal.

SOCIAL INCLUSION THROUGH READING

ABSTRACT: Reading practices are essential in non-formal education spaces to help promote social inclusion through access to culture, intellectual autonomy and strengthening of individual and social identity. This publication is the result of a project entitled Nosso Livro, aimed at social inclusion and the promotion of citizenship, developed in a education institution that, in partnership with the municipal government, promoted the care of children, adolescents, young people and families from Campinas who, at the time, were in a situation of social vulnerability. The project proposed to promote reading workshops for participants, whose objective was to provide them with knowledge of their own actions, creations and inspirations, in order to awaken the taste and knowledge of reading, in a universe of make-believe, and tell. And in this telling, the students had the opportunity to create, imagine, act, experience this awakening of a reader/writer. The project's actions were designed to meet the following specific objectives: build knowledge with the participants through activities that favor

an active and responsive posture in carrying out various readings, researches and significant writings; stimulate creativity, imagination and the production of narratives and also create opportunities in the workshops to awaken the critical life of a reader/writer. The methodology used in the workshops had as proposal a work composed of a series of activities that valued the collective, the playful and the sharing of the constructed narratives.

KEYWORDS: Reading practices. Critical thinking. Non-formal education.

INTRODUÇÃO

A leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire

Sabemos que o contato com a leitura é fundamental para o enriquecimento social de um povo. Numa sociedade desigual como a nossa, a marca do entretenimento e a força da informação pela informação, trazida pela televisão e pela internet, afasta alguns jovens da reflexão e da leitura, aproximando-os do pensamento único, entendido como pensamento acrítico, mecânico e sem reflexão política e social. Não estamos falando aqui da leitura funcionalizada, aquela que serve para atender as exigências de sobrevivência cotidianas, mas das práticas de leitura vinculadas a valores, a socialização e a cultura. Este processo de leitura foi nomeado por Paulo Freire (1981) como o “ato de ler”, e está vinculado a percepção crítica do mundo como ato de conhecimento. Além disso, Freire sempre considerou que o ato de ler deve ser também um ato de amor.

Andrade (2016) é outro estudioso que concebe a leitura como um importante instrumento na educação das pessoas como forma de tornar efetiva a sua participação em um contexto social excludente. Nesta perspectiva, este projeto justifica-se por atender uma demanda de promoção social a um grupo de pessoas que encontrava-se à margem da sociedade, em situação de vulnerabilidade, haja vista que, a leitura pode ser trabalhada como favorecedora da inserção social e da capacidade de compreensão do mundo e pode ajudar os sujeitos a terem uma interação mais completa com o que acontece na sua vida e na vida de outras pessoas. Desta feita, o objetivo geral deste projeto foi de proporcionar aos participantes das oficinas de leitura um conhecimento crítico de suas próprias ações, criações e inspirações, no sentido de despertar o gosto e o conhecimento pela leitura crítica, num universo de faz de conta e que conta e como desmembramento deste objetivo macro, delineamos os seguintes objetivos específicos, a saber: 1) construir conhecimentos com os participantes por meio de atividades que despertassem uma postura ativa na realização de leituras diversas, pesquisas e escritas significativas sobre as experiências com leitura em espaços de educação não formal como ferramenta de inserção social; 2) Estimular nos participantes a criatividade, a imaginação e a produção de narrativas; 3) Oportunizar aos participantes da oficina por meio das ações do projeto, contracenar e vivenciar o despertar da vida crítica de um leitor/escritor.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Na realização do projeto intitulado O Nosso Livro, foi desenvolvido um conjunto de estratégias, divididas em três etapas. Na primeira, foi solicitado que cada participante construísse o seu próprio livro baseado no resgate de suas memórias e vivências buscando na família suas referências. Nessa primeira etapa, o trabalho foi autoral e construído individualmente. Os participantes tiveram liberdade de escrever sobre suas vidas através do seu próprio olhar. Assim, puderam descrever partes da sua infância; uma lição que aprenderam com a vida, ou a superação de um trauma, entre outros temas que assim desejassem. Na segunda etapa, os participantes foram divididos em grupos. Eles puderam escolher as suas equipes, sendo no máximo de quatro pessoas. Após todo o processo vivenciado de leitura e escrita pessoal os participantes se disponibilizaram para desenvolver trabalhos coletivos definindo temas de interesse do grupo e relacionados as suas vidas cotidianas. Neste processo foram realizadas diversas leituras de diferentes gêneros textuais, tais como jornal, revista, artigos de internet, entre outros. Ao final, fizeram apresentações das suas produções tanto individuais como coletivas em um evento que recebeu o nome de Feira do Livro, organizado por todos os participantes do projeto.

DISCUSSÃO COM A REVISÃO DA LITERATURA

Levando em consideração a leitura crítica da realidade Paulo Freire (1987) valoriza o diálogo como estímulo a capacidade criadora dos alunos. Para este autor, os conteúdos não devem ser vistos apenas de forma fragmentada, desconectados da totalidade. A palavra tem sempre a sua dimensão concreta e neste campo a educação não deve ser bancária onde o conhecimento é apenas entendido como algo a ser depositado e arquivado. Portanto, toda prática educativa é problematizadora e, por princípio, dialógica e libertadora. Sob este ponto de vista, é importante ressaltar as dificuldades que os participantes tiveram em desenvolver as atividades propostas. Aos poucos, foi possível perceber que, através do ato de ler, desenvolveu-se um processo coletivo de inserção social e de leitura crítica de mundo. Ao respeitar o processo dialógico permitindo que falassem sobre suas vivências e temas voltados para suas dores e preocupações sociais, conseguimos compartilhar a importância da leitura como fonte de conhecimento e cidadania.

Diante deste cenário, evidenciamos de forma clara as considerações de Paulo Freire (1981), sobre a leitura do mundo como fundamental para qualquer trabalho com a palavra, ou seja, há sempre um movimento da palavra ao mundo e do mundo à palavra. Desta feita, os trabalhos realizados com as leituras neste projeto trouxeram significações e experiências de cada pessoa, com seus sonhos, medos e desejos. Neste processo, foi possível realizar uma leitura crítica de temas voltados para a experiência social e cotidiana de cada participante.

Neste campo, Carrenho, Kimura, Vegas e Antônio (2013), também compartilham

sobre a importância da leitura como fator de inserção do indivíduo no convívio social e como fonte de conhecimento. Para eles, o hábito da leitura é um processo que deve ser incentivado por toda a vida, pois o ato de ler contribui para que o indivíduo possa exercer a sua cidadania de forma mais plena, possa compreender criticamente as realidades sociais e nela atuar de maneira mais direta. Os autores dão ênfase a importância do domínio da leitura para que as pessoas sejam capazes de encarar as diversas experiências do mundo em que vivem, já que esta aumenta o acesso sobre as informações de fatos do dia-a-dia, possibilitando tomadas de decisões conscientes e participação ativa na sociedade.

A partir das pesquisas e leituras realizadas para a elaboração do Livro os educandos foram ganhando entendimento das realidades sociais, maior clareza sobre seus direitos e deveres favorecendo uma participação mais consciente em diferentes espaços sociais, uma maior autonomia e segurança para enfrentar situações cotidianas como entrevistas para emprego, convívio com os colegas de trabalho, entre outros.

Nesta perspectiva o processo para a realização do trabalho final dos educandos foi rico em experiências diversas, tais como debates que trouxeram a importância do dialogar, do escutar, do olho no olho através de rodas de conversas, como também, favoreceu aos participantes uma maior solidez na busca por sua formação e inserção consciente na sua comunidade. Assim, o ato de ler e compreender, propiciou outras tomadas de decisões e de escolhas. E essas escolhas trouxeram um cidadão mais atuante em movimentos sociais em prol de sua comunidade, da sua escola, do seu país, da sua causa. E nessa busca, eles mesmos começam a se perguntar - qual é o meu papel no momento em que eu vivo? O que posso fazer para melhorar o mundo?

Similarmente, Arana e Klebis (2015) afirmam que o ato de ler está relacionado ao processo de aprendizado e elaboração do conhecimento, fazendo com que o aluno tenha suas próprias opiniões a respeito das questões enfrentadas no seu dia a dia. Em outras palavras, a leitura passa a ser uma ferramenta, que proporciona uma visão ampla de mundo, em que o sujeito pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido.

De igual modo, Carneiro (2003), nos mostra a importância da leitura como processo para a formação do cidadão. Para este autor, a formação e a construção do cidadão é fundamental numa sociedade com uma estrutura desigual que divide as pessoas nas categorias de incluídos e excluídos. Assim, Carneiro (2003) procura evidenciar que a leitura é uma “arma” na construção de uma igualdade social. O autor, em sua reflexão, afirma que uma das únicas possibilidades que restam de ascensão social das camadas menos favorecidas é a possibilidade de conhecimento cultural que vêm pela leitura, pois é por ela que o homem aprende maneiras de se comunicar e socializar-se e retoma, assim, uma frase extremamente significativa de Monteiro Lobato, em que afirma que: “um país se faz com homens e livros”.

Importante ressaltar que durante o processo de leitura e escrita a partir de temas trazidos pelos educandos foi possível perceber uma mudança na maneira deles participarem

de conversas e debates.

O que antes aparecia como naturalizado passou a ser problematizado; as informações e opiniões com base no “ouvi dizer” ou em preconceitos, foram questionadas e muitas vezes reelaboradas. E no despertar pelo gosto do aprender, do compartilhar, do estudar, do ler, do dialogar, alguns se fortaleceram nas suas buscas tornando-se os primeiros da família a cursarem uma universidade. Portanto, um dos resultados obtidos com esse projeto, foi ajudar os jovens a terem o incentivo de buscarem os seus sonhos, de trazerem para si as suas expectativas enquanto indivíduo.

Na mesma esteira de pensamento, Barreto, Paradella e Assis (2008), vêem a leitura como uma ferramenta de inclusão social por permitir que as pessoas, principalmente as das camadas mais desfavorecidas, tenham acesso à educação, cultura, lazer, além de favorecer a autonomia intelectual, o desenvolvimento de melhores níveis escolares e de empregabilidade. Segundo essas autoras, é através da leitura que os sujeitos se apropriam do conhecimento e da cultura de uma sociedade.

Com um pensamento que dialoga com os autores supracitados, Silva (2017) considera que a leitura, ao mesmo tempo, que realiza a construção social do leitor, colabora na formação de cidadãos críticos, aptos para o exercício da cidadania compartilhada. Esse autor afirma que a leitura é o caminho para que o indivíduo construa sua formação social e ocupe um lugar de destaque na sociedade, sem deixar de respeitar as diferenças culturais.

Kleiman (2002), por seu turno, considera que o leitor atribui sentido ao texto baseado em suas experiências prévias e conhecimento de mundo. Para ela, ao lermos um texto colocamos em ação nossos valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que nascemos e fomos educados. Outrossim, quanto mais diversificado forem os textos oferecidos maior será a ampliação da competência de leitura para além das atividades meramente escolares. Com efeito, a imagem 1 nos mostra o quanto os temas geradores se pautaram na realidade desses educandos: Desigualdade Social; População em situação de rua; Diversidade Cultural; Menos Preconceito, Mais Aceitação. Na imagem 2, temos um exemplo dos textos críticos e criativos trazidos por eles como resultado de pesquisa e leitura.



FIGURA 1. Realidade dos educandos.

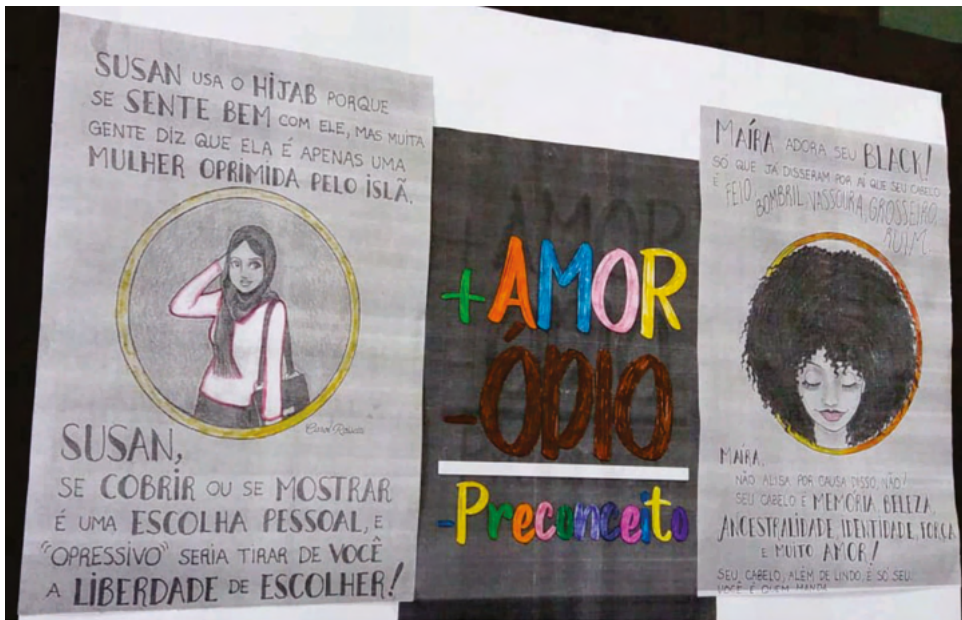


FIGURA 2. Textos Críticos.

Finalizando este diálogo com as concepções de Paulo Freire, Lima (2012) também considera que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, cada um lê com os conhecimentos que possui fazendo da leitura uma releitura. Neste referencial, Lima destaca a importância da leitura para a vida social, já que, quem lê mais, adquire mais cultura, tem

uma comunicação mais eficiente, abandonando a posição de cidadão/cidadã passivo(a) para construir uma concepção crítica de interação constante com a sociedade. O autor destaca a importância da leitura como parte do cotidiano da sociedade e a importância da formação de bons leitores. Leitores esses, que podem no futuro, formar pessoas capazes de assumir posturas solidárias e reflexões críticas sobre o mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em toda a trajetória do desenvolvimento e construção deste trabalho, tive a grata oportunidade de experimentar um processo lento de aproximação com leituras diversas que permitia cada um acreditar em sua própria voz. Só assim, foi possível, refletirem coletivamente sobre a realidade de forma mais confiante e crítica.

Durante o desenvolvimento do projeto, tive a oportunidade de conhecer pessoas de diferentes crenças religiosas, culturais, de movimentos sociais, políticos, pessoas se descobrindo como sujeitos críticos capazes de transformar a sua jornada de vida. Pude perceber também o desenrolar de um processo lento de aproximação com leituras diversas, cada um dentro do seu tempo, ou seja, em passos curtos, vagarosos, olhares curiosos e até mesmo desconfiados, mas ao mesmo tempo, gostando de se sentirem inseridos socialmente e fazerem parte de um grupo heterogêneo, composto por diversas faixas etárias. A cada passo que seguíamos, novas descobertas surgiam, e nesse processo de movimento, houve ações importantes para a construção e inserção desses sujeitos que por muitas vezes não tiveram a oportunidade de serem ouvidos e vistos. Este caminho da inserção social pela leitura, foi de extrema importância no sentido de trabalhar com a sensibilidade da escuta e do diálogo de cada um deles.

Os educandos tiveram a oportunidade de criar, imaginar, contracenar, vivenciar o coletivo, o lúdico e o compartilhamento das narrativas construídas. Desta feita, os trabalhos realizados a partir das oficinas de leitura trouxeram significações e experiências de cada pessoa, com seus sonhos, medos e desejos. Neste processo, também foi possível realizar uma leitura crítica de temas voltados para a experiência social e cotidiana de cada participante fortalecendo posturas mais críticas, questionadoras e cidadãs.

Portanto, neste trabalho foi possível confirmar Kleiman, dentre outros autores, que o leitor atribui sentido ao texto baseado em suas experiências prévias e conhecimento de mundo e, como diz Paulo Freire, valorizar a leitura de mundo foi fundamental para realizar este trabalho com a palavra.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Oliveira de. Inclusão Social pela Leitura: A contribuição da biblioteca itinerante. II Congresso Internacional de educação inclusiva - II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva - Novembro de 2016

ARANA, Alba Regina de Azevedo e KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. A Importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. V Seminário Internacional sobre profissionalização docente. Catedra UNESCO. PUC Paraná, 2015.

BARRETO, A. M.; PARADELLA, M. D.; ASSIS, S. Bibliotecas públicas e telecentros: ambientes democráticos e alternativos para a inclusão social. Ci. Inf., v. 37, n. 1, p. 27-36, 2008.

CARNEIRO, Honorina Maria Simões. Leitura e inclusão social. Rev. de Letras - NO. 25 Vol. 1/2 - jan/dez. de 2003.

CARRENHO, Silvanira Migliorini; KIMURA, Márcia Regina de Souza; VEGAS, IZIDORO; IZIDORO, Dirce Aparecida; PERES, Antônio Fernanda. Contribuições da leitura na formação do cidadão: exemplos que incentivam. Revista científica eletrônica de pedagogia. Ano XI – Número 21 – Janeiro de 2013.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1981 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: Teoria e Prática. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

LIMA, Erica Santos de. A leitura e sua contribuição social: reflexões. Guarabira. UEPB 2012, Trabalho de Conclusão de curso.

SILVA, Gerson Pindaíba da. A Importância da Leitura para a Formação Social. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Vol. 01. pp 540-549, Abril de 2017.

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

A

Adolescente 53, 55, 59, 60, 61, 179, 190

África 91, 166, 169, 175, 176, 177, 178, 185

Alfabetização 38, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 174, 177, 216, 220, 221, 275

Ambiente virtual de aprendizagem 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 105

Aplicativo educacional 110

Argumentación escrita 146, 148, 152, 153, 161, 162, 163, 164

Artistas afrodescendentes 84, 88, 89

Assistência estudantil 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

C

Conferências internacionais de instrução pública 233, 236, 240

D

Desenvolvimento 5, 6, 8, 9, 12, 16, 19, 20, 36, 37, 38, 41, 46, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 75, 77, 86, 87, 99, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 179, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 213, 215, 217, 218, 219, 222, 223, 226, 227, 229, 237, 238, 270, 273, 275

Dualidade 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 185, 192, 193, 212, 213, 215, 216, 221, 222, 223, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 275

Educação ambiental 123, 124, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145

Educação antirracista 1, 2

Educação básica 2, 4, 8, 10, 15, 19, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 65, 72, 84, 85, 89, 93, 96, 107, 141, 145, 241, 242, 253, 255, 256, 275

Educação científica 25, 26, 34, 36, 38, 39, 138

Educação lúdica 110

Educação Matemática 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 275
Educação Museal 222
Educação não formal 266, 267
Educação superior 3, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 74, 77, 78, 82, 212
Ensaio argumentativo 146
Ensino da Arte 84, 95
Ensino de Biologia 74
Ensino e aprendizagem 7, 27, 31, 36, 75, 102, 108, 128, 213, 214, 220, 222, 223, 251
Ensino remoto 97, 98, 104, 105, 106, 107, 108
Ensino secundário 4, 233, 234, 235, 236, 239, 240
Estudos curriculares 25, 26, 31
Ética 25, 38, 39, 124, 126, 216, 250
Evidências visuais 202, 203
Extensão comunitária 53

F

Ficção 166, 167
Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 22, 26, 30, 32, 33, 34, 36, 39, 41, 44, 45, 47, 50, 53, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 143, 144, 145, 147, 167, 212, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 228, 231, 232, 234, 236, 239, 245, 247, 253, 266, 269, 270, 273, 274, 275
Formação de professores 41, 64, 66, 67, 72, 75, 86, 97, 105, 106, 129, 130, 132, 213, 217, 220, 275
Formação emancipadora 1, 7
Formação humana 1, 2, 6, 8, 47

G

Gestão escolar 43, 45, 46, 47, 48, 241
Gestão participativa 241, 242, 245, 246, 248, 249, 251, 252
Grupos de pesquisas em educação 43
Guiné-Bissau 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 177

I

Interdisciplinaridade 112, 125, 131, 133, 135, 145
Interface tangível 110

J

Jovens 18, 32, 33, 37, 38, 40, 41, 47, 61, 136, 167, 178, 179, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 228, 239, 266, 267, 270

L

Lei 10.639/03 84

Letramento digital 213, 215

M

Mapeamento 54, 82, 101, 102, 103, 108, 214

Matemática 37, 64, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 117, 118, 123, 132, 253, 255, 256, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 275

Metodologia 2, 41, 49, 54, 69, 77, 88, 98, 103, 112, 115, 116, 118, 119, 121, 125, 131, 132, 135, 138, 139, 143, 194, 212, 217, 253, 266

Moodle 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83

Museus 80, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232

Museus virtuais 222, 223, 225, 227, 228, 231

O

Objetivos de aprendizagem 202

Organización de evidencias 202

P

Pandemia 35, 36, 97, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 139, 141

Pensamento crítico 145, 147, 266

Pensamiento crítico 146, 148, 158, 159, 161, 163

Percepção ambiental 135, 136, 142

Periódicos 43, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 139

Permanência 5, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24

Pesquisa em educação 43, 45, 83, 132

PNAIC 62, 63, 64, 68, 69, 72, 275

Políticas educacionais 23, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 62, 63, 236

Práticas de leitura 68, 71, 98, 266, 267

Professores escolares 53

Projeto político pedagógico 47, 127, 143, 241, 242, 246, 247, 248, 250, 252

R

Realidade aumentada 110, 111, 112, 113, 117, 118, 225, 232

Recursos tecnológicos digitais 213, 216, 217, 218, 219

Reforma Francisco Campos 233, 235, 236, 238, 239

Relações comunidade-instituição 53

S

Sindemia 25, 26, 27, 34, 35, 39, 42

Softwares educativos 253

T

Tecnologia 1, 4, 9, 59, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 92, 95, 96, 99, 101, 102, 109, 117, 214, 215, 222, 223, 224, 229, 230, 232, 253, 254, 266

Tocantins 123, 124, 125, 126, 131, 132, 253

V


Verbetes 43, 44, 45, 49


Violência 41, 54, 178, 179, 180, 181, 183, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193





A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 


[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 




A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 