



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

REITOR

Laércio Alves de Carvalho

VICE-REITORA

Luciana Ferreira da Silva

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

Robsom Marques de Amorim

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Walter Guedes da Silva

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Amanda Cristina Danaga

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Érika Kaneta Ferri

GERENTE DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

Jaqueline Moreira da Silva Jurado

**COORDENADORIA DO CENTRO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM, MEMÓRIA E IDENTIDADE/CELMI**

Léia Teixeira Lacerda

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

Carla Villamaina Centeno

Frederico Fonseca Fernandes

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM – RBECL

EDITORAS

Estela Mara de Andrade
Léia Teixeira Lacerda

CÂMARA EDITORIAL

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, SED-UEMS, Brasil
Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda UEMS, Brasil
Profa. Dra. Maria Leda Pinto, UEMS, Brasil

ORGANIZAÇÃO DO VOLUME

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, SED-UEMS, Brasil
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, UEMS

REVISÃO TEXTUAL

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, SED-UEMS, Brasil

DIVULGAÇÃO, CAPA E POLÍTICA DE ANTI-PLÁGIO

Higor de Siqueira Marques

QUADRO DA CAPA DA EDIÇÃO

José Genésio Fernandes

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Rezende Benatti, UEMS, Brasil
Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Beleni Saléte Grando, UFMT, Brasil
Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil,
Prof. Dr. Daniel Stockmann, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, SED-UEMS, Brasil
Prof. Dr. Fábio Lopes Alves, Unoeste, Brasil,



Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil
Prof. Dr. Giovanni José da Silva, Unifap - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
Prof. Dr. Guilherme Val de Prado Toledo, Unicamp, Brasil
Prof. Dr. João Wanderlei Geraldi, Universidade da Alemanha e Portugal
Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil,
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil,
Profa. Dra. Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil,
Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil
Profa. Dra. Marie Christine Josso, Université de Genève, Suiça, Switzerland
Profa. Dra. Marisa Bittar, Universidade de São Carlos, Brasil
Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil,
Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil
Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil
Prof. Dr. Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil
Prof. Dr. Yves Joel de La Taille, Universidade de São Paulo, Brasil

PARECERISTA - (2021-2024)

Adriana de Carvalho Alves, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
Alan Silus, Unigran-UFMS
Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
Arthur Breno Stürmer, Instituto Federal de Alagoas, Brasil
Bartolina Ramalho Catanante, UEMS, Brasil
Beatriz dos Santos Landa, UEMS, Brasil
Bernadete de Lourdes Streisky Strang, Universidade Norte do Paraná, Brasil
Camila de Araujo Cabral, UFMS, Brasil
Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil
Carla Villamaina Centeno, UEMS, Brasil
Carmen Regina Gonçalves Ferreira, Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
Cleiton Dalastra, Unesp, Brasil
Djanires Lageano Neto de Jesus, UEMS, Brasil.
Celi Corrêa Neres, UEMS, Brasil
Clinger Cleir Silva Bernardes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Cristiane Pereira Lima, SEMED, Brasil
Danielle da Silva Pinheiro Wellichan, UNESP - Campus de Marília, Brasil
Daniele dos Santos Rosa, Instituto Federal de Brasília, Brasil
Daniel da Rocha Silva, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Edelir Salomão Garcia, UFMS, Brasil
Eliane Cleide da Silva Czernisz, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Estela Mara de Andrade, SED-UEMS, Brasil
Everton Bedin, Universidade Federal do Paraná, Brasil



Fábio Lopes Alves, Unoeste, Brasil
Fábio Dobashi Furuzato, UEMS, Brasil
Fernanda Surubi Fernandes, Universidade Estadual de Goiás, Brasil
Francisco Renato Lima, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Geisielen Santana Valsechi, Colégio de Aplicação/UFSC, Brasil
Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil
Giovani Ferreira Bezerra, (UFMS/UFMG), Brasil
Gustavo Tanus, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Handerson L Costa Damasceno, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Brasil
Herbertz Ferreira, UEMS, Brasil
Iara Augusta da Silva, UEMS, Brasil
Jadson Justi, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil
João Wanderlei Geraldi, Universidade da Alemanha e Portugal
Jocenildes Zacarias Santos, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil
Kátia Cristina Nascimento Figueira, UEMS, Brasil
Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil
Maria Leda Pinto, UEMS, Brasil
Maria de Lourdes Silva, UEMS, Brasil
Magda Becker Soares, UFMG, Brasil
Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil
Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil
Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil
Marie Christine Josso, Université de Genève, Suíça, Switzerland
Marisa Bittar, Universidade de São Carlos, Brasil
Marina Lícia dos Santos, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Marinete Zacharias Rodrigues, UEMS, Brasil
Marlúcia Francisca de Oliveira Cavallieri Martins, UEMS, Brasil
Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil
Mateus Dias Antunes, Centro Universitário de Maringá, Brasil
Rafael Rossi, UFMS, Brasil
Ronaldo Rodrigues Moises, UEMS, Brasil
Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil
Samira Saad Pulchério Lancillotti, UEMS, Brasil
Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil
Vera Lucia Guerra, UEMS, Brasil
Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil



Avaliação Qualis-Capes, 2017-2021 – B1

E-mail: rbecl.uems@br

Siga-nos nas redes sociais

<[https://instagram.com/rbecl.uems?utm_medium=copy link](https://instagram.com/rbecl.uems?utm_medium=copy_link)>

Léia Teixeira Lacerda¹
Estela Mara de Andrade²

Caríssimos/as leitores e leitoras,

É com grande entusiasmo e orgulho que apresentamos esta edição da **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem/ RBECL**, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS. Neste último volume de 2024, apresentaremos uma seleção cuidadosamente curada de artigos que trazem significativas discussões e reflexões sobre algumas concepções de ciência, educação, políticas públicas, aprendizagens e diferenças.

Os artigos selecionados abordam uma ampla gama de temáticas, desde escritos que apresentam pesquisas sobre as possibilidades e desafios de curso online para docentes e sobre ensino colaborativo destinado à inclusão escolar até metodologias/ferramentas plugadas utilizadas para abordar o pensamento computacional. Os trabalhos mostram que a diversidade de assuntos relacionados à educação, reflete a abordagem holística da UEMS e o compromisso da RBECL, para com a pesquisa e o ensino.

Esta edição reflete o comprometimento da Universidade com a excelência acadêmica, a inovação e a busca constante pelo conhecimento. Nesse sentido, a Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem/ RBECL é um espaço onde pesquisadores acadêmicos, profissionais e estudantes se conectam, compartilham

¹ Doutora em Educação pela USP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da UEMS, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI-UEMS. Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-3752-0790>. E-mail: leia@uems.br.

² Doutora em Educação pela UCDB. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade (GPEIN). Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI-UEMS. Orcid iD:000-003-0548-3091. E-mail: estelamarased@gmail.com

ideias e contribuem para enfrentar os desafios mais prementes de nosso tempo em relação à educação.

O primeiro artigo, denominado: Caso de ensino como recurso reflexivo da potencialidade do Coensino no Estado de São Paulo, de Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa, Adriana Correa Bueno e Carla Ariela Rios Vilaronga, traz uma análise sobre as possibilidades e desafios de curso online para docentes e discute sobre ensino colaborativo destinado à inclusão escolar, com intuito de contribuir para formação em serviço para professores de educação especial, no modelo de coensino para o atendimento educacional especializado. Segundo as autoras o ensino colaborativo tem se destacado como um modelo eficaz de atendimento educacional especializado em salas com estudantes da educação especial da escola pública.

Salatiel da Rocha Gomes, Geycielle de Oliveira Batista e Liliane Costa de Oliveira no segundo artigo com o título: As percepções dos docentes sobre avaliação da aprendizagem de trabalhadores indígenas em formação buscam por análise documental, compreender e discorrer sobre os desafios, as limitações e as percepções dos/as docentes que atuaram em uma formação específica para Agentes Indígenas de Saúde e Saneamento, refletindo sobre aspectos do ensino e da aprendizagem.

No terceiro artigo, *The method in education* to the pedagogue John Dewey, Alyson Bueno Francisco, indica algumas metodologias de ensino, possíveis defendida por John Dewey, pedagogo estadunidense, que defende a ideia de que a educação precisa propor um método pelo agir na ação, para transformar a realidade, por meio do método científico com práticas democráticas.

No quarto artigo intitulado: Agenciamentos coletivos da cena rock em Tucuruí-PA: práticas educativas, feminismo e resistências culturais, as autoras Ionara Conceição Lemos Pinheiro e Gilcilene Dias da Costa, discorrem sobre as relações que o Rock, sobretudo de autoria feminina, estabelece com a arte-educação desenvolvida em ambientes escolares e não escolares. O estudo visa cartografar práticas educativas e culturais em Tucuruí-PA, mostrando as estratégias utilizadas por fazedores/as de cultura e arte-educadores/as. O artigo fala sobre a importância de abrir passagens

para as potências femininas, artísticas e educativas, na cena musical local, bem como destacar as contribuições pedagógicas, artísticas e formativas do Movimento Rock Tucuruí como coletivo cultural para a formação de pessoas críticas e sensíveis às questões sociais e políticas da sociedade.

Na sequência, Igor Everton Silva Monteiro e João Batista do Carmo e Silva no artigo: Desenvolvimento na Amazônia e o papel da Universidade trazem um recorte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento, que aborda o conceito de desenvolvimento em disputa na Amazônia e a contribuição da Universidade pública, especificamente da Universidade Federal do Pará/UFPA, frente ao desenvolvimento da Amazônia.

O sexto artigo, intitulado: El cuerpo como dispositivo de subjetivación de acto apreendido, de Imelda Álvarez García e Fabián Martínez Hernández, apresenta por meio das discussões feitas pelas autoras, um diálogo que nos permite construir e reconhecer o lugar e o envolvimento do corpo-movimento. Segundo as autoras, esse percurso serve, por sua vez, de pretexto para demonstrar o seu envolvimento no processo de formação da infância, adolescência e juventude, ao se tornar dispositivo e rede que tecemos como seres humanos com o universo do outro e do outro. A partir da análise crítica do discurso (ACT), o artigo nos convoca a pensar o corpo como dispositivo de aprendizagem e, a partir do currículo da Escola Nova Mexicana (NEM), refletirmos sobre a possibilidade de criar subjetividades alternativas no momento em que os alunos aplicam os conteúdos recomendados para a apropriação do conhecimento, modelando crenças e respostas que o corpo aprendeu para torná-las visíveis quando a convivência assim o exigir.

O artigo: Gamificação como meio de apropriação da aprendizagem: ensino fundamental da área de Língua Portuguesa, de autoria de Carlos Alberto Antunes e Nataniel dos Santos Gomes, discute sobre a necessidade dos professores promoverem aulas mais dinâmicas e que tal fato e necessidade têm atraído cada vez mais professores e pesquisadores, que buscam anunciar que jogos são metodologias que envolvem engajamento, motivação e cooperação. Logo, os autores apresentam

alguns jogos que podem proporcionar uma aprendizagem de conteúdos específicos de Língua Portuguesa.

No oitavo artigo intitulado: O ensino superior e a internacionalização na Universidade de São Paulo, as autoras de Selma Regina Olla Paes de Almeida, buscam fazer uma análise e discussão sobre a internacionalização do ensino superior no Brasil e, em especial, na Universidade de São Paulo. Dessa forma, o artigo analisa as diferentes concepções de internacionalização do ensino superior, compreendendo as implicações e ideologias contidas em cada uma delas; discutem sobre os impactos que a internacionalização fomentada por organismos internacionais acarretam para as universidades brasileiras e ainda fazem uma análise do modelo de internacionalização exercido pela Universidade de São Paulo e as consequências dessa política na realidade acadêmica.

Na sequência o artigo: Iniciação científica e a interdisciplinaridade: o entrelugar na formação do jovem pesquisador de Marta Luzzi e João Paulo Staconi trata da formação do jovem pesquisador, via experiências obtidas da iniciação científica que se baseia nos princípios e fundamentos da interdisciplinaridade. Os autores anunciam possíveis contribuições e propostas fortalecedoras para o contexto escolar do Ensino Médio Integrado (EMI) e iniciação científica no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande, a partir dessa formação.

No décimo artigo: Mobiliários e objetos das escolas primárias de Santo Antônio de Leverger – Mato Grosso da década de 1930, escrito por Francisca da Silva Duarte e Marijâne Silveira da Silva, as autoras buscam fazer um mapeamento dos mobiliários e objetos (materiais) de escolas primárias, que foram criadas nas categorias de Grupo Escolar e escolas isoladas, na região denominada na época de Santo Antônio do Rio Abaixo (outroa) Santo Antônio de Leverger, município localizado no interior de Mato Grosso - MT. O referido artigo, nos leva a compreender como a materialidade pode nos ajudar a pensar sobre as relações instituídas no contexto de ensino da época.

Salatiel da Rocha Gomes e Rosimar Serena Siqueira Esquinsani apresentam o artigo: As parcerias público-privadas no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT): intersecções do mundo do trabalho com as políticas neoliberais. No artigo, os autores fazem uma análise das implicações das parcerias público-privadas (PPP) na democratização e ampliação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. A artigo mostra como a forte presença de ideologias neoliberais permeiam as iniciativas de PPP, caracterizando uma tendência crescente de privatização e mercantilização da educação. Discute-se também nesse artigo, como a lógica neoliberal, com ênfase na eficiência de mercado e na redução do papel do Estado, tem predominado na formação dos trabalhadores e trabalhadoras.

O décimo segundo artigo intitulado: Distribuição dos professores temporários em municípios de até 50 mil habitantes (2011-2020) de autoria de Herilene Chaves de Sousa e Ariel Feldman, traz um estudo feito a partir de dados extraídos de plataformas abertas, como o Censo Escolar do INEP, o Laboratório de Dados Educacionais da UFPR e o Censo Brasileiro (IBGE). As análises feitas, baseadas nos dados dos professores temporários tratados com aplicação de parâmetros estatísticos como a média, a mediana e desvio padrão, mostram se municípios paraenses, apresentam um quadro percentual de descumprimento da legislação sobre a admissão dos professores temporários.

O penúltimo artigo de autoria de Jane Vanuza Lasch e Fabrício Vieira Campos, com título: Pensamento computacional no II Workshop de pensamento computacional apresenta as metodologias/ferramentas plugadas utilizadas para abordar o Pensamento Computacional, nos estudos apresentados nos Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão, em 2023. O artigo nos leva a compreender a importância do Pensamento Computacional para o processo de aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Finalizamos esta edição com o último artigo: A sala de recursos multifuncionais como instrumento facilitador no/do processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante público-alvo da educação especial, de autoria de Flávia

Janiaski Vale, Thacio Fagundes Vissicchio e Maizi Aparecida dos Santos, que traz uma discussão sobre política de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEDE) no estado de Mato Grosso, bem como essa política é aplicada a partir do trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da Escola Estadual São José Operário, localizado em Rondonópolis-MT. Os autores discutem sobre a importância de pensarmos o ensino a partir da perspectiva da educação inclusiva, que visa eliminar as barreiras para que o estudante possa aprender, socializar, rir, brincar e se sentir pertencente à escola, a partir de jogos e atividades individuais e coletivas e o comprometimento de professores, profissionais da escola e família para que se faça valer o direito de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Que esta edição inspire novas ideias, parcerias e descobertas que contribuirão com o futuro da educação e da ciência. Que guiados pela missão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, de gerar e disseminar o conhecimento, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, dos aspectos político, econômico e social do Estado, e com compromisso democrático de acesso à educação superior e o fortalecimento de outros níveis de ensino, contribuindo, dessa forma, para a consolidação da democracia, possamos continuar trilhando o caminho da excelência acadêmica, da inovação e do avanço do conhecimento.

Boa leitura!



**CASO DE ENSINO COMO RECURSO REFLEXIVO DA POTENCIALIDADE DO
COENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO**

**TEACHING CASE AS A REFLECTIVE RESOURCE FOR CO-TEACHING IN THE
STATE OF SÃO PAULO**

**CASO DE ENSEÑANZA COMO RECURSO REFLEXIVO DE LA
POTENCIALIDAD DE LA COENSEÑANZA EN EL ESTADO DE SÃO PAULO**

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa¹

Adriana Correa Bueno²

Carla Ariela Rios Vilaronga³

RESUMO:

O ensino colaborativo tem se destacado como um modelo eficaz de atendimento educacional especializado em salas com estudantes da educação especial da escola pública. No entanto, não basta somente ser financiada a entrada do professor de educação especial em sala comum, é preciso garantir também espaços de formação continuada que fortaleça a compreensão da proposta. Diante desta premissa, este estudo teve como objetivo analisar a viabilidade do uso de caso de ensino para reflexões sobre as possibilidades da colaboração escolar e do trabalho em formato de coensino. Trata-se de um estudo de caso, vinculado a uma pesquisa maior que ofertou uma atividade de extensão intitulada "Estratégias formativas e práticas de coensino", desenvolvido pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Sorocaba, em parceria com a Rede Estadual de ensino São Paulo. A referida proposta teve como finalidade analisar as

¹ Doutoranda em Educação Especial no Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal de São Carlos - Brasil; Grupo de Pesquisa de Formação em Recursos Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial; Bolsista da CAPES. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5101-6067> E-mail: julianecosta@ufscar.br

² Mestra em Educação Especial no Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Prefeitura Municipal de Rio Claro - Brasil; Grupo de Pesquisa de Formação em Recursos Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0275-0350> . E-mail: ad6853399@gmail.com

³ Doutora em Educação Especial no Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Instituto Federal de São Paulo - Brasil; Grupo de Pesquisa de Formação em Recursos Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6050-2369> . E-mail: crios@ifsp.edu.br



possibilidades e desafios de curso online para docentes sobre ensino colaborativo destinado à inclusão escolar, com intuito de contribuir para formação em serviço para professores de educação especial, no modelo de coensino para o Atendimento Educacional Especializado. Participaram deste curso 38 professores com formação em educação especial que atuavam como professores de educação especial. A referida atividade ocorreu por meio de encontros formativos remotos ao longo do segundo semestre de 2022. Abordaram-se os temas: conceitos, propostas e práticas de coensino, leituras e resoluções de exercícios, contabilizando a carga horária de 32h. Para a análise desse artigo, utilizou-se como fonte de dados o caso de ensino da Adélia, que foi um dos materiais didáticos utilizados ao longo da formação. Para essa atividade foi disponibilizado um formulário online com três perguntas relacionadas às posturas, interpretações e posicionamentos dos participantes, referente à situação apresentada pela docente durante o relato de um contexto profissional. Foram obtidas 27 respostas, considerando que essa atividade poderia ser realizada individualmente ou em dupla. Constatou-se por meio dos resultados que os participantes se identificaram com o relato da professora Adélia, por também se considerarem invisíveis na escola. Os docentes relataram haver um desconhecimento coletivo do papel do professor da educação especial, pouca relação com o professor de sala comum e precariedade do sistema educacional. Porém os mesmos consideraram que o coensino é uma proposta promissora para a efetivação de mudanças no cenário educacional e inclusão na escola. Entende-se que na rede estadual de ensino, é fundamental desenvolver estratégias dinâmicas que levem em conta as situações vivenciadas pelos professores nas instituições escolares. Superar a visão conformista e estática é fundamental para reestruturar a identidade e contornar a falta de condições que impedem a novidade e a mudança. Ademais, é necessário acompanhar o processo de implementação do coensino, além da elaboração de políticas públicas.

Palavras-chave: Educação especial. Formação de professores. Coensino. Caso de ensino.

ABSTRACT:

Collaborative teaching has stood out as an effective model for specialized educational support in classrooms with students from special education. However, it is not enough to merely fund the presence of special education teachers in regular classrooms; it is also necessary to ensure ongoing training opportunities that strengthen the understanding of the proposal. In light of this premise, this study aimed to analyze the feasibility of using a case-based approach for reflections on the possibilities of school collaboration and co-teaching. It is a case study linked to a larger research



project that offered an extension activity entitled "Formative Strategies and Co-teaching Practices," developed by the Federal Institute of São Paulo (IFSP), Sorocaba campus, in partnership with the São Paulo State Education Network. The proposal aimed to analyze the possibilities and challenges of an online course for teachers on collaborative teaching for inclusive education, to contribute to in-service training for special education teachers, in the co-teaching model for Specialized Educational Assistance. Thirty-eight teachers with a background in special education who worked as special education teachers participated in this course. The activity took place through remote training sessions throughout the second semester of 2022, covering topics such as co-teaching concepts, proposals, practices, readings and exercise resolutions, totaling 32 hours. For the analysis of this article, the Adélia case was used as a data source, one of the didactic materials used during the training. For this activity, an online form with three questions related to the participants' attitudes, interpretations, and positions regarding the situation presented by the teacher during the professional context narrative was provided. Twenty-seven responses were obtained, considering this activity could be done individually or in pairs. It was observed from the results that the participants identified with the account of Professor Adélia, as they also considered themselves invisible in school. Teachers reported a collective unawareness of the role of the special education teacher, little connection with the regular classroom teacher, and inadequacies in the educational system. However, they considered co-teaching a promising proposal for changing the educational landscape and inclusion in school. It is understood that in the state education network, it is essential to develop dynamic strategies that take into account the situations experienced by teachers in school institutions. Overcoming a conformist and static view is crucial to restructuring identity and overcoming the lack of conditions that hinder novelty and change. Moreover, it is necessary to monitor the co-teaching implementation process, in addition to the development of public policies.

Keywords: Special education. Teacher training. Co-teaching. Teaching case.

RESUMEN

La enseñanza colaborativa se ha destacado como un modelo efectivo de servicio educativo especializado en las aulas con estudiantes públicos de educación especial. Sin embargo, no basta solo financiar el ingreso del maestro de educación especial al aula común, también es necesario garantizar espacios de educación continua que fortalezcan la comprensión de la propuesta. Ante esta premisa, este estudio tuvo como objetivo analizar la factibilidad de utilizar un caso didáctico para reflexionar sobre las posibilidades de colaboración y trabajo escolar en formato de

coenseñanza. Se trata de un estudio de caso vinculado a una investigación más amplia que ofreció una actividad de extensión titulada “Estrategias y prácticas formativas de la coenseñanza”, desarrollada por el *Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus de Sorocaba*, en colaboración con la red de *Educación del Estado de São Paulo*. El propósito de esta propuesta fue analizar las posibilidades y desafíos de un curso en línea para docentes sobre enseñanza colaborativa orientada a la inclusión escolar, con el fin de contribuir a la formación en servicio de docentes de educación especial en el modelo de coenseñanza para el Servicio Educativo Especializado. Un total de 38 maestros con experiencia en educación especial que trabajaron como maestros de educación especial participaron en este curso. Esta actividad se llevó a cabo a través de reuniones de capacitación remotas a lo largo del segundo semestre de 2022. Se abordaron los siguientes temas: conceptos, propuestas y prácticas de codocencia, lecturas y resoluciones de ejercicios, contabilizando la carga horaria de 32 horas. Para el análisis de este artículo, se utilizó como fuente de datos el caso docente de Adélia, que fue uno de los materiales didácticos utilizados a lo largo de la formación. Para esta actividad, se puso a disposición un formulario en línea con tres preguntas relacionadas con las posturas, interpretaciones y posiciones de los participantes frente a la situación presentada por el docente durante el relato de un contexto profesional. Se obtuvieron un total de 27 respuestas, considerando que esta actividad se podía realizar de forma individual o en parejas. A través de los resultados, se comprobó que los participantes se identificaron con el relato de la profesora Adélia, porque también se consideraban invisibles en la escuela. Los docentes relataron un desconocimiento colectivo sobre el rol del maestro de educación especial, poca relación con el maestro de aula regular y la precariedad del sistema educativo. Sin embargo, consideraron que la coenseñanza es una propuesta prometedora para lograr cambios en el escenario educativo y la inclusión en la escuela. Se entiende que en el sistema educativo estatal es fundamental desarrollar estrategias dinámicas que tomen en cuenta las situaciones que viven los docentes en las instituciones escolares. Superar la visión conformista y estática es clave para reestructurar la identidad y sortear la falta de condiciones que impiden la novedad y el cambio. Además, es necesario monitorear el proceso de implementación de la coenseñanza, además de la elaboración de políticas públicas.

Palabras clave: Educación Especial. Formación de profesores. Coenseñanza. Caso de enseñanza.

INTRODUÇÃO

Devido as crescentes demandas e desafios que têm sido colocados para a educação, no que se refere à diversidade, ao atendimento de crianças com deficiências ou em processo de avaliação diagnóstica para alguma deficiência, os professores do ensino regular contam cada vez mais com o apoio dos professores de educação especial. Capellini e Zerbato (2019, p. 13) apontam:

(...) para garantir a permanência do estudante na escola, o acesso ao currículo escolar e o sucesso em sua aprendizagem é necessário um trabalho efetivo de práticas inclusivas, a serem realizadas dentro da sala de aula de ensino comum, por toda equipe escolar, e isso só se consegue através de um trabalho de parceria e colaboração.

A colaboração entre os professores implica em uma mudança na cultura de ensino e no ambiente escolar. É preciso estabelecer um novo olhar, que valorize o conhecimento e a experiência de cada educador. Somente assim será possível criar condições propícias para o processo de ajuda mútua. A construção de uma cultura colaborativa é uma das formas de promover uma educação de qualidade, que valorize o trabalho em equipe e contribua para o crescimento e desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), ações pedagógicas tradicionais precisam ser superadas, devendo ser substituídas por ações e práticas que fomentem a colaboração e o trabalho coletivo, sendo essas ações promissoras para o aprendizado de turmas heterogêneas.

Capellini e Zerbato (2019) consideram que a educação das crianças, jovens e adultos da Educação Especial pública não pode ser colocada sob a responsabilidade dos docentes, nesse caso de um ou dois sujeitos, como o professor da classe comum e/ou o professor da Educação Especial. Pelo contrário, deve ser ampliada para toda comunidade escolar, pois um único profissional não apresenta todo o conhecimento necessário para atender as diversidades dos estudantes e para responder às diferentes demandas existentes. Outro ponto relevante é que a responsabilidade educacional é

coletiva e não individual e nessa direção, o objetivo principal deste estudo consiste em analisar a viabilidade do uso de caso de ensino para reflexões sobre as possibilidades da colaboração escolar e do trabalho em formato de coensino.

Justifica-se a potencialidade do uso de Casos de ensino enquanto recursos didáticos para a ampliação da percepção dos professores em espaço de formação com situações recorrentes, proporcionando espaços de dialogicidade, contribuindo com a qualidade das formações continuadas.

Cultura escolar inclusiva e colaborativa

A proposta da colaboração e do trabalho colaborativo denota a ideia de trabalhar em conjunto. Sendo assim considerada uma proposta inovadora que rompe paradigmas, propondo além de uma simples troca de informações ou instruções (Barros, 1994). No contexto escolar, vale a pena observar que a colaboração não deve ser buscada como um fim em si mesmo: ela é apenas um meio para um objetivo mais nobre, um aprendizado mais rico e significativo para os estudantes (Lima, 2002, p. 8). Estudos como os realizados por Silva (2020) e Costa (2021) apontam que nas escolas em que os professores colaboram e planejam conjuntamente sua prática profissional para resolver problemas comuns, os estudantes tendem a aprender de forma mais eficaz e mais profunda.

Apesar das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontarem que os serviços de apoio pedagógico especializado devem atuar junto às classes comuns e valorizar a cultura colaborativa, não existe um investimento específico para a oferta e formação continuada dos professores (Silva, 2020). Considerando a importância dessa discussão e a necessidade de outros serviços de apoio que atendam a diversidade presente na escola, houve a previsão do Coensino na Política de Educação Especial do estado de São Paulo aprovada em 2021 (São Paulo, 2021).

Neste documento, foi apontada a inserção do serviço, bem como “a oferta de subsídios para sua efetivação, por meio de tempo de diálogos entre os professores

atuarem nessa perspectiva” (São Paulo, 2021, p.55). Considerando esses movimentos existentes, entende-se que só a obrigatoriedade por lei não é suficiente, se faz necessário também a oferta de programas de formação que dialoguem com os professores como seria atuar nesta proposta, considerando as reais necessidades das escolas, dando a visibilidade para esses professores se posicionarmos e exercitarem o conhecimento adquirido.

O coensino é uma abordagem colaborativa, que engloba a interação de dois ou mais professores: o professor da classe regular e um especialista em Educação Especial. Esses profissionais, movidos pela voluntariedade, unem esforços na busca de decisões compartilhadas, trabalhando de forma conjunta rumo a um objetivo comum. Como um modo de interação ou abordagem, a colaboração encontra sua razão de estar intrinsecamente ligada a um processo ou atividade que abrange a resolução de problemas ou o planejamento.

Esta interação é fundamentada na premissa da paridade, visto que na colaboração, a contribuição de cada participante é equitativamente apreciada, e os envolvidos participaram poder igual na tomada de decisões, buscando alcançar um objetivo comum e resolver desafios compartilhados. Em essência, a colaboração emerge em resposta a metas, problemas ou necessidades que são compartilhadas coletivamente pelos profissionais envolvidos (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2019).

Vale ressaltar que o "coensino" não é sinônimo de colaboração, já que o primeiro se refere a um serviço que motiva uma parceria entre professores de sala comum e especial e o segundo a um tipo de colaboração mais abrangente, englobando diferentes formas e formatos nos quais os profissionais e outros indivíduos podem interagir em diversas situações, abrangendo desde reuniões e equipes até encontros com os pais (Friend; Embury; Clarke, 2014). Também se destaca que para promover a inclusão nas escolas, é preciso remover as barreiras que separam os dois grupos de professores, do ensino comum e de educação especial, e incentivar uma cultura colaborativa entre eles (Cavalcante, 2012; Vilaronga, 2014).

Percursos teórico-metodológicos trilhados

A pesquisa destacada neste artigo trata de um estudo de caso que de acordo com Yin (2005) “surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos [...] e permite que os investigadores foquem em um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real” (Yin, 2005, p. 4). A proposta apresenta dados de uma atividade de extensão e pesquisa intitulada “Estratégias formativas e práticas de Coensino”, submetida e aprovada (CAAE: 50021221.5.0000.5473) no Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos e desenvolvido pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Sorocaba, em parceria com a rede estadual de São Paulo. Teve como finalidade utilizar as possibilidades e desafios de curso online para docentes sobre ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar, visando a formação em serviço para professores de educação especial da rede estadual de ensino, no modelo de coensino.

Participaram desta formação 38 (trinta e oito) professores com formação em educação especial que atuavam nesta área na rede estadual de ensino e que realizaram o curso Ensino Colaborativo - Coensino. Os encontros formativos iniciaram em outubro e finalizaram em dezembro de 2022, envolvendo encontros remotos sobre: conceitos, propostas e práticas de coensino, leituras e resoluções de exercícios, contabilizando a carga horária de 32h/ aulas.

Optou-se utilizar neste programa de formação casos de ensino por ser considerado importantes possibilidades no processo de formação de professores. Milanesi (2017) aponta que os casos de ensino são importantes recursos formativos, por apresentar possíveis situações recorrentes nas escolas. Para essa análise, utilizou-se como fonte de dados o caso de ensino Adélia, que foi um dos materiais didáticos utilizados ao longo da formação. A seguir, apresenta-se o trecho inicial do caso Adélia:

Adélia, professora do AEE, e durante esse ano de 2015, toda a vivência no meu trabalho na sala de recurso multifuncional, fez-me refletir que ser professora na atualidade é carregar sobre si muitos desafios que em um contexto de demandas que



se impõe a educação, amplia-se e se torna mais completo o papel formador, político e transformador do ser professor, especialmente quando se busca a construção de sistemas de ensino inclusivos.

Como professora da Educação Especial, tenho presenciado nos meus anos de carreira, um grande esforço, dedicação, realizações, conquistas, retrocessos, equívocos, lutas que envolvem os direitos das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Avança-se em termos legais, seguridade de direitos textualmente, mas permanece um hiato com a realidade escolar de nossos alunos público-alvo da Educação Especial (Milanesi, 2017, p. 1).

Com base no caso apresentado, os participantes responderam a três questionamentos: 1) Os desafios das práticas dos cursistas em comparação a professora Adélia; 2) Conselhos e sugestões para professora Adélia e, 3) Avaliando a prática da professora Adélia com base nos pressupostos do Coensino. Foram obtidas vinte e sete respostas (a atividade em questão poderia ser realizada de modo individual ou em dupla), que serão analisadas nos resultados e discussões deste artigo.

Para análise dos dados, as informações obtidas durante o curso foram transcritas e organizadas em planilhas do *Excel*. As discussões das informações foram realizadas por meio da relação com as referências utilizadas nos artigos estudados pelos cursistas e também a base para as discussões nas formações, aspectos que serão apresentados a seguir.

Desafios dos professores de educação especial, cultura colaborativa e os pressupostos do Coensino na escola

Com base nas respostas obtidas em relação aos desafios das práticas dos cursistas em comparação a professora Adélia, todos os participantes se sentiram contemplados com o caso de ensino, onde reafirmam a semelhança nas barreiras

apresentadas em comparativo com as vivenciadas em suas práticas. Como pode ser visualizado nos excertos:

De acordo com os relatos da Adélia, passamos pelas mesmas circunstâncias (Resposta 4).

Sabe aquele ditado "só muda o endereço", é exatamente isto, me vi lendo o relato da professora Adélia (Resposta 12).

Os desafios apontados por ela existem no dia-a-dia (Resposta 25).

Com base nos trechos apresentados, observa-se que as professoras se sentem contempladas com o relato apresentado pela professora Adélia. Essas perspectivas estão de acordo com os estudos realizados por Cavalcante (2012) e Vilaronga (2014), onde sinalizam o sentimento de solidão, necessidade de uma maior definição de seu papel, invisibilidade, dentre outros aspectos.

As principais dificuldades relatadas pelos cursistas estão: relação com os professores de classe comum, invisibilidade na escola, desconhecimento do papel do professor da educação especial e precariedade do sistema educacional. A seguir serão apresentados trechos que ilustram as problemáticas apresentadas pelos participantes.

A maior dificuldade é na classe comum, percebo professores resistentes, com falas inadequadas, sempre esperando que o AEE faça por eles. A luta é angustiante neste sentido, são várias formações, intervenções da minha parte, para que entendam que as salas há muito tempo não são homogêneas e que as metodologias, didáticas devem ser adequadas ao público que se integra na sala de aula, independente da deficiência ou não. Somos diferentes, aprendemos de forma diferente e aceitar a parceria dos professores do AEE, ainda é um desafio (Resposta 13).

Além da resistência destacada, outros participantes sinalizam que muitas vezes esses profissionais quando adentram as salas de aula comum são vistos como "intrusos", "vigias" ou "juizes", o que acaba dificultando a construção de uma relação harmoniosa entre as partes. No estudo realizado por Silva (2020) foi ilustrado a necessidade das escolas criarem condições para a oferta da colaboração entre os

professores do ensino comum e especializados visando promover de forma conjunta o planejamento, o desenvolvimento de materiais e a avaliação para beneficiar turmas heterogêneas.

No entanto, não se pode negar que as atuações conjuntas entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial podem levar a uma série de dificuldades práticas, considerando que muitas vezes há uma latente falta de suporte e sobrecargas, fazendo com que dificulte a relação proximal entre eles seja um desafio.

Cabe ressaltar que a atuação conjunta, entre os professores da educação especial e sala comum, revela a cultura existente na escola, podendo ser uma cultura com práticas mais colaborativas ou solitárias. Outro aspecto apresentado é a sensação de invisibilidade desse profissional e a importância da sua atuação, bem como a compreensão do seu papel na escola:

A sala de recursos é uma sala no fundo da escola, quando os professores se unem para realizar trabalhos em parceria, não se lembram desses alunos e muito menos da professora do AEE. Faltam materiais atualizados, ar condicionado, pois muitos alunos não suportam o barulho do ventilador (Resposta 18).

Com base no relato, observa-se que a participante evidencia sua angústia sobre a invisibilidade dada tanto aos professores da educação especial, quanto aos estudantes, público da educação especial nas atividades propostas na escola. Uma representação disso trata-se do local em que esse profissional está localizado, muitas vezes um “puxadinho” ou um espaço pequeno inutilizado.

Faz necessário que toda a comunidade escolar, sobretudo a gestão da escola, compreenda o que é o AEE e sua importância, para que possa justamente apoiar e fortalecer as parcerias que devem acontecer para que haja uma ação inclusiva (Resposta 23).

Sobre a gestão, Hargreaves (1998) sugere que a dinâmica colaborativa pode abordar um dos principais desafios que as escolas enfrentam atualmente: desenvolver o profissionalismo interativo entre os professores. Para isso, o autor defende a

redefinição das estruturas escolares tradicionais, incluindo as relações entre professores, gestores e famílias, para “criar ambientes de aprendizado alternativos que atendam às necessidades contínuas dos alunos” (Hargreaves, 1998, p.275).

Com isso, os professores devem receber apoio e oportunidades para introduzir melhorias que se alinham com seus objetivos, em colaboração com a diretoria da escola, os pais e os alunos (Hargreaves, 1998). No entanto, uma cultura colaborativa docente, que introduz novas formas de ensino, somente se torna válida quando os professores buscam significado em sua profissão.

Outro dado apresentado trata-se da precariedade da oferta de ensino para todos os estudantes, não sendo uma particularidade dos estudantes com deficiência.

Na minha atuação enquanto Professora Colaborativa de Educação Especial, não é diferente, pois tenho consciência que realmente as condições de trabalho dos professores e da rede como um todo são precárias (...) (Resposta 22).

A percepção apresentada na resposta da cursista está de acordo com os dados apresentados tanto nas avaliações nacionais quanto internacionais sobre a educação brasileira, onde é vista como preocupante, já que a escola brasileira não apresenta os subsídios básicos para a oferta de um ensino de qualidade para estudantes com e sem deficiências.

Por isso, é fundamental desenvolver soluções dinâmicas que levem em conta as situações contextuais da realidade escolar. Superar a visão conformista e estática é necessário para reestruturar a identidade e contornar a falta de condições que impedem a novidade e a mudança.

Conselhos e sugestões para a professora Adélia

Em relação aos conselhos e sugestões apresentadas em relação ao pensamento de desistir apresentado por Adélia, observou-se que os mesmos validam o sentimento e até mesmo se identificam com o desânimo. Porém, foi unânime a crença na importância da atuação do profissional da educação especial e a necessidade



de perseverança perante a situação vivenciada. Dentre as sugestões apresentadas estava a ênfase nas mudanças por meio do processo de implementação do ensino e cultura inclusiva e colaborativa. Como pode ser ilustrada a seguir:

Para ter paciência, pois como tudo é novo é mais difícil para adaptar-se, porém com o tempo tudo vai se encaixando e tendo melhor interação entre as professoras. Penso também que o ensino colaborativo será muito importante para o aprendizado dos alunos (Resposta 3).

Compreendo a ideia de Adélia, onde seu trabalho poderia fazer a diferença no âmbito da sala de aula, mas seria voltado para os alunos e precisamos desta força de vontade e profissionais que queriam mudar a cultura atual, para uma cultura inclusiva partindo do apoio ao professor de sala regular. Pois, ali será plantada uma semente que se multiplicará entre os profissionais da Educação (Resposta 6).

Sugiro que a professora tente estabelecer um trabalho de cultura inclusiva na escola, primeiramente, com os estudantes e todos os profissionais para que as pessoas sejam formadas continuamente sobre o tema (...) (Resposta 8).

Conforme as respostas apresentadas, observamos que os cursistas enfatizam que as mudanças, principalmente quando envolvem cultura, ocorrem lentamente, assim sendo considerando a importância do envolvimento dos diferentes sujeitos que compõem a escola. Esse dado apresentado é semelhante ao apontado em relatos evidenciados anteriormente, fazendo com que reafirme a necessidade e crença dos participantes em se fazerem em coletivo para construções e resoluções de demandas.

Diante disso, entende-se que a oferta de um ambiente adequado para os professores se relacionarem impacta diretamente na eficácia do ensino e no comprometimento profissional, reflexão também apontada no estudo de Correia e Baptista (2018).

Acredito que a equipe gestora precisa investir na propositura de momentos, espaços, circulação de informações, formações teóricas, exemplificações para incrementar a cultura inclusiva, chamando para a responsabilidade coletiva de todos e de cada estudante (Resposta 9).

Corroborando com essa discussão, estudos como o de Correia e Baptista (2018) destacam que os sistemas de ensino devem oferecer subsídios para que os professores



consigam atuar de forma colaborativa para solucionarem as demandas reais de suas próprias realidades.

Sabe-se que essa tarefa não é simples, considerando a complexidade de demandas da gestão e dos professores, porém considera-se imprescindível que sejam projetados espaços de diálogos para esses profissionais na escola para uma possível consolidação dos professores na escola. Pensando na materialização dessa proposta, uma cursista recomenda:

As intervenções iniciais sempre se dão nas conversas de reuniões de professores (ATPC), juntamente com a coordenação, sempre enfatizando que é necessário fazer aquele aluno pertencer ao grupo (...). Estratégias para sensibilizar os professores seria inicialmente trazer um pouco da história deste aluno, assim fazê-los entender o quanto foi custoso chegar até ali (...). A chave principal nesta evolução é a gestão, a coordenadora precisa mediar esta relação entre professores, tornando sempre um ambiente de aprendizado contínuo (Resposta 11).

O relato acima reafirma a importância dada à atuação da gestão para construir um espaço mais oportuno e dialógico dessas questões, apresentando os direitos legais já estabelecidos, a sensibilização dos professores. Para isso, estudos como o desenvolvido por Silva (2020) e Costa (2021) apontam a necessidade de oferta de programas de formação que envolva todos os sujeitos da escola, para que as questões relacionadas à educação especial não sejam vistas como atribuições exclusivas dos professores especialistas. Porém essas (in) formações precisam ser construídas de acordo com a realidade das escolas, visando trazer contribuições realmente significativas para esses espaços.

Avaliando a prática da professora Adélia com base nos pressupostos do coensino

Os cursistas analisaram um episódio em que Adélia se sentiu frustrada na tentativa de operacionalizar a colaboração:

Certa vez tentei colaborar, mas a professora parece nem ter dado atenção e ainda ficou irritada. Fui lá, na escola, levei várias atividades que eu realizo com o aluno na sala de recursos multifuncional. A professora interpretou mal, achando que eu estava dizendo que ela

não sabia fazer aquelas atividades. Tentei explicar, mas sai frustrada daquela tentativa (Caso Adélia).

As análises apresentadas apontaram alguns elementos que os cursistas consideram primordiais e pré-requisitos nesse processo, entre eles destacou-se a necessidade da formação de vínculo entre os profissionais.

Penso que Adélia poderia ter feito uma parceria antecipada com a professora do ensino comum, ter conversado com ela, ouvi-la, conhecer as necessidades dessa professora o que ela precisa, assim como conhecer suas potencialidades, pois uma vez que a professora do ensino comum sentisse segura e já tivesse um vínculo com a Adélia, talvez a atitude da professora no momento da aula seria diferente. Acredito que, para o ensino ser colaborativo, todos precisam sentir-se úteis no momento da aula, que ambos os profissionais possam de fato contribuir com o estudante na sua formação acadêmica, assim como para a vida funcional (Resposta 1).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que caso os professores perspectivem atuar no modelo de serviço do coensino, se faz necessário considerar alguns pontos, como a paridade, que infere que não há uma hierarquia nessa relação, pois ambos os professores possuem suas habilidades e podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido emergiu outra sugestão, a necessidade de uma abordagem considerada mais adequada do professor da educação especial com o professor de classe comum:

(...) posso dizer com tranquilidade que depende da forma a qual abordamos com todos, seja da saúde, da educação, da reabilitação. O discurso tem que ser unísono e de interdisciplinaridade, onde a importância de todos está evidenciada e ressaltada. Talvez esse toque de sutileza falte nos discursos da educação, pelo menos o que percebo (Resposta 14).

De fato, a literatura do coensino enfatiza a importância de um bom relacionamento profissional entre os professores. Porém, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que não se espera que desde o estágio inicial deste relacionamento se tenha uma comunicação plena, mas que se acredita que serão aprimoradas ao

longo do processo. Outra sugestão apresentada está relacionada a necessidade de momentos de planejamento comum entre os professores.

Adélia não errou no sentido do termo ensino colaborativo em mostrar (compartilhar recursos) como realiza seu trabalho em sala de recursos, porém, errou o momento que executou sua ação, que deveria ser em uma formação(atpc), horário de ensino colaborativo da carga horaria de sala de recursos e não frente a sala de aula comum. Pois os pressupostos do ensino colaborativo é parceria de colaboração, respeito mútuo, com objetivos mútuos e específicos, compartilhando experiências para o melhor alcance das habilidades dos estudantes (Resposta 20).

O relato apresentado destaca que essas oportunidades de planejamento comum devem ser executadas em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e horário de ensino colaborativo, não se recomenda a realização em momentos informais de improviso. Ressalta-se que quando se há tempo e espaço estabelecido para essas discussões, há maiores chances de serem quebradas as barreiras da cultura de atuação solitária e construção de parcerias profissionais.

Em muitas situações os professores podem achar que estaremos junto com eles não para pensarmos, estudarmos juntos, mas para vigiarmos o seu trabalho. E de outro lado temos professores que irão deixar para nós planejarmos as atividades dos estudantes elegíveis da educação especial, e tem outra parcela (pequena) que irá vibrar com essa proposta que com certeza vai trabalhar em conjunto (Resposta 26).

Nesse sentido, os participantes também destacam como sugestões o respeito aos modos de atuação profissional, a construção coletiva de atividades de acordo com as reais necessidades da turma, participação da gestão escolar na validação da proposta na escola, bem como insistência na tentativa de tornar o espaço mais inclusive por meio do serviço do ensino colaborativo.

Entende-se que a implementação do serviço do Coensino envolve mudanças e elas podem demorar a acontecer, pois envolve saída da zona de conforto, apoios, serviços, recursos humanos e materiais, dentre outras. Diante dos resultados apresentados, entende-se que na rede estadual de ensino, é fundamental desenvolver

estratégias dinâmicas que levem em conta as situações vivenciadas pelos professores nas instituições escolares. Superar a visão conformista e estática é fundamental para reestruturar a identidade e contornar a falta de condições que impedem a novidade e a mudança. Além disso, é preciso acompanhar o processo de implementação do coensino, além de produção de política estadual (São Paulo, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que os participantes se identificaram com o relato da professora Adélia, por também se considerarem invisíveis na escola tendo em vista que há um desconhecimento coletivo da atuação do professor da educação especial, pouca relação com o professor de sala comum e precariedade do sistema educacional.

Porém os mesmos consideraram que o coensino é uma proposta promissora para a efetivação de mudanças e inclusão na escola. Recomenda-se para estudos futuros que sejam oferecidas formações que forneçam acompanhamento e consultoria da implementação das práticas de coensino na escola. Destaca-se enquanto limites as barreiras enfrentadas nas formações virtuais e a sobrecarga de trabalho dos professores para a participação, leituras recomendadas e atividades propostas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- BARROS, L. A. **Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino Colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.



CAVALCANTE, L. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

CORREIA; G. B; BAPTISTA C. R. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva de 2008: Quais Origens E Quais Trajetórias? **RPGE Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716- 731, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905>. Acesso em: 27 nov. 2023.

COSTA; J. D. V. **Pápeis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil.** 187f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15375/PAP%20DO%20PROFISSIONAIS%20DA%20REDE%20DE%20APOIO%20%20INCLUS%20ESCOLAR%20NA%20EDUCA%20INFANTIL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 nov. 2023

LIMA, J. **As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos.** Porto: Porto Editora, 2002.

FRIEND, M.; EMBURY, D. C.; CLARKE, L. Co-Teaching Versus Apprentice Teaching: An Analysis of Similarities and Differences. **Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children** published online. 16 April 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0888406414529308>. Acesso em: 27 nov. 2023

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna.** Portugal: McGraw-Hill, 1998.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo com apoio a inclusão unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILANESI, J. B. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. 374f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10288>. Acesso em: 27 nov.2023.

SÃO PAULO. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>>. Acesso em: 24 ago 2023.

SILVA, M.C.L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: Limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 282f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>. Acesso em: 27 novembro 2023.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do ensino**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Data da submissão: 18/09/2024

Data do aceite: 30/09/2024



AS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DE TRABALHADORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO

PERCEPTIONS ON THE ASSESSMENT OF LEARNING OF INDIGENOUS
WORKERS IN TRAINING

LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL
APRENDIZAJE DE TRABAJADORES INDÍGENAS EN FORMACIÓN

Salatiel da Rocha Gomes¹
Geycielle de Oliveira Batista²
Liliane Costa de Oliveira³

RESUMO:

Este artigo tem como principal objetivo analisar as percepções dos/as docentes que atuaram em uma formação específica para Agentes Indígenas de Saúde e Saneamento, os quais exercem suas funções em todos os Distritos Especiais de Saúde Indígena (DSEIs) do estado do Amazonas. Nesse sentido, analisamos os formulários de avaliação preenchidos pelos docentes ao final de cada módulo/etapa do curso e das turmas. A abordagem do estudo é qualitativa e buscou, pela análise documental, compreender os desafios e as limitações do trabalho docente, refletindo sobre aspectos do ensino e da aprendizagem. Diante disso, constatou-se que, para os docentes, a Educação Profissional em Saúde voltada aos trabalhadores indígenas possui diferentes complexidades, como a adaptação dos materiais didáticos e da transposição didática aos diferentes ritmos de aprendizagem, assim como a necessária interlocução com o *Ethos* e com as formas de ser, viver e agir dos trabalhadores. Constatou-se também que os docentes compreenderam a importância da

¹ Pós-doutorando em Educação (Universidade de Passo Fundo), Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM) e Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas – Campus ISB/Coari. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8877-2969> E-mail: salatielrocha@yahoo.com.br

² Mestranda em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem no Contexto Amazônico, vinculado à Universidade Federal do Amazonas (PPGENF-MP/UFAM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5117-7944>
E-mail: geycielleo@gmail.com

³ Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia, Mestre em Sociologia, Cientista Social. Professora de Sociologia na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2923-2767>. E-mail: professora.mali10@gmail.com



formação em serviço para os trabalhadores indígenas e se reconheceram como docentes-mediadores nesse processo, que deve ser, indiscutivelmente, mais dialógico, inclusivo e justo.

Palavras-chave: Docentes. Qualificação Profissional. Trabalhadores Indígenas.

ABSTRACT:

The main objective of this article is to analyze the perceptions of teachers who participated in a specific training program for Indigenous Health and Sanitation Agents, who work in all Special Indigenous Health Districts (DSEIs) in the state of Amazonas. To this end, we analyzed the evaluation forms filled out by the teachers at the end of each module/stage of the course and classes. The study's approach is qualitative and aimed, through document analysis, to understand the challenges and limitations of teaching, reflecting on aspects of teaching and learning. It was found that for the teachers, Professional Health Education for indigenous workers has different complexities such as the adaptation of teaching materials and didactic transposition to different learning paces, as well as the necessary dialogue with the Ethos and ways of being, living, and acting of the workers. It was also found that the teachers understood the importance of in-service training for indigenous workers and recognized themselves as teacher-mediators in this process, which must undoubtedly be more dialogical, inclusive, and fair.

Keywords: Teachers. Professional. . Qualification. Indigenous Workers

RESUMEN:

Este artículo tiene como principal objetivo analizar las percepciones de los/as docentes que participaron en una formación específica para Agentes Indígenas de Salud y Saneamiento, que actúan como trabajadores en todos los Distritos Especiales de Salud Indígena (DSEIs) del estado de Amazonas. En este sentido, analizamos los formularios de evaluación completados por los docentes al final de cada módulo/etapa del curso y de las clases. El enfoque del estudio es cualitativo y buscó, mediante el análisis documental, comprender los desafíos y las limitaciones del trabajo docente, reflexionando sobre aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. Se constató que para los docentes la Educación Profesional en Salud para trabajadores indígenas posee diferentes complejidades, como la adaptación de los materiales didácticos y la transposición didáctica a los diferentes ritmos de aprendizaje, así como la necesaria interlocución con el Ethos y las formas de ser, vivir y actuar de los trabajadores. También se constató que los docentes comprendieron la importancia de la formación



en servicio a los trabajadores indígenas y se reconocieron como docentes-mediadores en este proceso, que debe ser, indiscutiblemente, más dialógico, inclusivo y justo.

Palabras clave: Docentes. Calificación Profesional. Trabajadores Indígenas

INTRODUÇÃO

Para atingir o objetivo analítico deste artigo, partimos dos pressupostos epistemológicos de Paulo Freire. Por meio de tais concepções teóricas, interpretamos as percepções dos/as docentes que trabalharam nos módulos II (Processo de Trabalho do Agente Indígena de Saúde) e III (Ações de Prevenção a Agravos e Doenças e de Recuperação da Saúde dos Povos Indígenas) no Programa de Qualificação de Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e Agentes Indígenas de Saneamento (AISAN).

Reconhecemos que a percepção docente quanto ao processo de formação técnica, voltada para os povos indígenas do estado do Amazonas na área de saúde, não diz respeito somente aos trabalhadores em formação, mas, sobretudo às questões pedagógicas e ao papel dos docentes presentes em suas práticas.

Este estudo, de natureza qualitativa, avaliou 32 formulários que continham o olhar dos/as docentes do curso de qualificação dos Agentes Indígenas de Saúde e Saneamento, de todos os Distritos Especiais de Saúde Indígena (DSEIs) do estado do Amazonas, a saber: Vale do Javari, Parintins, Médio Rio Solimões, Médio Rio Purus, Manaus, Alto Rio Solimões e Alto Rio Negro.

Para a avaliação dos formulários, usamos o método interpretativista, partindo dos seguintes elementos: objetivos do curso, o envolvimento da turma com o tema e as questões, o material didático e o processo formativo. Por meio desses, buscou-se verificar de que forma os/as docentes exercitaram seus conhecimentos, seus métodos de aprendizagem aplicados ao cotidiano educacional dos/as discentes, a percepção quanto às experiências de vida dos estudantes e os desafios vivenciados.

AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL INDÍGENA

Quando trazemos para o “palco” do debate a educação e a qualificação profissional no contexto indígena, é necessário, antes de tudo, romper com os estereótipos que colocam esse contexto à margem. Os dados do Censo Demográfico (2022) destacam o Norte como a região que concentra 44,48% da população indígena do Brasil, sendo que o Amazonas possui o maior número de pessoas indígenas, a saber, 490,9 mil. Manaus, por sua vez, é a cidade do Amazonas e do restante do país com maior número de indígenas, sendo 71,7 mil, seguido de São Gabriel da Cachoeira/Am, que possui 34,5mil, onde vivem indígenas de várias etnias.

Destaca-se também que o Norte possui uma população étnica impulsionada pelo fluxo migratório venezuelano. O povo *Warao*, por exemplo, chegou à Amazônia brasileira em busca de uma vida mais digna. Trata-se de um povo “[...] com referência às violações de direitos humanos nas comunidades *Warao* na Venezuela, sobretudo no que toca ao direito à alimentação e à saúde” (Acnur, 2021, p. 09).

Mesmo diante desses números e desse cenário social “quanto à aplicação das legislações específicas referente aos direitos desses sujeitos, seja enquanto indígenas, seja enquanto pessoas refugiadas ou migrantes” (Acnur, 2021, p. 67). A temática Educação e Qualificação Profissional Indígena ainda é um campo de muitos desafios para o sistema educacional brasileiro. Dentre as questões, que não podemos deixar de problematizar, estão os estereótipos atribuídos aos indígenas, negando a eles um sistema educativo que atenda às suas necessidades enquanto cidadãos.

A imaginação fantasiosa ainda permeia o que se pensa e o que se diz sobre os povos autóctones amazônicos. “Trata-se de uma visão que romantiza a vida social na Amazônia, idealizada, sem conflitos, em que a indolência é a principal característica de seus habitantes” (Oliveira; Santos, 2019, p. 28).

É necessário reconhecer que esses indivíduos estabelecem trocas sociais, pois se deslocam, principalmente, para o meio urbano em busca de trabalho, estudos para os filhos, ou seja, por melhores condições de vida. Isso implica enfrentarem sérios



problemas de adaptação, de perda do idioma, dos rituais e da forma de vida comunitária, modificando costumes tradicionais e incorporando estilos urbanos de viver.

A ideia de que esses povos sustentam um modo de vida estritamente tradicional não deve ser considerada, tal como se vivessem de modo estático e congelado. Suas manifestações culturais e sociais expandem-se pelo mundo urbano e vice-versa, assimilando algumas práticas e rejeitando outras. (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009, p. 30).

Essa é uma questão também importante, e quer dizer que os projetos de educação devem levar em consideração tal realidade. Nessa direção, estamos falando de uma visão ainda marcada por um passado euroantropocêntrico, que inviabiliza o entendimento das contradições sociais que a população indígena da Amazônia Legal atravessa. Por exemplo, na década de 1990, os Warao foram culpabilizados pela epidemia de cólera no delta do rio Orinoco; esse problema de saúde foi atribuído aos seus costumes e modos de viver (Acnur, 2021).

É nesse contexto que a educação deve se mostrar um processo formativo emancipatório, pois sem qualificação profissional os indígenas não conseguem emprego fixo, e sem formação escolar começam a desenvolver atividades informais, submetendo-se a baixíssimos salários. Para superar tais problemas, a educação constitui-se uma ferramenta de transformação, no sentido de ser um recurso para a criação de mecanismos que proporcionem a participação de todos os indígenas nos processos de decisão do poder, de modo crítico e consciente.

Diante disso, chamamos a atenção para a cultura como o caminho dialogal na construção de projetos de emancipação social, econômica e política às populações indígenas. Geertz (2008) em sua obra “A interpretação das culturas”, se refere a uma antropologia que concebe os fenômenos culturais como sistemas significativos passíveis de interpretação. O conceito de cultura que este intelectual assume e desenvolve é essencialmente semiótico, acreditando que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, isto é, trata-se de percebê-la [a cultura] como uma teia de significados. Nessa significativa abordagem epistêmica, o

autor assume: “[...] a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativista à procura do significado [...]” (Geertz, 2008, p. 4).

Para este intelectual, cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; a cultura é um contexto, algo dentro do qual esses processos podem ser descritos de forma inteligível, ou seja, descritos com densidade.

A cultura é um ponto central quando falamos em educação como projeto de emancipação política no âmbito indígena, pois esse sistema sociocultural está atravessado de significados multiétnicos. É preciso desvendar seu cotidiano, é necessário considerar o contexto contraditório no qual estão inseridas suas manifestações e práticas culturais. Entender o modo de vida dos grupos sociais que habitam a Amazônia não significa apenas conhecer e descrever a riqueza dos seus recursos naturais, mas, sobretudo, compreender seus vastos territórios. É preciso perceber que, para além da paisagem natural, harmônica e romântica, há paisagens socialmente construídas, repletas de contrastes e contradições (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009).

Os aspectos apontados pelos autores no parágrafo anterior são estruturas significantes, produzidas pelos povos amazônicos em sua interação social com o mundo. Nesse sentido, não podemos considerar que os indígenas são um só; nesses termos, descrever densamente, por exemplo, a história, a arte, e a cultura desses indivíduos é buscar apreender o significado de tais estruturas para avançar nos projetos de educação e de qualificação profissional.

Diante destas considerações, problematiza-se: como deve ser o processo de ensino e aprendizagem voltado para a formação profissional indígena? Para atuar na área de educação profissional indígena, qualquer docente com formação superior pode ministrar as aulas? Como a educação voltada para a formação profissional pode romper com os estereótipos?



Para responder a essas questões, buscamos o caminho das considerações de Paulo Freire, que refletiu criticamente acerca do processo de emancipação política da sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação é para esse intelectual um ato político. Freire destaca que esse processo deve ser um exercício emancipatório que transforme politicamente a realidade experienciada.

Partindo desse prisma, a emancipação política dos povos indígenas deve ser “um projeto de todos, construído por todos os cidadãos” (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009, p. 30). Nesse sentido, um dos efeitos práticos desse projeto é articular a formação de profissionais para o sistema de educação indígena, articulando o ambiente acadêmico com a realidade local e suas respectivas culturas étnicas.

No âmbito desse debate, conforme as leituras e pesquisas que realizamos para a construção desse texto sinalizaram a necessidade de transformações na educação básica e superior. Logo, apontamos a perspectiva de integração de ensino e cultura indígena, buscando despertar o interesse em profissionais pelo trabalho nos vários âmbitos das sociedades étnicas do país, visando contribuir com a emancipação social de todos.

O CAMINHO METODOLÓGICO: DELINEAMENTO DA PESQUISA

Trata-se de um estudo assentado na abordagem qualitativa. A análise das percepções dos/as professores/as que trabalharam na formação supracitada se fundamenta na escola antropológica Geertziana. Com base no método interpretativista, apresentaremos uma descrição densa do olhar dos/as docentes, ampliando a compreensão do processo ensino-aprendizagem voltado para a formação técnica em saúde indígena. A descrição densa nas pesquisas qualitativas amplia os horizontes em relação aos dados observados. Isto quer dizer que o/a pesquisador/a deve tornar clara a sua observação.

[...] para aqueles que não participaram da pesquisa, através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas (Goldenberg, 2004, p. 48-49).

Esse modelo de abordagem é uma análise cultural de cunho hermenêutico; logo, o/a pesquisador/a faz uma descrição profunda das culturas como “textos” vividos, ou seja, como “teias de significados” que devem ser interpretados (Goldenberg, 2004).

Para alcançar essa forma de descrição, a coleta de dados foi feita através de formulários elaborados especificamente para os/as docentes que trabalham nos módulos do Curso Projeto de Qualificação de Agentes de Saúde (AIS) e Agentes Indígenas de Saneamento (AISAN). Dentre os quatro módulos, selecionamos o 1º e o 2º, considerando a temática que os permeiam, a saber: o processo de trabalho em saúde indígena.

Quanto aos formulários, trata-se de um instrumento do curso, o qual é entregue aos docentes no final de cada módulo, momento em que esses podem avaliar o processo educacional em que estavam envolvidos. Nessa linha, analisamos 32 formulários, preenchidos no período de 2018 a 2019.

A análise das respostas foi realizada conforme o conteúdo que configura as perguntas. Desse modo, foi possível fazer o levantamento das percepções quanto aos objetivos do curso, o envolvimento da turma com o tema e as questões, o material didático e o processo formativo.

Além desses elementos, buscaremos descrever como os/as docentes exercitaram seus conhecimentos, seus métodos de aprendizagem aplicados ao cotidiano educacional dos/as discentes e a percepção quanto às experiências de vida dos estudantes.

RESULTADOS ALCANÇADOS



Sabe-se que o/a docente busca se qualificar para melhor organizar o processo de ensino-aprendizagem referente ao componente curricular que trabalha, considerando a complexidade e a dinamicidade desse processo. De acordo com Freire (2011), tal qualificação deve buscar desde sempre o diálogo e a autonomia. São conceitos-chave para um processo que democratiza todas as ações, de maneira que o ato não seja dicotômico e excludente.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2011, p. 12).

Tomando como referência epistemológica a Pedagogia da Autonomia, a educação na área de saúde indígena também exige segurança e competência profissional em relação à criticidade dos estudantes. Isto quer dizer que nesse contexto educacional “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...]” (Freire, 2011, p. 12).

O modelo educacional de Freire, aplicado no âmbito indígena, nos levou à constatação de que a interculturalidade é o caminho para a promoção de comunicação entre pessoas de grupos socioculturais diferentes, tendo em vista a interação social e o estímulo de atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural no intuito de diminuir as desigualdades (Gomes; Oliveira; Batista, 2024). Esta reflexão é um desafio também aos docentes que atuam na formação indígena, sobretudo na área de saúde, ou seja, é a possibilidade de dialogar com diferentes realidades socioculturais.

Os formulários selecionados são referentes aos módulos II e III, ambos com carga de 80 horas. Por meio desse instrumento, foi possível registrar as experiências vivenciadas no processo formativo de profissionais formados em diversas áreas do conhecimento, como enfermagem, engenharia civil e pedagogia.

Os docentes do curso foram selecionados através de processo seletivo simplificado. A formação docente foi realizada no período de fevereiro a março de

2018, com carga horária de 40 horas, e contemplando questões administrativas, técnicas e pedagógicas (Monteiro; Gomes, 2019).

Os princípios pedagógicos que orientam o processo de capacitação docente para atuação no Programa de Qualificação de AIS e de AISAN garantiu autonomia na elaboração dos planos de ensino. Logo, os/as professores/as foram capazes de preparar instrumentos para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nos módulos ministrados (Monteiro; Gomes, 2019). Sobre isso, uma professora, que trabalhou o Módulo II em Parintins/Am, afirmou em suas observações:

O objetivo do curso foi alcançado através das atividades elaboradas em todo o curso, foram demonstrados resultados satisfatórios para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Tivemos muito aproveitamento de todos os materiais disponibilizados, através de muita criatividade e esforço da turma, que se mostrou mobilizada e muito participativa (**grifo nosso**).

É possível identificar que os/as professores/as foram capazes de administrar as atividades propostas, de acordo com as singularidades do contexto e a ementa do plano de curso. Nesse sentido, reforçamos que a formação voltada para os/as profissionais da educação que atuam junto aos povos étnicos do Amazonas é primordial, pois fortalece suas escolhas e suas ações pedagógicas.

As respostas às questões do formulário foram classificadas em dois eixos. No primeiro, buscou-se compreender o desenvolvimento do curso a partir de seus objetivos; e, no segundo, a percepção e a vivência dos/as professor/as durante a formação dos AIS e do AISAN.

A descrição encontra-se no Quadro 1:

Quadro 1: Questões do Formulário Docente do Projeto de Qualificação AIS e AISAN

Eixo 1	Como você avalia o alcance dos objetivos do Curso em relação à turma? 1- Os objetivos do curso foram alcançados 2 - A turma se envolveu com as questões apresentadas durante o Curso 3 - O material disponibilizado foi adequado à proposta do curso 4 - A turma se mostrou mobilizado em discutir as temáticas, associando às práticas do dia a dia no trabalho
---------------	---



Eixo 2	Como foi o processo formativo desta turma?
--------	--

Fonte: Cetam (2018).

No **eixo 1**, sobre os objetivos do curso, os/as docentes tiveram que apontar a articulação realizada por eles com o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da cultura indígena, conforme recomendado nas diretrizes e orientações para a qualificação do AIS e do AISAN. De acordo com os formulários analisados, 97% dos/as docentes afirmaram que os objetivos do curso foram cumpridos, os quais visavam qualificar os agentes indígenas para:

[...] atuarem em equipe, na sua área de abrangência, na perspectiva da promoção, prevenção de agravos e doenças e na recuperação da saúde dos povos indígenas, aplicando os princípios técnico-científicos e éticos, os pressupostos da interculturalidade e da atenção diferenciada à saúde (Brasil, 2018, p. 33).

Ao considerar essa questão, uma professora que atuou na Comunidade Umariáçu I/Alto Rio Solimões/Am, em 2019 trouxe uma importante descrição: “O Programa de Qualificação [...] veio consolidar as conquistas reivindicadas pelos povos indígenas e qualificar as ações de saúde no âmbito do subsistema de saúde indígena”. É possível perceber a concepção democrática da formação, pois essa foi, segundo tal relato, fruto de muitas reivindicações.

A segunda questão nos possibilitou interpretar, como recomenda Geertz (2008), se os/as docentes conduziram suas aulas com base na educação bancária. Observou-se que o envolvimento da turma, segundo a percepção docente, demonstra que a metodologia adotada buscou valorizar a Educação Profissional em Saúde conforme a realidade indígena, mas ao mesmo tempo perceberam-se elementos da concepção bancária, como fica evidente na fala de um dos docentes: “buscou-se ensinar as tecnologias e gerenciamento do Saneamento Ambiental dentro da Política Indígena de Saúde e suas aplicabilidades dentro de um contexto cultural e tradicional de cada etnia presente no grupo”.



Nota-se que o ensinar nesta fala é o mesmo que transmitir conhecimento, reforçando a educação bancária, ainda que se perceba certa valorização dos conhecimentos tradicionais. Com isso, constatamos uma preocupação quanto ao formato pedagógico do ensino que busca qualificar o AIS e o AISAN.

Com o objetivo de verificar como foi o envolvimento dos/as acadêmicos/as no que tange à metodologia ofertada pelo plano de ensino, constatamos um dado importante: segundo o olhar dos/as formadores/as, a participação dos/as estudantes quanto às práticas pedagógicas foi de 100%. Esse dado é uma evidência de que a ação pedagógica dos docentes conciliou teoria e prática, de forma indissociável, primando pela participação do/a estudante e trabalhador indígena nesse processo de formação profissional.

A didática utilizada caracterizou-se como um conjunto de atividades planejadas e interligadas para o envolvimento da turma. A compreensão da etnia na língua portuguesa e o acesso à internet integrou aprendizado com a proposta da temática e facilitou o desenvolvimento durante as práticas do exercício. Os alunos conseguiram vivenciar a situação que era apresentada pelas temáticas executando todos os trabalhos propostos pelo curso e interligando a suas práticas diárias (Avaliação Docente do Projeto de Qualificação AIS e AISAN, 2018-2019).

Cumpra-se aqui um dos objetivos do Projeto de Qualificação AIS e AISAN, a saber, “a adoção do modelo de competência como princípio organizador dos processos educativos” (Brasil, 2018, p. 18). Segundo as Diretrizes e Orientações para a Qualificação do AIS e do AISAN, as competências explicitam que:

[...] as capacidades a que se recorre para a realização de determinadas atividades em determinado contexto técnico-profissional e sociocultural e incorpora três dimensões de saberes: *saber fazer* (habilidades), *saber saber* (conhecimentos) e *saber ser ético profissional* (atitudes e valores) (Brasil, 2018, p. 18).

Isto quer dizer que as ações práticas, organizadas, conforme a citação acima viabilizou o envolvimento dos/as discentes com a temática proposta para a sala de aula. Logo, as competências – *saber-fazer*, *saber-saber* e *saber ser ético profissional* –



são instâncias a serem mais ainda priorizadas, propiciando à comunidade discente indígena um mergulho nas questões do seu contexto. Mas, para envolver os/as estudantes, é necessário um conjunto de instrumentos didáticos para garantir os objetivos da qualificação do AIS e do AISAN. Outra questão a ser apresentada diz respeito à disponibilização e adequação do material didático aos níveis e necessidades de aprendizagens dos trabalhadores em formação.

Apesar do envolvimento das turmas com as propostas pedagógicas organizadas pelos/as docentes, o material didático foi um dos problemas enfrentados. Com isso, 72% afirmaram que o material didático foi adequado aos objetivos do curso e 28% tiveram dificuldade quanto à sua disponibilização. Dentre os problemas, foi indicado que “o material disponibilizado não atendeu inteiramente as necessidades das atividades propostas”, conforme destacou uma docente (Formulário Docente do Projeto de Qualificação AIS e AISAN, 2018-2019).

Outro problema identificado foi a dificuldade de compreensão do material didático, uma vez que alguns estudantes/trabalhadores enfrentaram obstáculos quanto à leitura e a escrita (Formulário Docente do Projeto de Qualificação AIS e AISAN, 2018-2019).

Diante deste cenário, os/as docentes tiveram que construir uma metodologia que amenizasse o problema supracitado, como descreveu uma docente:

[...] houve uma grande barreira enfrentada, a dificuldade da maioria dos alunos para ler e escrever, alguns conseguiam entender o conteúdo, mas não sabiam escrever. Para amenizar foram usadas muitas imagens, cartazes, esquemas e murais que ajudaram bastante na compreensão (Formulário Docente do Projeto de Qualificação AIS e AISAN, 2018-2019).

A docente ainda apontou que “a linguagem utilizada no livro é complexa para eles, e muitas palavras eles desconhecem”, e sugeriu que o material didático contenha “textos traduzidos na língua deles” (Formulário Docente do Projeto de Qualificação AIS e AISAN, 2018-2019).

Portanto, a alfabetização é uma das questões a ser pensada quando se discute projetos de qualificação indígena e este parece ser um dos dilemas que as etnias enfrentam. Desse modo, a qualidade da educação intercultural praticada no dia a dia da formação profissional, almejada comunidade acadêmica, fica comprometida.

Desde sempre a realidade educacional é pauta de debate dos povos indígenas no Brasil. Atualmente, a Educação Profissional e a Superior recebem muitas projeções como um sistema diferenciado e específico voltado inclusive à emancipação social. Nesse sentido, a pergunta “a turma se mostrou mobilizada em discutir as temáticas, associando às práticas do dia a dia no trabalho?” é uma demonstração de que os/as estudantes do nível técnico têm compreendido que o espaço onde estão sendo formados deve ser construído pelo viés intercultural. Ressalta-se, ainda, essa integração nas formações sem serviço.

Os módulos II – Processo de Trabalho do Agente Indígena de Saúde – e III – Ações de Prevenção a Agravos e Doenças e de Recuperação da Saúde dos Povos Indígenas – abordam ações práticas fundamentadas nos direitos e deveres do/a trabalhador/a em saúde e as ações de educação em saúde (Brasil, 2018). Diante dos conteúdos dessas áreas temáticas, 100% dos/as docentes afirmaram que as turmas distribuídas pelos Distritos Especiais de Saúde Indígena (DSEIs) do estado do Amazonas discutiram, problematizaram e contribuíram a partir de suas vivências os temas dos respectivos módulos.

Essa temática III contribuiu muito para o entendimento do AIS quanto a sua importância como profissional de saúde como também seu papel junto à comunidade e principalmente em relação a saúde, alimentação e a nutrição das famílias indígenas. Percebemos também que as temáticas estão interligadas facilitando a compreensão de cada um (Formulário Docente do Projeto de Qualificação AIS e AISAN, 2018-2019).

A percepção acima mostra a valorização de temas que vêm para a sala de aula a partir do cotidiano vivenciado pelos estudantes, inclusive associado às novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Para isso, reforçamos mais uma vez que a preparação de docentes que tenham interesse em trabalhar com esse formato de formação profissional deve ser pensada distante do modelo bancário e próxima do

modelo dialógico, pois as atividades pedagógicas no contexto indígena não se restringem à sala de aula, exigindo outras formas de abordagem metodológicas construídas junto com os/as estudantes.

Quanto ao **eixo 2**, os/as docentes compartilharam suas percepções acerca do processo formativo que vivenciaram. Trata-se de profissionais que, segundo as Diretrizes e Orientações para a Qualificação do AIS e AISAN, “[...] deverão possuir qualificação e experiência necessárias e ao desenvolvimento das competências definidas, o que inclui conhecimento na área da saúde indígena e capacitação pedagógica” (Brasil, 2018).

Com base nessa diretriz e no eixo 2, descrevemos alguns aspectos sobre o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as impressões dos/as docentes. O primeiro se refere à valorização da qualificação voltada aos povos indígenas. Nessa dimensão, houve muitos relatos positivos dos docentes, no sentido de se sentirem privilegiados por fazerem parte do referido processo formativo, como enfatizou estas formadoras que trabalharam na Ilha da Duraka/Alto Rio Negro, e no Município de Tefé/Am:

Participar deste processo formativo foi uma experiência valiosa, uma troca de conhecimento e cultura. Este curso, sem dúvida, será um divisor de águas para alinhamento da postura profissional dos agentes indígenas de saúde e saneamento (Formulário Docente do Projeto de Qualificação AIS e AISAN, 2018-2019).

Essa capacitação foi muito importante, pois podemos conhecer diferentes modos de viver de povos diferentes e suas culturas (Formulário Docente do Projeto de Qualificação AIS e AISAN, 2018-2019).

Essas falas indicam que os/as professores/as selecionados para trabalharem na qualificação do AIS e do AISAN se mostraram comprometidos com a proposta do curso, cuja valorização se deu devido à familiaridade com a causa indígena.

Percebemos também um consenso de que os agentes de saúde, ao serem contratados pelas instituições conveniadas, devem ser pessoas oriundas das próprias



comunidades. Contudo, na descrição dos/das docentes, formá-los foi um desafio, principalmente em locais que não oferecem infraestrutura para o trabalho pedagógico.

Um professor que trabalhou no módulo III do curso, no DSEI de Parintins/Am, caracterizou os/as discentes através da tipologia que ele chamou de “perfil de aprendizagem”. Trata-se de uma percepção vinculada ao seu trabalho pedagógico. Nesse caso, o docente relatou em seu formulário a seguinte perspectiva:

Em sua grande maioria, os estudantes AISAN eram pessoas alegres e expansivas, com grande senso de humor. Enquete feita entre eles indicou que sua formação acadêmica média não ultrapassa o ensino fundamental. Maior parte deles compreendia a língua portuguesa, mas muitos relataram estarem mais confortáveis em expressar e ouvir em suas línguas maternas. Daí se observar que muitos faziam o papel de tradutores para facilitar a aprendizagem de seus colegas. Também se observou que possuíam um menor apreço ao que denominavam por “ensino teórico”, possivelmente por maior dificuldade em leitura de textos longos. Ao contrário, nas atividades que envolviam uma participação mais direta e ativa, ou de indivíduos ou de grupos, ao que denominavam de “ensino prático”, se percebia uma maior motivação e interesse por parte dos estudantes AISAN. De modo geral manifestaram disposição para aprender mais conteúdos que possam ser efetivamente implantados em suas comunidades. Entre estes conteúdos podem ser citados os sistemas de backup para captação de água, os sistemas ecológicos para tratamento de esgotos, a produção de componentes construtivos em solo-cimento tais como blocos e telhas, e a execução de construções com estes componentes. Também manifestaram interesse em maior aprendizagem em relação às formas de organização mais participativas. Foram discutidos os centros comunitários e as cooperativas econômicas (Formulário Docente do Projeto de Qualificação AIS e AISAN, 2018-2019).

Observa-se que a percepção docente acerca do ensino aprendizagem perpassa pelo perfil pessoal dos/as estudantes. A descrição acima deixa claro que os/as alunos eram cordiais, comunicativos, dedicados/as às atividades pedagógicas, logo, não demonstravam tristeza em seus rostos, estavam sempre sorrindo, mesmo com as dificuldades que enfrentavam para chegar aos locais de estudos.

Outro elemento se refere à infraestrutura acadêmica, pois para os/as professores/as, a gestão educacional deve considerar os espaços onde as aulas



acontecem, atendendo às especificidades étnicas; por exemplo, o local para as redes de descanso e a cozinha coletiva, onde os/as estudantes possam cozinhar seus próprios alimentos, algumas vezes trazidos de suas comunidades.

Um dos desafios descritos pelos/as docentes faz referência à garantia de uma formação técnica pautada pelo bilinguismo. Este é um trabalho complexo, “que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do País, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, haja vista a extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolinguísticas” (Grupioni, 2003, p. 13).

Segundo os/as docentes, a maioria dos estudantes compreendia a Língua Portuguesa, mas afirmava que durante o curso se sentiam mais confortáveis em falar e ouvir suas línguas maternas, por isso, foi necessário que alguns discentes exercessem também o papel de tradutores para facilitar o entendimento dos assuntos. Outro discente reforçou: “na turma, tive alunos que não falavam e compreendiam totalmente o português e outros não eram alfabetizados. Essa especificidade da turma foi um desafio no processo de ensino e aprendizagem [...]” (Formulário Docente do Projeto de Qualificação AIS e AISAN, 2018-2019).

Os temas trabalhados em sala de aula e o envolvimento dos/as estudantes foi um dos aspectos mencionados pelos/as docentes. Quando estes/estas buscavam “simplificar” através de exemplos os conteúdos propostos com as práticas cotidianas, os/as discentes se mostravam mais empenhados. Essa percepção é uma demonstração de que a formação profissional indígena focada somente na transmissão do “ensino teórico e unicamente verbal” não ganhou muita adesão entre os/as AIS e AISAN em formação, logo, são os próprios indígenas que buscam a valorização do diálogo e sua emancipação crítica através de uma aprendizagem que possa ter efeitos em suas vidas, famílias e coletividade.

Conforme a percepção docente era difícil para o/a discente indígena compreender os conhecimentos técnicos apresentados de forma escrita, pois esses pareciam distantes dos níveis existentes de aprendizagem formal. Coube aos docentes

fazerem relações com a cultura étnica, dando sentido ao aprendizado e adaptando a forma de transposição didática.

Para os/as docentes, vivenciar essa experiência lhes trouxe novas concepções sobre educação, pois foram desafiados a adotar um sistema didático construído coletivamente – estudantes e professores –, aprendendo novas formas de abordagem pedagógica. Tiveram que estar mais atentos/as ao modelo de ensino-aprendizagem proposto pelo curso, pelas teorias ou pelas abordagens didáticas. Diante disso, o olhar docente se diluiu no sentimento desafiador, e, nesse processo, os professores descobriram novas epistemologias, teorias e abordagens pedagógicas e didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas considerações, acreditamos que o olhar dos/as profissionais que trabalharam no Projeto de Qualificação de Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e Agentes Indígenas de Saneamento (AISAN) foi fundamental para que a temática Educação e Qualificação Profissional Indígena fossem problematizadas neste artigo.

Desse modo, apontamos, conforme as distintas percepções dos docentes, a defesa de uma educação capaz de promover a formação técnica do/a trabalhador indígena na área de saúde, considerando o processo cooperativo e valorizando os lugares de aprendizagem, a singularidade dos povos, sobretudo quanto à alimentação e local de estadia durante as aulas. A aprendizagem torna-se ainda mais potente quando é significativa, interdisciplinar e colaborativa!

No contexto amazonense, os/as docentes sinalizaram um modelo pedagógico pautado no ensino dos conteúdos científico-teóricos, mas de modo a desenvolver o senso crítico-analítico dos/as estudantes atrelados às suas vivências práticas, cotidianas e expectativas em relação ao futuro de suas comunidades.

Para atingir o objetivo do curso de qualificação profissional analisado, os/as professores trabalharam buscando o engajamento dos/as estudantes, os quais responderam positivamente. No entanto, desenvolver os módulos II e III, que abordam



a temática trabalho em saúde indígena, mostrou-se um campo de muitos esforços para os/as docentes que se propuseram a trabalhá-los, pois essas áreas temáticas exigem que os/as estudantes, ainda que sejam trabalhadores, conheçam os sistemas de informação em saúde, ações de prevenção a doenças e agravos. Identificaram-se muitas fragilidades nessas dimensões que refletem e contextualizam os processos de trabalho em saúde.

Foi possível constatar também, mediante as percepções dos docentes, o predomínio das competências e habilidades técnicas em relação às competências socioemocionais. Pouco se mencionou sobre as atitudes, valores, emoções e comportamentos necessários para a atuação dos agentes indígenas em suas atividades profissionais, inclusive sendo este elemento um fator importante na reformulação das Diretrizes Curriculares do programa de qualificação estudado, assim como do Projeto Pedagógico do Curso. Não obstante, tais competências socioemocionais estão sendo inseridas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de maneira muito tímida. É um processo de ruptura com um modelo que historicamente é muito forte, neoliberal, tecnicista e dualista. Cabe aqui este apontamento, ainda que óbvio: que a formação de trabalhadores precisa considerar a onilateralidade e as diferentes formas de ser, sentir e atuar na sociedade.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Os Warao no Brasil:** contribuições para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. ACNUR, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/WEB-Os-Warao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Agente Indígena de Saúde e Agente Indígena de Saneamento:** diretrizes e orientações para a qualificação. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

IBGE. **Censo Demográfico 2022:** Indígenas – Primeiros Resultados do Universo. 2022. Disponível em: [---

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-</p></div><div data-bbox=)



de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal. Acesso em: 15 mar. 2024.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto Fraxe; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O Ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 61, n. 3, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Salatiel da Rocha; OLIVEIRA, Liliane Costa de; BATISTA, Geycielle de Oliveira (orgs.). **Vivenciando a interculturalidade na formação técnica e profissional no contexto indígena**. São Paulo: Embu das Artes/Alexa Cultural, 2024.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

MONTEIRO, Cláudia Guerra; GOMES, Salatiel da Rocha. **Programa de Qualificação de Agentes Indígenas de Saúde e de Saneamento (AIS/AISAN): formação Docente nos ecossistemas comunicacionais no Amazonas**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, Liliane Costa de; SOUZA, Fanuel Santos de. Amazônia: construção de uma ideia exótica. *In*: OLIVEIRA, Liliane Costa de; ZEFERINO, Viviane de Oliveira Lima; PINHEIRO, Israel (orgs.). **Amazônia: prospecção de múltiplas lentes**. São Paulo/Manaus: Edua/Alexa Cultural, 2019.

Data da submissão: 20/09/2024

Data do aceite: 27/10/2024



THE METHOD IN EDUCATION TO THE PEDAGOGUE JOHN DEWEY

EL MÉTODO EDUCATIVO DEL PEDAGOGISTA JOHN DEWEY

O MÉTODO EDUCACIONAL DO PEDAGOGO JOHN DEWEY

Alyson Bueno Francisco¹

ABSTRACT:

John Dewey, an American pedagogue, applied pragmatism in education. The education, according to Dewey, needs to propose a method in the act of acting, in order to be able to transform reality, through the scientific method with democratic practices. The traditional education depended on the finalism of results through written assessments, whose pedagogy of Dewey proposes the elaboration of works with scientific samples and methodologies in groups of students to ensure the educational process in practice through the process. This pedagogy influenced several disciplines of basic education, such as Chemistry by conducting experimental exhibitions by observing experiments in the laboratory; and Geography with the study of the environment through excursions to experience different realities of the lives of students. Based on curiosity and observation, Dewey considers that scientific knowledge becomes accessible to students in basic education and the production of knowledge becomes possible, especially with interdisciplinary activities and educational practices, as occurs in Environmental Education, in order to raise student's awareness and ensure better results in the educational process.

Key words: Process. Acting. Experimental. Interdisciplinary

RESUMEN:

John Dewey, un pedagogo estadounidense, aplicó el pragmatismo a la educación. Para Dewey, la educación necesita proponer un método a través de la acción, para transformar la realidad, a través del método científico con prácticas democráticas. La educación tradicional depende del finalismo con resultados sobre materias escritas, pero el pedagogo Dewey propone la elaboración de trabajos científicos con ejemplos de metodologías de grupos de estudiantes en el proceso continuo de la

¹ PhD in Geography; Teacher Degree in Philosophy; Independent Researcher. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7632-9249> . Email: alysonbueno@gmail.com



prática educativa. Esta pedagogia está influenciada por materias de Educação Básica, como Química, a través del ejemplo de experimentos y observaciones de laboratorio; en Geografía se puede relacionar con estudios ambientales con excursiones y experiencias realizadas por los estudiantes. A partir de la curiosidad y la observación, Dewey considera que el conocimiento científico posibilita, principalmente con actividades interdisciplinarias, a través de las prácticas educativas de Educación Ambiental, mejorar el interés de los estudiantes por el proceso educativo.

Palabras clave: Proceso. Acto. Experimental. Interdisciplinariedad.

RESUMO:

John Dewey, pedagogo estadunidense, aplicou o pragmatismo na educação. Para Dewey, a educação precisa propor um método pelo agir na ação, para transformar a realidade, por meio do método científico com práticas democráticas. A educação tradicional depende do finalismo com resultados sobre assuntos na escrita, mas o pedagogo Dewey propõe a elaboração de trabalhos científicos com exemplos de metodologias de grupos de estudantes no contínuo processo de prática educativa. Essa pedagogia é influenciada por disciplinas da Educação Básica, como a Química, pelo exemplo de mostras em experimentos de laboratório e observações; na Geografia pode estar relacionada aos estudos do meio ambiente com a realização de excursões e experiências vivenciadas pelos estudantes. Fundamentado na curiosidade e na observação, Dewey considera que o conhecimento científico torna possível, principalmente com as atividades interdisciplinares, pelas práticas educativas da Educação Ambiental, para melhorar o interesse dos estudantes pelo processo educativo.

Palavras-chave: Processo. Agir. Experimental. Interdisciplinaridade.

INTRODUCTION

Education has options of methods to achieve the goals planned by educators. Educational methods need to be applied according to the real conditions of schools, whose vertical activities of methods without considering the experiences of educators can affect the educational process.

Educational planning needs to abandon the ends imposed by higher authorities from outside the school units in search of a democratic process, in which the role of



the educator in the policy of the school unit is fundamental to ensure the acquisition of knowledge by the students when they present their particular realities in the community where the school is inserted.

John Dewey (1859-1952) was an American philosopher and pedagogue influenced by the philosophical current of nineteenth-century pragmatism, represented by Charles Sanders Peirce, Josiah Royce, and William James. Dewey acquired importance for the method of investigation used in the scientific field, and his philosophical proposal, in the early years of his career, was marked by instrumentalism, inherited from Anglo-Saxon experimentalism (MBISIKE et al., 2020).

Dewey's conceptions influenced the University of Chicago and this American pedagogue shared Vygotsky's educational ideas, whose knowledge depended on a social process, that is, the individual as an educator acquired knowledge through interaction with society. Through interaction with the environment, the student, in Dewey's view, can create his or her reading of the world, as presented in Paulo Freire's proposal, and achieve the overcoming of reality with environmental and social problems.

For Dewey (2007), knowledge cannot be transmitted as something finished, and a democratic process is necessary for the group of educators and students in the discussions in the face of the results and experiences. Educational planning, according to Dewey's proposal, is a social and democratic process in the face of reality to solve the real problems in the production of school knowledge.

Although pragmatism is currently criticized by contemporaries due to methodological rigor, education professionals can use methodological elements in order to contribute to overcoming educational problems. The need for choices and plans in the educational process is important in order to avoid dependence on antagonistic dualities and the search for consensus to "act intelligently".

Among the main problems of opposites in education, Dewey identified the educator's lack of contact with the students' experiences and the students as simple spectators. The vertical imposition of theoretical knowledge by educators according to

methods external to the school and the lack of questioning on the part of the students were problems identified by the American pedagogue. The proposal to solve these identified problems would be to establish order in the actions when practicing, with the knowledge acquired by doing. In the face of this method, the importance of practical knowledge for actually acting occurs.

In this educational analysis of John Dewey, the philosophical influences of the pedagogue are presented, a synthesis of the thought of the American pedagogue and the pedagogical practices applied in the example of a state school of secondary and technical level.

EXPERIMENTALISM AND EMPIRICISM IN DEWEY'S PHILOSOPHY

The experimental science was the result of many centuries of discussions in philosophy, by which practical knowledge derived from common sense was systematized into concepts and theoretical interpretations for understanding by reason. For Chauí (2000, p. 31) "the Greeks transformed into science (that is, into rational, abstract and universal knowledge) what were elements of practical wisdom for direct use in life".

The Platonic Philosophy was based on the unimportance of sensations and analysis of objects, the knowledge of which was produced only by the intelligibility of the subject in the search for theoretical perfection. Aristotelian philosophy, on the other hand, sought the relation of the subject to the object by the operative intellect in the face of the causal analyses of observable things. On science, Aristotle states:

Moreover, the sciences do not concern themselves with the essence, but start from it, some by extracting it from experience, others by assuming it as a hypothesis, and demonstrate with greater or less rigor the properties which belong by themselves to the genus with which they are concerned. It is evident that from this inductive procedure neither a demonstrative knowledge of substance nor essence can be derived, but another type of knowledge (Aristotle, 2002, p. 270).

Regarding the need for experience as a method of analysis for the production of rational knowledge, Aristotle (2002, p. 07) considers: "[...] He who has experience is considered wiser than he who possesses only some sensible knowledge".

The search for understanding nature through the dynamics of its phenomena was based on empiricism. The origin of empirical philosophy comes from the skepticism of Pyrrhus of Elis (360-270 B.C.), whose Greek thinker influenced Sextus Empiricus (c. III A.D.) who defended the experience of life and the production of knowledge based on the indications of nature perceived by the senses.

Thomas Aquinas (1225-1274) was a philosopher who presented the Aristotelian conception of the production of knowledge based on the perception of the senses and the accumulation of experiences, as he states: "[...] from many things remembered results an experience, and from many experiences results a universal" (AQUINAS, 1973, p. 51). This medieval philosopher highlights the need for the time of experiments: "[...] the men who came to the discovery of such truths only succeeded with difficulty and after a long time of searching" (AQUINAS, 1973, p. 67).

There are literary works that present the mysticism of Alchemy that can be mentioned to students to arouse interest in the area, such as: Dan Brown (The Da Vinci Code), Joanne Rowling (Harry Potter and the Philosopher's Stone) and Paulo Coelho (The Alchemist).

Experimental science was developed in the United Kingdom during the medieval period, more precisely at the University of Oxford, where experimentalism emerged. Roger Bacon (1214-1292) was one of the leading forerunners of astronomy, optics, and space geometry in the Middle Ages. For Bacon (2006):

In fact, there are two ways of knowing: by argument and by experiment. Argument concludes and makes us conceive the conclusion, but it does not certify or remove doubt in such a way that the mind rests on the intuition of truth, unless it discovers it by experience. Those who wish, therefore, to enjoy the truths of things without doubt must learn to dedicate themselves to experience (Bacon, 2006, p. 95-96).



In the Modern Age, Nostradamus (1503-1566) was a physician and apothecary (pharmacist of manipulations) who developed benzoic acid; and the Swiss alchemist Philippus Von Hohenheim (1493-1541), nicknamed Paracelsus, created Biochemistry and Toxicology.

Chemistry was systematized as a science and separated from Alchemy in the seventeenth century with the works of the naturalist philosopher Robert Boyle (1627-1691). The main difference between Alchemy and Chemistry is that the former is just an art endowed with creativity to transform matter and analyzes the phenomena resulting from experiments, while the latter is a science that has theoretical foundations through the studies of the atoms that make up matter and the transformations of matter are explained by the atomic structure of molecules.

Francis Bacon (1561-1626) was an English philosopher who contributed to experimental and inductive studies, because when faced with real problems in his political activity, he considered the importance of scientific knowledge in the society of his time.

For Bacon (1979, p. 18) "the true interpretation of nature is fulfilled with opportune and adequate instances and experiments, where the senses judge only the experiment and the experiment judges nature and the thing itself". In the methodological proposal, Bacon (1979) considers that we should avoid previous judgments of theoretical conceptions and seek experimental data in the field, reformulating the experiments themselves, with the possibility of redoing them and adapting them to field conditions.

Bacon (1979) considers the scientist as a craftsman who possesses the creativity to elaborate experiments and contributes to the progress of science.

The deductive knowledge, despite its importance in human reason and its necessary use even in the elaboration of cartography with Cartesian knowledge, cannot induce us with ideas anticipated to empirical investigation. Bacon (1979, p. 11) states: "[...] It is the ordinary form of human reason to turn to the study of nature in

anticipation of nature (because it is a rash and premature intent). And that which proceeds in the proper way, from the facts, we call the interpretation of nature".

Bacon (1979) considers the method as the path to be followed by experience, which is the generator of knowledge through the investigation of particular facts, whose scientist, possessing rigor, has the ingenuity to go through the labyrinth of knowledge.

David Hume (1711-1776) bases his philosophical conceptions on empiricism, considering that ideas can be restricted to causality that occurred in the past and verified by theorists, and the scientist can run the risk of clinging to habits and influencing empirical analyses.

According to Hume (1995, p. 89): "when the cause is present, the mind, by habit, immediately passes to conception and belief by customary effect". Therefore causality influences our minds when we visit the field, and may lead us to judgments dependent on the ideas customary by habit.

This attachment to habit can lead us to build predictive models for the future based on empirical data collected in the past, and it is necessary to avoid it. For Hume (1995, p. 71) "[...] It is not, therefore, reason that leads life, but habit. It alone determines the mind, under all circumstances, to suppose that the future is conformed to the past".

In 19 Century British philosophy, Alfred Whitehead (1861-1947) opposed Greek thinking about the homogeneity of thinking about nature, since the understanding of matter and substance made science pragmatic. In this sense, through our conscious perception, we can know the heterogeneity of nature and think about it through the facts presented in the reality of places.

By considering the forms present in the landscape as a result of transformations and processes, Whitehead (1994) presents an empirical analysis of the totality of nature from a conscious perception of environmental ethics, considering active and experimental nature in the face of the changing world.

The contributions of thinkers and philosophical currents to education are presented in the origin and foundations of the methodologies. Empiricism and experimentalism are conceptions that bring educators and students closer to the object of study and how scientific knowledge is close to educational knowledge in mutual contributions (RUIZ, 2013).

DEMOCRATIC KNOWLEDGE AND DOING AND DEWEY'S LIVING SCHOOL

The etymological origin of education comes from action. In this sense, education is a process that occurs through action among people with several obstacles to be overcome and there is no method or plan that is perfectly suited to all educational institutions.

Dewey is one of the thinkers who criticizes the finalist conception of educational goal, whose goal is precisely in the "middle" (temporary end) by actually acting and not in the goal to be achieved. Thus, for Dewey (2007, p. 14) "it is absurd to discuss the objective of education if the conditions do not allow predicting the results and do not stimulate a person to look ahead and glimpse the effect of a given situation".

The educational method presented by Dewey (2007) is based on the experimental, of which the pedagogue states: "the objective, in short, is experimental and, therefore, constantly grows when tested in action" (idem, p. 19). The goal in Dewey's view is only the act of pressing action, that is, the possibility of achieving the goal is valid in the educational process, because we learn from the attempts.

Dewey (2007) compares the educator to a farmer who goes through the need for soil conditions, the climate on his property to prepare the soil, plant, take care of the plantation and harvest the fruits, that is, the results in the face of various situations. It is in the possibility of achieving the results that we learn. For Dewey (2007, p. 18) "it is a method for dealing with conditions, in order to make desirable changes in them". Faced with the conditions in the community and in the school, the



educator seeks a choice and planning for a particular action, whose small actions can change the world.

John Dewey's educational method was applied through the "Active School". Dewey believed in the power of education to ensure social well-being and through democratic practice social reconstruction would be possible. According to Redden and Ryan (1973, p. 79):

Social experimentalism believes that social institutions and science are instruments by which new experiences can be developed. When used by the school in such a way that the child is given ample opportunity to contribute to the general welfare, these become powerful means for the creation of a new social order. If the purposes of the experimentalist are to be accomplished, the traditional didactic methods must be abandoned and the school must become alive and active. Students should be given practice in social planning, actually carrying it out and participating in the work of social reconstruction through group activity.

In this context, in the mid-1920s, of criticism of the educational traditionalism of the imposition of purposes by the educational authorities and individualism in the rigorous application of theoretical evaluations, Dewey brings us to the current moment of education a need for practical bias and socialization of ideas by democracy in school. The methodologies of group work at the various levels of education contribute to the socialization of students and the possibility of social reconstruction idealized by Dewey.

Regarding the experiences in educational methods, in Hispanic countries there are contributions to a didactic methodological proposal that is closer to activities for students, with methodologies to ensure greater autonomy in the face of local realities (Contreras- Domingo;Lara, 2010).

The proposal of Dewey's Pedagogy for the "living school" was applied in Brazil in the mid-1960s, by the movement for the renewal of the traditional school. The so-called "School of Life" was methodologically applied by the study of the environment,

in which the teaching activities sought a relationship between the school and the community where it was inserted.

The Study of the Environment gained an initial adhesion in the so-called "School of Life" in the 1960s, but the Institutional Act No. 5 issued in 1968 stipulated strict measures for Brazilian education, prohibiting the so-called critical and social practices. In 1978, with the return of Paulo Freire and his work with the municipal department of education in São Paulo, the teaching-learning process began to strengthen the idea of interdisciplinary practices (Lopes; Pontuschka, 2009).

In Geography, as a curricular component, there are fieldwork activities to bring students closer to the reality of neighborhoods and communities through the study of the environment. This pedagogical proposal of access to reality and to the experiences lived by the students is part of the relationship with the intelligent dialogue and the reading of the world presented by Paulo Freire. For Lopes and Pontuschka (2009, p. 174):

This pedagogical activity is materialized by immersion oriented towards the complexity of a given geographical space, the establishment of an intelligent dialogue with the world, with the aim of verifying and producing new knowledge [...] The Study of the Environment can make the teaching-learning process more meaningful and provide the actors with the development of a critical and investigative look at the apparent naturalness of social life.

From the objectivity of the theoretical proposal, the applications of educational practices are possible, through the possibilities of acting not only in the acquisition of knowledge by the students, but also in the improvements of the social well-being of the community in which it is inserted.

THE EDUCATIONAL PRACTICES IN THE NATURAL SCIENCES OF SECONDARY AND TECHNICAL EDUCATION

Regarding the relationship between experimental practices and science teaching, the National Curriculum Parameters for High School (MINISTÉRIO DA



EDUCAÇÃO, 2019) consider the following as Natural Sciences: Biology, Physics and Chemistry. Chemistry is the discipline that comes closest to this text, as it presents laboratory practices more frequently, as it studies the transformations of matter.

Among the structuring themes of the teaching of Chemistry are: Chemistry and the atmosphere, Chemistry and the lithosphere, Chemistry and the hydrosphere. In this sense, the teaching of Chemistry is related to the importance of considering chemical transformations in nature, being present the relationship with Geography, including the relations with Biology through the theme: Chemistry and the biosphere.

Chassot (2003) considers that language has limitations regarding the understanding of natural phenomena, but it is through science that we lead ourselves to improve the quality of life, this author states: "understanding science makes it easier for us to contribute to control and predict the transformations that occur in nature. Thus, we are able to propose these transformations, so that they lead to a better quality of life" (CASSOT, 2003, p. 91). This control of events that occur in nature only happens on a local scale, that is, measures to recover degraded areas, for example, because natural events on a regional and especially global scale are not controlled by humanity.

For Chassot (2003), there is a difference between academic knowledge and school knowledge, since academic knowledge occurs for teacher training and involves scientific knowledge with the resources available in universities, but this teacher needs to transpose this knowledge to knowledge at the school level and adapt his methodologies to the didactics necessary for student learning. However, the student can already have contact at school with the methodologies used in universities, if the schools have resources available for laboratory experimentation activities. Lima (2012, p. 99) states: "the steps of the teaching processes are the same as those of the research processes, namely: determination of the problem, data collection, formulation of hypotheses, experimentation involving students and teachers, configuration or rejection of the hypotheses formulated".

Regarding methodologies in the classroom, Salesse (2012) considers the importance of searching for new ideas based on the results of experiments:

[...] experiments carried out by the student himself seeking the confirmation of information already acquired in theoretical classes, whose interpretation leads to the elaboration of concepts, being important in the formation of links between spontaneous conceptions and scientific concepts, providing students with opportunities to confirm their ideas or restructure them (Salesse, 2012, p. 11).

Seeking the philosophical proposal of Bacon (1979), based on the proposition of "fruitful" experiments, the teacher needs to favor the critical sense of the students in the application of experiments to seek in creativity the creation of new experiments to interpret nature. Salesse (2012) affirms the importance of the didactic potential of experiments:

A methodology should not be based on experimental classes of the 'cake recipe' type, in which learners are given a script to follow and must obtain the results that the teacher expects, wanting knowledge to be built by mere observation [...] The didactic potential of an experiment is more precisely related to the various possibilities of exploring concepts to which its interpretation can lead us (Salesse, 2012, p. 17).

The teaching of Natural Sciences, with a focus on Chemistry and the contributions of the other sciences, needs to have experimental practical classes. The educator, in the search for adaptations of methodologies according to the availability of resources in public schools, ensures the necessary creativity for the assimilation of theoretical knowledge and revision of this knowledge through practical results.

RESULTS OF FACT

The didactic practices are fundamental to the Natural Sciences and the example of experiments in laboratories is important in the teaching of Chemistry. In this educational context, schools need spaces to create laboratories and school

management needs to guarantee resources to support educators in the application of experimental methodologies. The result of this effort guarantees the student's learning in the face of practices and relationships with theoretical knowledge.

In the technical schools Centro Paula Souza in the State of São Paulo there are courses of technician in Chemistry, for which this text presents an example of the realization of Chemistry.

The demonstrations of the experiments aimed at the intention of "exceptional", that is, through the demonstrations to provoke, through the observation of the students, the questioning of the chemical reactions occurring in the form presented.

In addition to the use of appropriate substances to produce the chemical reactions, models were developed to adapt the reactions through creativity and seek a relationship with the areas of knowledge, such as the "volcano" experiment associated with geographical knowledge in a model. Figure 1 shows the application of the experiment in the Chemistry laboratory of the state technical school.

Figure 1: Model of volcano in Chemistry class



Source: Class photo (2019)



In short, experiments are important methodologies in the educational practice of Natural Sciences and the initiative of educators to develop samples or fairs to disseminate these practices to the community is of great contribution to school knowledge.

Educational practices to awaken environmental awareness are one of the applications of Dewey's pedagogical proposal. The act of acting through practice with the intention of improving the living conditions of the community is one of the ways in which Dewey's proposal is applied.

For Dewey (2007, p. 17): "consciousness is to signify, to do something and to perceive the meaning of things in the light of that intention". Therefore, awareness is in the perception of problems and obstacles and in the intentions of how we can act to overcome them.

The knowledge of each region or hydrographic basin through fieldwork brings the student closer to the problems of environmental degradation and scientific knowledge can contribute to proposals for the recovery of degraded areas (Guimarães, 1999).

Environmental awareness is one of the main trends in contemporary education and is directly related to Dewey's pedagogy of practices in action as a possibility of improving environmental conditions.

FINAL CONSIDERATIONS

The Education presents many challenges facing each school unit and how each school inserted in a neighborhood or community can contribute to the improvement of social well-being. The actor of education cannot be restricted to a definitive objective outlined by a group external to the school reality, and the democratic process and social discussions are necessary to elaborate an adequate planning for each school.

Educational methods need to seek a balance of interests of the educator and the learner in order to consider in the educational process the means of adapting the contents to the problems experienced by the learner. The study of the environment is one of the methodologies to be applied for the contact of the student with the reality of the community where the school is located. A fieldwork or an excursion can arouse the interest of the student in a theme, whose student can in the future become an active professional in the face of environmental and social problems and present concrete solutions by being close to this reality.

Despite the scarcity of financial resources made available to public educational institutions, creativity can promote the use of low-cost materials to produce educational activities and ensure the necessary didactics for the acquisition of experiences.

Advances in scientific knowledge were due to the initiative to apply experiments to interpret the results that occur in nature. Experimentation is an important methodological proposal in the field of Natural Sciences and students can have access to the methodologies since elementary school, with subsequent concentration of activities in high school to associate theory and practice.

Despite the difficulties in the availability of material resources in public schools, teachers and school management need to join joint efforts with students in educational practices to materialize laboratory experiments and generate knowledge from practical results.

The results of the investigations based on the experiences lived in the group depend on the planning, whose educators have a fundamental role in the orientation of the educational and practical projects. The adequate orientation of projects by methodological rigor is one of the hallmarks of Dewey's instrumentalism that is applied in the contemporary context, whose research needs to be directed by the appropriate method for each theme. Methodological rigor cannot be evaluative in the sense of punishment, but guiding a method, a right path is necessary for the success of the research.

The result achieved that contradicts a hypothesis cannot be seen as an error, but rather as a possibility to rethink in the face of problems and how experiences can generate knowledge that contradicts theories previously accepted as absolute truths. Scientific knowledge itself is breaking with standardizations and seeking to consider reality due to its complexity and possibilities for solving environmental and social problems. Initiatives and attempts to apply the methodologies are necessary for both the researcher and the student, since educational knowledge can be produced with small actions.

The small educational actions with the use of laboratories, the samples of the research carried out in public schools, the murals to present the results of the research and the field classes in forest gardens are examples of how education can change the world. Small actions can lead to big ideas.

REFERENCES

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002, tradução de Giovanni Reale.

BACON, F. **Novum Organum**: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979, tradução de José Aluysio Reis de Andrade.

BACON, R. A ciência experimental. In: BACON, R. **Obras escolhidas**. Porto Alegre: Editora Universitária São Francisco, Pensamento Franciscano, v.8, p.93-157, 2006b, tradução de Jan G. ter Reegen.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003.

CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CONTRERAS-DOMINGO, J.; LARA, N. P. **La experiencia y la investigación educativa**. Madrid: Morata, 2010.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

GUIMARÃES, E. M. A. **Trabalhos de campo em bacias hidrográficas**: os caminhos de uma experiência em Educação Ambiental. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual de Campinas, 1999, 184f.

HUME, D. **Um tratado da natureza humana**. São Paulo: Paraula, 1995, tradução de Rachel Gutierrez e José Sotero Caio.

LIMA, J. O. G. Perspectivas de novas metodologias no ensino da Química. **Espaço Acadêmico**, n. 136, p. 95-101, 2012.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n.2, p. 173-191, 2009.

MBISIKE, R. C.; AKHIMIEN, P. E.; ONIHEN, P.J.; BURAIMOH, O. O. **Trends in semantics and pragmatics**. Lagos: Lagos State University Press, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2019.

REDDEN, J. D.; RYAN, F. A. **Filosofia da Educação**. 5.ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1973, tradução de Nair Fortes Abu-Merhy.

RUIZ, G. La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. **Foro de Educación**. n.15, v.11, p. 103-124, 2013.

SALESSE, A. M. T. **A experimentação do ensino de Química**: importância das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem. Trabalho de Conclusão (Especialização em Educação), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012, 62f.

TOMÁS DE AQUINO. **Súmula contra os gentios**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, Os pensadores, v.8, 1973, tradução de Luiz João Baraúna.

WHITEHEAD, A. N. **O conceito de natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 1994, tradução de Júlio B. Fischer.

Data da submissão: 24/09/2024

Data do aceite: 15/10/2024



**AGENCIAMENTOS COLETIVOS NA CENA ROCK EM TUCURUÍ-PA:
PRÁTICAS EDUCATIVAS, FEMINISMOS E RESISTÊNCIAS CULTURAIS**

**COLLECTIVE AGENCY IN THE ROCK SCENE IN TUCURUÍ-PA:
EDUCATIONAL PRACTICES, FEMINISMS AND CULTURAL RESISTANCES**

**AGENCIAS COLECTIVAS EN LA ESCENA DE ROCK EN TUCURUÍ-PA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS, FEMINISMOS Y RESISTENCIAS CULTURALES**

Ionara Conceição Lemos Pinheiro¹

Gilcilene Dias da Costa²

RESUMO:

A presente pesquisa investiga as relações que o Rock, sobretudo de autoria feminina, estabelece com a *arte-educação* desenvolvida em ambientes escolares e não escolares, tornando-se uma atividade criadora e de resistência. O estudo visa cartografar práticas educativas e culturais em Tucuruí-PA, mostrando as estratégias utilizadas por *fazedores/as de cultura* e *arte-educadores/as*. A pesquisa segue as pistas da Cartografia (Deleuze e Guattari, 1995) como processo teórico-metodológico e caminho alternativo para as diferentes perspectivas que este estudo projeta. Além da Cartografia, a pesquisa bibliográfica de autores/as como Fischer (1983), Duarte (1994) e Barbosa (2019) orientou os estudos sobre Educação, Arte e Arte-Educação, além dos estudos feministas a partir de Lerner (2019), Del Priori (2020) e Tiburi (2021) para discutir as práticas que sustentam há séculos um regime de poder/discurso fundamentado no patriarcado, em detrimento das mulheres e juventudes periféricas. Assim, a pesquisa visa abrir passagens para as potências femininas e destacar as contribuições do Movimento Rock Tucuruí (MRT) para a formação de pessoas críticas. Por fim, a partir dos resultados e discussões, a pesquisa visa abrir passagens para as potências femininas, artísticas e educativas, na cena musical local, bem como destacar as contribuições pedagógicas, artísticas e formativas do Movimento Rock Tucuruí como coletivo cultural para a formação de pessoas críticas e sensíveis às questões sociais e políticas da sociedade.

¹ Mestranda em Educação e Cultura (UFPA) Universidade Federal do Pará - Campus de Cametá/PA, Brasil. Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, Grupo de Pesquisa ANARKHOS. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8763-313X> E-MAIL: prof.ionaralemos@gmail.com..

² Doutora em Educação (UFRGS), Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA/PPGEDUC), Campus de Cametá/PA, Brasil. Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, Grupo de Pesquisa ANARKHOS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7156-5610> E-MAIL: gilcileneufpa@gmail.com



Palavras-chave: Agenciamentos Coletivos. Arte-Educação. Arte Feminina. Movimento Rock Tucuruí. Resistência Cultural.

ABSTRACT:

This research investigates the relationship that rock music, especially by women, establishes with art education in school and non-school environments, making it a creative activity of resistance. The study aims to map educational and cultural practices in Tucuruí-PA, showing the strategies used by culture-makers and art educators. The research follows the paths of Cartography (Deleuze and Guattari, 1995) as a theoretical-methodological process and an alternative path for the different perspectives that this study projects. In addition to Cartography, the bibliographical research of authors such as Fischer (1983), Duarte (1994) and Barbosa (2019) guided the studies on Education, Art and Art Education, as well as feminist studies from Lerner (2019), Del Priori (2020) and Tiburi (2021) to discuss the practices that have sustained a regime of power/discourse based on patriarchy for centuries, to the detriment of women and peripheral youth. In this way, the research aims to open up passages for women's powers and highlight the contributions of the Rock Tucuruí Movement to the formation of critical people. Finally, based on the results and discussions, the research aims to open up passages for female, artistic and educational powers in the local music scene, as well as highlighting the pedagogical, artistic and formative contributions of the Tucuruí Rock Movement as a cultural collective to the formation of critical people who are sensitive to social and political issues in society.

Keywords: Collective Agencies. Art Education. Women's Art. Tucuruí Rock Movement. Cultural Resistance.

RESUMEN

Esta investigación indaga la relación que el rock, especialmente el realizado por mujeres, establece con la educación artística en ambientes escolares y no escolares, convirtiéndola en una actividad creativa de resistencia. El estudio pretende mapear las prácticas educativas y culturales en Tucuruí-PA, mostrando las estrategias utilizadas por los cultores y educadores de arte. La investigación sigue los caminos de la Cartografía (Deleuze y Guattari, 1995) como proceso teórico-metodológico y camino alternativo para las diferentes perspectivas que este estudio proyecta. Además de la Cartografía, la investigación bibliográfica de autores como Fischer (1983), Duarte (1994) y Barbosa (2019) orientó los estudios sobre Educación, Arte y Educación Artística, así como los estudios feministas de Lerner (2019), Del Priori (2020) y Tiburi (2021) para discutir las prácticas que han sostenido durante siglos un régimen de poder/discurso basado en el patriarcado, en detrimento de las mujeres y de la juventud periférica. De esta forma, la investigación pretende abrir pasajes para los poderes de las mujeres y destacar las contribuciones del Movimiento Rock Tucuruí a la formación de personas críticas. Finalmente, a partir de los resultados y discusiones, la

investigación pretende abrir pasajes para los poderes femeninos, artísticos y educativos en la escena musical local, así como destacar las contribuciones pedagógicas, artísticas y formativas del Movimiento Rock Tucuruí como colectivo cultural para la formación de personas críticas y sensibles a las cuestiones sociales y políticas de la sociedad.

Palabras clave: Agencias Colectivas. Educación Artística. Arte de Mujeres. Movimiento Tucuruí Rock. Resistencia Cultural.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o andamento da dissertação de mestrado em Educação e Cultura iniciado em março de 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA/CUNTINS), linha de pesquisa Culturas e Linguagens, sob a orientação da Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa, coordenadora do grupo de pesquisa ANARKHOS (Micropolíticas, Arte-performance e Experimentações Literárias na Educação (CNPq), o qual integro desde 2023.

A pesquisa parte da experiência docente desenvolvida pela pesquisadora-educadora com adolescentes e jovens periféricos/as desde 2007 até a atualidade, em atividades que envolvem a Língua Portuguesa, a Literatura, a Produção Textual, o Teatro, a Dança e a Música, em especial o Rock. Assim, o tema dessa pesquisa surgiu atravessado por essa experiência docente em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Médio a partir de 2006.

No trabalho com adolescentes e jovens, em sua maioria moradora de bairros periféricos, foi possível observar os problemas educacionais e sociais enfrentados por eles na época, tais como: falta de interesse em estar na sala de aula, baixa autoestima e dificuldade em aprender a língua materna de maneira efetiva. Esses fatores contribuía para que eles se sentissem inseguros e introvertidos, por acreditarem que não tinham condições de aprender, sentindo-se na maioria das vezes inferiores e sendo até mesmo agressivos com os que tinham mais facilidade em assimilar o conhecimento. O ato de ler, não limitado somente à prática da leitura e escrita de



forma mecânica, passou a fazer parte do cotidiano desses adolescentes e influenciou positivamente para um pensamento mais crítico, voltado à sua vivência de mundo. Os que antes nutriam o sentimento de inferioridade que os acompanhou durante grande parte de sua vida, agora passavam a expressar a vontade de melhorar sua condição na sociedade, de mudar de vida através do estudo e de mudar a maneira de viver e de relacionar-se com o outro.

As ações com esse público culminaram em 2015 no “Movimento Rock Tucuruí”, um coletivo cultural empenhado na organização e promoção de eventos culturais voltados à juventude, pois a carência de atividades nesse sentido é uma lacuna muito grande em nossa região. As atividades desenvolvidas por esse coletivo cultural ajudaram a ampliar o público-alvo que antes estava restrito apenas à escola em que eu estava lotada.

Através da promoção de oficinas de produção textual e composição, festivais de músicas autorais, eventos com bandas locais e eventos beneficentes em prol de pessoas vulneráveis, foi possível trabalhar a importância de uma aprendizagem mais abrangente, uma educação que ultrapassa as paredes da sala de aula e que é um vetor para efetuar mudanças positivas no dia-a-dia dos sujeitos envolvidos como o aumento de sua autoestima, o respeito às diferenças e a valorização da arte feminina, traduzindo isso em criações artísticas.

A minha personalidade, ela tem totalmente a ver com a música, em especial com a parte do rock, né? E esse tocar e cantar, isso é uma parte muito forte do meu caráter, da minha personalidade, e eu só descobri isso por conta disso que eu tive, dessa vivência que eu tive na escola. Se eu não tivesse tido, eu não conseguiria ter entendido e me conhecido e descoberto sobre isso, e talvez eu seria uma pessoa diferente, talvez eu não seria nem professora, porque a música, antes de eu ser professora, ela me tirou a timidez que eu tinha, né, frente às pessoas, e me colocou nesse local de destaque, no meio social.
(Rafaela Gomes, Educadora e Integrante do MRT)

Diante destes cenários, apresentamos as seguintes questões da pesquisa: como potencializar as estratégias artísticas e pedagógicas no ensino de arte-educação na rede pública de ensino no município de Tucuruí? Como as práticas artísticas e educativas de coletivos culturais como o Movimento Rock Tucuruí (MRT), que utilizam a arte-educação como vetor de criação coletiva, podem contribuir no incentivo à arte feminina e na formação de sujeitos críticos? Qual a participação/contribuição do MRT na formação de uma juventude política e inventiva?

Partindo desses questionamentos, este estudo propõe-se a cartografar práticas educativas e culturais que utilizam os atravessamentos transdisciplinares da arte-educação na cena rock e na rede pública de ensino no município de Tucuruí, mostrando a arte feminina, as estratégias artísticas e pedagógicas utilizadas por arte-educadores/as e fazedores de cultura, bem como os efeitos dessas práticas para educandos/as e para a comunidade escolar na qual pertencem.

PERCURSOS CARTOGRÁFICOS: OS TONS, SONS E RITMOS DA PESQUISA.

No que diz respeito à metodologia de pesquisa neste trabalho, vamos considerar as pistas da Cartografia como processo teórico-metodológico, pois esta vem se constituindo atualmente como um caminho alternativo para as diferentes perspectivas que este estudo projeta.

A cartografia, conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995), assume, na pesquisa de intervenção filosófica, as feições de um método pelo qual o pesquisador não utiliza procedimentos prontos e acabados, mas constrói no percurso das atividades os seus próprios procedimentos. É uma forma não diretiva de trabalho que possibilita uma mobilidade de ação no contexto de atuação do pesquisador. Trata-se, pois, de um método flexível, aberto, e, por isso, pode contribuir na pesquisa de intervenção filosófica, uma vez que dá condições ao pesquisador de criar possibilidades de ação no decorrer da sua investigação. (Moura; Oliveira, 2020, p.143)

Inserida na filosofia, na ideia de multiplicidade e no pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (1995), a Cartografia dos rizomas aponta que as realidades



existentes e os sujeitos que nela atuam estão em um fluxo constante de movimento (devir) que não possuem raiz ou centro, mas que se conectam no intermezzo:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. [...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói as margens e adquire velocidade no meio. (Deleuze; Guattari, 1995, V. I, p. 37)

Diferente do método de pesquisa tradicional, a cartografia constrói os seus procedimentos metodológicos durante o desenvolvimento da pesquisa, pois entende que os sujeitos e lugares de pesquisa possibilitam ao pesquisador produzir seus próprios procedimentos. Mas o que isso significa para este estudo? Significa que as estratégias metodológicas vão se construindo no percurso desta pesquisa, na relação com os sujeitos, os lugares e com o próprio território investigativo, de maneira processual. Nesse sentido, a pesquisadora-cartógrafa faz parte da pesquisa em curso, pois habita o seu território encontrando-se com os elementos da realidade estudada, acompanhando e intervindo nos processos em andamento, conforme aponta Moura e Oliveira (2020):

Ao se diferenciar da ciência moderna na questão de não buscar separar objeto e pesquisador, nem representar o objeto, a cartografia objetiva desenhar a rede de forças com a qual o objeto mantém comunicação no território de pesquisa ou na realidade sob intervenção, bem como também traçar as variações e as movimentações contínuas dessa rede. (Moura; Oliveira, 2020, p.149)

FIGURA 1 a 2 – Registros de pesquisa-intervenção: momentos de vivências das práticas artísticas e educativas.

FIGURA 1 – Roda de carimbó com os/as educadores/as da E.M.E.F. Gumercindo Gomes
Fonte: Registro da Autora (dezembro/2023)



FIGURA 2 - Participação no evento Divas do Rock - 2ª Edição
Fonte: Registro da Autora (julho/2023)

Seguindo o método cartográfico, pretende-se realizar uma Pesquisa-Intervenção em espaços escolares e não escolares, relacionando as práticas artísticas e educativas dos arte-educadores da rede pública de ensino às vivências musicais dos/as fazedores de cultura atuantes na cena rock do MRT, com destaque à arte musical feminina.

Para um melhor entendimento do percurso cartográfico aqui descrito é preciso destacar o termo *agenciamento* cunhado por Deleuze e Guattari e cuja definição é mais que um conceito filosófico.

Um agenciamento em sua multiplicidade trabalha forçosamente, ao mesmo tempo, sobre fluxos semióticos, fluxos materiais e fluxos sociais (independentemente da retomada que pode ser feita dele num corpus teórico ou científico). Não se tem mais uma tripartição entre um campo de realidade, o mundo, um campo de representação, o livro, e um campo de subjetividade, o autor. Mas um agenciamento põe em conexão certas multiplicidades tomadas em cada uma destas ordens, de tal maneira que um livro não tem sua continuação no livro seguinte, nem seu objeto no mundo nem seu sujeito em um ou em vários autores. (Deleuze; Guattari, 1995, V. I, p. 33)



Relacionando esse termo à *teoria da multiplicidade*, o conceito de *agenciamento* de Deleuze e Guattari diz respeito à conexão de um conjunto de relações que podem ser materiais, subjetivas e sociais, que produzem subjetividades e



desejos e é formada pela *expressão* (agenciamento coletivo de enunciação) e pelo *conteúdo* (agenciamento maquínico).

Além disso, dentro das etapas deste percurso, recorre-se, ainda, à pesquisa bibliográfica de autores/as e obras que orientam teorias e apontam possibilidades que, inicialmente, está dividida em três partes: Educação, Rock e Resistência. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica irá abordar, de início, as considerações e conceitos cunhados a partir dos estudos de Ernest Fischer, João Francisco Duarte, Ana Mae Barbosa sobre Educação, Arte e Arte-Educação. Esses/as autores/as apontam em suas obras discussões necessárias para compreender a relação da escola com a realidade social, refazem o itinerário da história recente da arte-educação e dão destaque à contribuição artística feminina, muitas vezes subestimada ou até mesmo calada.

O feminismo trouxe questões para a Arte que permanecem questões vitais, sociais e estéticas até hoje, como as definições de subjetividades e sexualidades, de agendas políticas pessoais e institucionais, de estratégias de representação do corpo feminino e múltiplas narrativas, da relação entre o público e o privado e da relação entre Arte e Artesanato. (Barbosa; Amaral, 2019, p. 429)

Seguindo a investigação bibliográfica, também serão abordados os estudos feministas a partir das obras de Gerda Lerner, Mari Del Priori, Márcia Tiburi e outros autores e autoras, para problematizar as práticas sociais e culturais que reforçam e sustenta há séculos um regime de poder/discurso fundamentado no patriarcado, em detrimento das mulheres e das minorias sociais e subalternizadas, como as juventudes periféricas.

Nesse ponto, a pesquisa procura contribuir com o momento de transição pelo qual a sociedade está passando em que mulheres de todas as condições, idades e cores apostam na criatividade - individual e coletiva – no intuito de abrir brechas, ocupar os espaços, enfrentar o patriarcalismo e o machismo e serem protagonistas de sua história. E não há dúvidas de que a escola, com sua natureza democrática, seja o espaço ideal para construir, desconstruir e reconstruir saberes e reflexões sobre a diversidade das relações sociais, os papéis dos diferentes sexos, a corrupção, a

banalização da intolerância e da violência contra as minorias, entre outros temas essenciais.

O bom é que, ao longo dos tempos, a matéria da qual somos feitas, ou seja, nossa cultura mestiça resiste cada vez mais e melhor às pressões. E, longe de esconder os conflitos, nós os levamos para a praça pública a fim de encontrar soluções para a violência e para a desigualdade, soluções em que o grito seja substituído pelo diálogo e a concorrência, pela colaboração. (Del Priori, 2020, p. 09)

Trazendo essas reflexões para o contexto local do município de Tucuruí/PA, foram realizadas entrevistas gravadas em audiovisual, entre os anos de 2023 e 2024, com os/as arte-educadores na rede pública de ensino do município de Tucuruí e também com fazedores de cultura, principalmente as mulheres integrantes do MRT e outros coletivos culturais.

Assim, a investigação bibliográfica aliada a esses momentos de partilha de vivências e experiências – pessoais e profissionais – foram fundamentais para perceber as problemáticas que envolvem desde a desvalorização e falta de espaço da arte-educação no cotidiano escolar e a pouca receptividade do sistema educacional como um todo (gestores, coordenadores, colegas docentes, etc.) à experiência rizomática de construção de conhecimentos por meio de agenciamentos coletivos e educativos, até a falta de registros sobre a contribuição feminina na cena e a naturalização da sua ausência.

PROBLEMÁTICAS PERCEPTÍVEIS: SILENCIAMENTOS X RESISTÊNCIAS.

Se a voz feminina não fosse diferente da masculina, ou se fosse tão reconhecida e honrada quanto a masculina, não haveria necessidade de abandoná-la, negá-la ou disfarçá-la.³

A perspectiva construída até aqui possibilita compreender que a música, em especial a do gênero Rock, tem um papel importante como impulsionadora de reflexão e pode ser um fator positivo de mudança quando utilizada como elemento didático-pedagógico que auxilia na integração social e na formação de sujeitos capazes de pensar de maneira crítica (Souza; Pereira, 2013).



Desse modo, a incorporação de representações e linguagens do mundo fora da escola aproxima o saber [...] escolar da vida social e demonstra a necessidade de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, diversificando as experiências didáticas e proporcionando aos alunos condições para a construção de conhecimentos de forma interdisciplinar e interativa. (Souza; Pereira, 2013, p.6)

Assim, essa transversalidade pensada a partir da abordagem deleuziana possibilita transitar pelas diversas áreas do conhecimento estabelecendo conexões, atravessar e ser atravessada por elas, e manter as particularidades de cada uma a fim de expandir a ação criadora e a produção de novos saberes (Santana, 2019).

Tendo em vista que o rock é a composição de um estilo de vida que mantém por um lado, a atitude crítica frente à sociedade, na contestação das regras e dos sistemas políticos. Por outro lado, ele tem a capacidade criativa para inventar uma maneira de ser e compor uma expressão estética para a existência. Isto faz com que o rock atinja o status de uma “filosofia de vida” e um potencializador de pensamentos. Em termos de Deleuze e Guattari, ele pode ser considerado também uma experimentação-vida (Santana, 2019, p. 56).

Pensar práticas educativas a partir da ótica deleuziana é ir além dos muros da escola e possibilitar aos educandos a chance de fazerem suas próprias leituras e interpretações, as quais serão marcadas não só de uma experiência-vida, mas também pelo encontro com um intercessor – elemento da visão filosófica deleuziana que vai ativar e provocar a capacidade criativa desses indivíduos. E no universo da pesquisa a proposta é fazer da arte-educação e da música-gênero Rock, especialmente a de autoria feminina, esse intercessor, além de fomentar a intenção e a preocupação em promover mudanças efetivas em suas realidades, combatendo toda e qualquer situação de exclusão e desigualdade.

Não é necessária, por exemplo, uma investigação muito aprofundada para se entender a situação de que as mulheres foram educadas e ensinadas a fazer sacrifícios em nome da família, e adotar uma personalidade introspectiva e submissa. Na prática, isso resulta em relações sociais de poder sobre as mulheres e essa estrutura cresceu e se fortaleceu ao longo da história da Humanidade, ou seja, nas narrativas pautadas



pelo patriarcado o papel de protagonista será sempre dos homens cis, brancos e heterossexuais.

Ionara Lemos, pesquisadora PPGEDUC: Você já tinha pensado nessa ausência do elemento feminino, da figura feminina na cena rock?

Sim, porque como eu sou uma pessoa que tô à frente do cantar, né, do cantar o rock, de ser essa figura feminina, eu sempre me... sempre não, mas na maioria das vezes me via muito só eu. Caraca, tem várias bandas, mas só eu (de mulher) que canto. E em muitos momentos, que é o que inclusive acontece hoje, eu não era a cantora da banda, eu era uma ‘participação especial’ (gesto feito com os dedos pela narradora). Então isso sempre foi, assim, despertou na minha cabeça essa questão, só posso fazer pequenos... só posso ter pequenos momentos, né, durante esses eventos e tal. Já era gratificante pra mim, mas é muito pouco perto do que a gente pode ter do nosso potencial. E eu sei que em Tucuruí tem muito mais pessoas, muito mais mulheres, que até querem, mas talvez não se sentem à vontade, eu acho que não tem oportunidade, não tem o incentivo, como a gente tava conversando aqui, mas é bem visível e sempre foi perceptível pra mim. (Rafaela Gomes, Educadora e Integrante do MRT)

Relatos como esses da professora e cantora Rafaela Gomes e de tantos outros talentos femininos que foram silenciados, apagados e/ou mortos são inúmeros. A sociedade assiste e, na maioria das vezes, aplaude o ato da mulher ser apenas uma “participação especial”. “As mulheres participam no processo de sua subordinação porque internalizam a ideia de sua inferioridade. Como apontou Simone de Beauvoir: o opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios oprimidos” (Lerner, 2019, p. 21).

Desde os seus primórdios, nos idos da década de 1950, os grandes nomes do Rock que estampavam capas de revistas, cartazes de shows e festivais eram, em sua maioria, homens héteros e brancos. E mesmo nos dias atuais, ao se fazer uma busca por imagens na internet daqueles que são considerados os maiores destaque desse gênero musical, é possível que o retorno seja de rostos brancos e masculinos.

E é interessante essa hegemonia masculina porque o rock, na verdade, nasceu... foi parido por uma mulher, né? Uma preta da hora, da década de 50, né, que é a Sister Rosetta. Ela que começou esse movimento do blues com o jazz e o country e a questão do



violão elétrico, né, que não era guitarra ainda na época. (Ionara Lemos, pesquisadora PPGEDUC)

O rock não seria, então, uma produção artística para a diversidade de raça e/ou gênero, apesar de Little Richard e Tina Turner? Para Souza (2022) as variantes existentes por trás desse questionamento são as mais diversas. A história do Rock é composta principalmente de elementos sociais e sua origem está ligada à juventude negra que gritava contra a segregação racial nos Estados Unidos. Dessa forma, o Rock já nasceu sofrendo “na pele” o preconceito “de pele”, pois a origem do gênero sempre foi associada à figura viril de Elvis Presley nos meados da década de 1950, e nomes como Chuck Berry e Sister Rosetta Tharpe – cantores/as responsáveis diretamente pela formação e transformação do Rock pelo menos uma década antes (1940) – quase nunca são lembrados como seus representantes nem citados com a devida importância de sua colaboração para o estilo.

Pioneira das guitarras, Sister Rosetta Tharpe já fazia sucesso nas décadas de 1930 e 1940 e era umas das referências declaradas do “Rei do Rock”, Elvis Presley. Apesar das características pouco comuns a alguém do rock’n roll (mulher, negra e cristã) e do apagamento sofrido nas raras literaturas “especializadas” sobre o gênero, a cantora é tida entre os artistas do meio como a “mãe do Rock”. Sua voz potente e seu talento como guitarrista revolucionaram os palcos e o cenário musical predominantemente masculino.

Nascida em 1915, em uma pequena cidade do Arkansas ao sul dos Estados Unidos, Rosetta iniciou sua carreira como artista gospel. Todavia, após o fim da Segunda Guerra Mundial, desafiou as convenções da época saindo em turnê nacional com a amiga, pianista e também cantora, Marie Knight. Mesmo em uma posição extremamente desfavorável, pois viviam em um EUA mergulhado no ódio racial contra negros e marcado por uma sociedade assustadoramente patriarcal, essas duas mulheres pretas tornaram-se verdadeiras *pop star* pelo talento indiscutível e pelas

atitudes libertárias e afrontosas: mulheres *independentes* numa sociedade machista e *negras* numa sociedade racista.

Mesmo com todo o legado artístico produzido e chegando a ser citada nas biografias oficiais do “pai do Rock” – Elvis Presley – de Chuck Berry, um dos guitarristas mais influentes do mundo, de Jerry Lee Lewis e de Little Richard, ícones dos primórdios do gênero, a “mãe do Rock” foi simplesmente esquecida e apagada dos estudos sobre o estilo. Livros e autores considerados clássicos e obrigatórios como *Rock and Roll – Uma história social* (Friedlander, 2017 – 10ª Edição) ou *O que é Rock?* (Anaz, 2013) não contém nenhuma referência sobre a artista, muito menos sobre sua relevância para o cenário musical da época. Apesar disso, é possível encontrar material audiovisual com conteúdo excelente sobre ela. O filme de 2014 “The Godmother of Rock’n’Roll” produzido por Mick Csaky e legendado em português por Bruno Decc está disponível nas plataformas de streaming.

Assim como aconteceu com Sister Rosetta, a História não deu a devida visibilidade a uma quantidade enorme de mulheres pioneiras nas ciências, na política, nas artes e outras áreas, e suprir a lacuna deixada por séculos de apagamento não é tarefa fácil.

Bom, enquanto artista, propriamente dito, não consigo te identificar uma pessoa, não sei se é porque eu não tenho muito contato com outras cenas, mais que a cena rock, mas hoje não tenho uma pessoa pra te falar, essa pessoa é a protagonista do rock feminino, não sei. (Rafaela, Professora universitária e cantora)

Então, eu ainda não vejo isso na participação dos movimentos, por exemplo, FESDANTUC. Vamos garantir uma cota para coordenadores femininos. Vocês têm que trazer o grupo de vocês, as mulheres, apresentando. Mas ainda não vimos isso. Isso é polêmico e precisa fazer um debate. Ou pode ser o ponto de vista do incentivo também. O próprio grupo masculino incentivar essas meninas a virem para a linha de frente da atividade cultural. Então tem tudo isso, não dá para a gente dizer com exatidão qual é a motivação da não participação efetiva delas na linha de frente desses movimentos culturais. (Mauro Moraes, Educador da rede pública de ensino/ Integrante do Coletivo Cultural “Carimbó do Lago”)

Ionara Lemos, pesquisadora PPGEDUC: Você já tinha parado para pensar nisso?



Prof. Mauro Moraes: Não, te confesso que não, não passava assim pela cabeça as mulheres na linha de frente, né...

Ionara Lemos, pesquisadora PPGEDUC: Porque aí é aquela coisa, se você não sente, você não pensa sobre, aí você não procura resolver, porque aquilo não é um problema.

Prof. Mauro Moraes: Exatamente, exatamente.

Ionara Lemos, pesquisadora PPGEDUC: Não é um problema, essa ausência da figura feminina no meio cultural, dentro da produção, dentro da coordenação, isso não é um problema.

Prof. Mauro Moraes: Pois é, é por isso que esse debate do conhecimento, não só acadêmico, mas cultural aqui, popular, vamos dizer assim, precisa ser feito e a partir desse debate é que vai surgir exatamente esses pontos que estão meio que obscuros. Num debate simples aqui, numa conversa simples, a gente já apontou algumas coisas. 'Opa, a gente precisa despertar para isso. Opa, a gente precisa despertar para aquilo'. Entendeu? Então, é assim que a gente começa a expor esse senso crítico dos alunos também. Quando eu mando eles irem para campo para pesquisar, eles voltam e a gente vai filtrar e vai fazer o debate. Talvez, numa próxima atividade, eu já vou pontuar com eles. 'Ei, agora quem vai coordenar esse negócio vão ser vocês, as meninas, ou vocês, alunos'. Eu estou na linha de frente, quem vai montar a coreografia, vocês, quem vai buscar as músicas para montar, vocês. Ou seja, é assim que vai ser. Exatamente. Então, é dessa forma que realmente se constrói conhecimento.

Ionara Lemos, pesquisadora PPGEDUC: Eu vou ter que te dar um exemplo prático dessa questão da falta da presença feminina. Quem coordena o Movimento Rock sou eu, não é o Rubens. O problema é que eu não gosto de tá em rádio, né, de tá... isso aqui, sabe, é o que eu gosto, mas estar aqui atrás (das câmeras).

Prof. Mauro Moraes: Pois é, então já vem a referência de quem está na linha de frente é masculino, uma figura masculina. Porque eu vejo sempre o Rubens(...)

As falas acima dos dois educadores e integrantes de coletivo cultural ilustram bem a narrativa velha como o mundo: “Por trás de um grande homem, existe uma grande mulher”. Esse pensamento inserido na sociedade como um “elogio” à mulher é mais um exemplo da *engrenagem da repetição* (Del Priori, 2020) que busca reforçar o papel da mulher como apoiadora incondicional e que por séculos figura como *staff*⁴ de “homens brilhantes”. Para Lerner (2022), “Se houvesse um homem por trás de cada mulher brilhante, o número de mulheres notáveis na história teria sido igual ao de homens notáveis” (Lerner, 2022, p. 32). Diante desse panorama, mais questões veem à



tona: quem é o autor desse roteiro imposto às mulheres? Como é possível a mulher se dedicar a outras atividades que não sejam o cuidado da família? Como a mulher pode atuar no cenário profissional, artístico ou político? Como mudar esse roteiro?

Historicamente, as mulheres sempre tiveram um papel central na arte, mas foram invisibilizadas por uma sociedade patriarcal. Agora, o desafio é conquistar mais autonomia e liberdade, e ocupar cada vez mais espaço no teatro, circo, cinema, na música, literatura ou dança, mostrando todas as suas múltiplas potencialidades.

O prefácio do livro, *Mulheres não devem ficar em silêncio*, organizado por Ana Mae Barbosa, traz a triste constatação de que “as mulheres pioneiras são seguidas, mas não reconhecidas em seu pioneirismo”⁵. Nos artigos e ensaios que compõem o livro, Barbosa (2019) e demais autores/as deixam explícito que a missão da mulher nas artes e nos espaços de poder nunca foi fácil. Cada página é dedicada a trazer à tona a trajetória pessoal e, principalmente, profissional de mulheres que foram ativistas de uma educação libertadora e impulsionadoras de uma produção artística feminina.

Dessa forma, é imprescindível buscar de maneira constante e insistente uma educação de qualidade, a qual deve ser pautada por um trabalho e uma pedagogia que traga aos educandos uma aprendizagem significativa, integral e formativa, onde estes desenvolvam a capacidade crítica em relação a temas como desigualdade social, protagonismo feminino, respeito às diversidades, entre outros temas essenciais.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS ATÉ AQUI

O presente texto buscou apresentar a pesquisa em andamento desenvolvida no biênio 2023-2024. Dessa forma, ele traz os referenciais teóricos, obras e autores/as ainda em fase de aprofundamento e construção, desconstrução e reconstrução de conceitos, práticas e conhecimentos, que irão contribuir significativamente para aprofundar diversos aspectos da investigação, além de possibilitar reflexões que podem levar à consolidação do trabalho ou até mesmo a repensá-lo.

Retornando ao método cartográfico de Deleuze e Guattari (1995) entende-se que o pesquisador organiza os seus procedimentos durante o caminhar da



investigação, isto é, a pesquisa se constrói no “fazer da pesquisa”, trilhando-se assim um caminho inverso ao método científico tradicional, o qual elabora os seus procedimentos metodológicos e fixa um caminho inflexível para atingir as metas da sua pesquisa e, por vezes, esvazia o seu verdadeiro sentido que é a construção do conhecimento (Moura; Oliveira, 2020). Da mesma forma, na arte-educação importa mais o “processo” de criação e o “como” o indivíduo pode elaborar seus próprios sentidos e interpretações acerca do mundo à sua volta. Assim, a sua finalidade primeira é a de desenvolver uma “consciência estética” onde o sentimento, a imaginação e a razão se integram e culminam em práticas harmoniosas e equilibradas diante da realidade (Duarte Júnior, 1994).

Em uma sociedade essencialmente antiestética como a atual, ter “consciência estética” significa não se submeter a valores e sentidos impostos, nem reverenciar ou reforçar padrões e estereótipos que, no agir cotidiano, desmerecem e desvalorizam o diverso. É ter não apenas a *capacidade de escolha*, mas também a *capacidade crítica* que vai combater essas situações problemáticas. Ao tornar-se consciente criticamente, o indivíduo torna-se consciente do seu próprio *eu* e também mais sensível ao *outro* e ao *meio* em que vive. Com isso, é possível entender que Arte-Educação não significa apenas incluir mais uma disciplina e carga horária na grade curricular da educação formal com o peso da frequência e resultado no final do ano letivo, nem tão pouco é ensaio pra se tornar artista ou mesmo, momento de “tapar buraco” no cotidiano burocrático da escola.

Arte-Educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que a designa denota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracterizou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem das teorias da Educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice-versa, numa alternativa de subordinação. (Barbosa, 2012, p. 12)

Então, daqui a alguns anos, eu acredito que a gente vai poder tá quebrando um pouquinho mais esse estereótipo em relação à arte-educação dentro da escola pública, principalmente. Em que é... quando a gente entra em sala de aula pela primeira vez, normalmente o *feedback* inicial dos alunos é 'ah...a gente vai



desenhar, a gente vai pintar, a gente vai fazer isso....' Eu falo 'Não, a gente vai ver isso, é importante, porém tem muitas outras coisas a ser trabalhada'. E é justamente essa quebra de estereótipo que eu tenho é... esperança de que daqui a alguns anos a gente consiga fazer. (David Therezo, Arte-educador da rede estadual de ensino)

De acordo com Fischer (1983) “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo”. Levando em consideração a sociedade atual na qual aos indivíduos falta uma visão plena do todo em que vivem, a arte e, mais ainda, a arte-educação constituem-se num estímulo fundamental para a fluência da imaginação e da criatividade, elementos essenciais para a criação de novas possibilidades de ser e de viver.

O lado mais bonito que eu acho da arte é justamente provocar reflexão. Eu acho que a arte a gente pode trabalhar qualquer conteúdo e a gente provoca uma reflexão, né? A arte, ela tem vários é... sentidos, mas a arte que eu mais gosto de trabalhar é justamente essa de provocar reflexão através de qualquer linguagem artística. Linguagem corporal, linguagem fotográfica, textual, textual através de poesia, musical. É... E aí eu aplico, sim, o conteúdo e depois a gente faz algumas práticas, sempre dentro do que é possível, né? Dentro do cronograma e dentro das nossas mesmas limitações de recursos, mas eu sempre tento é... também colocar a prática. (Prof. Darlen Moura, Arte-educadora da Rede Estadual de ensino)

Essa fala diz muito sobre a função da arte e sua relação direta com a educação, o conhecimento, a linguagem, etc. Em sua obra “A Necessidade da Arte”, Fischer (1983) questiona se a função da arte poderia ser resumida em uma única fórmula e, nas páginas que seguem, é possível entender que não, que *a razão de ser da arte* está em constante modificação, principalmente em uma sociedade em que se precisa lutar por direitos básicos como o direito de existir. Unindo a concepção teórica de Fischer à prática docente da Prof^a. Darlen, podemos perceber que a função básica da arte para uma classe social que precisa lutar para transformar o mundo em que vive não é apenas a de criar e apreciar belezas, mas sim a de provocar reflexões, incitar à ação e assim, fazer com que o ser humano se torne capaz de conhecer e mudar a sociedade (Fischer, 1983).

Essa postura, internalizada por educadores de diversas áreas de conhecimento, possibilita agenciamentos coletivos e educativos que resultam em práticas pedagógicas rizomáticas, sem imposições de hierarquias sobre os conhecimentos produzidos, nem conflitos entre pensamentos e ações, permitindo assim que o educando (re)conheça e amplie o seu e os vários repertórios históricos, culturais e sociais que os rodeia.

Nós buscamos sempre orientar os professores e acompanhar nesse desenvolver de lapidar o que o currículo exige, buscando as vivências do aluno, as vivências dentro da comunidade escolar. [...] Aqui na escola nós temos as famílias que são umbandista, então nós fizemos o *Guma News*, onde nós trabalhamos as entrevistas de todas as religiões que compõem a nossa escola, evangélica, católica, umbanda, inclusive descobrimos que tinha um budista, uma única família na nossa escola é budista, dentro de 1.357 alunos. E aí os professores tentam trabalhar essa questão, não posso dizer que nós atingimos 100%, mas nós damos o pontapé inicial. (Prof^a. Elisângela Damasceno, Coordenadora Pedagógica da rede pública de ensino)

FIGURAS 3 a 4 – Agenciamentos coletivos e educativos da Equipe Pedagógica e Docente na E.M.E.F. Gumercindo Gomes em Tucuruí/PA.



Fonte: Acervo pessoal da narradora. (2022-2023)

De acordo com Brandão (2000, p. 03) “Ninguém escapa da educação”. Seguindo esse pensamento é possível entender que a vida e a educação estão intrinsecamente ligadas no nosso cotidiano e, por isso, não se deve acreditar que exista apenas um modelo único de ensinar e aprender. No livro “O que é Educação?” o autor afirma que a educação pode acontecer de maneira livre em que o conhecimento

é algo comum a todos, mas também acontecer de maneira imposta por um sistema centralizador que usa o saber para reforçar as desigualdades. Para tanto, o autor faz analogia ao ato de ensinar das aldeias de grupos tribais onde o conhecimento é fruto do saber da comunidade e é repassado através das trocas sociais (interpessoais, familiares e comunitárias) entre todos: crianças e idosos, homens e mulheres, guerreiros e esposas, etc.

Nesse sentido, é possível perceber que a educação não se dá apenas de maneira formal e com instrumentos pedagógicos definidos, mas ela também existe de maneira livre entre os indivíduos e é preciso ter consciência e coragem de enxergá-la para além das paredes da sala de aula.

E eu tenho um momento muito marcante na minha memória, que foi uma aula de pré-vestibular, em que eles fizeram uma aula musical sobre o período da ditadura. E entre cada aula do professor de história, do professor de literatura, ela (professora) cantava uma música e só de falar eu me arrepio, porque foi uma aula muito marcante pra mim, porque ela era um talento, uma mulher incrível, e aquilo ficou muito marcado na minha memória. É a Renata, um mulherão incrível. [...] Quando eu estou no palco, quando eu estou em sala de aula, é como se eu fosse um personagem. Então aí vêm as aulas de teatro, que quando eu era mais jovem, eu cheguei a fazer muita aula de teatro, participar de eventos culturais. Sempre tomava a frente porque eu sentia que ali eu criava um personagem e eu podia me libertar daquilo. E quando eu falo sobre mim, sobre algo pessoal, é como se eu tivesse testando essas amarras. (Juliane Gomes, educadora e integrante do MRT)

Mais do que entender, é preciso acreditar na educação que acontece tanto nos espaços pedagógicos com o professor-pesquisador dentro dos muros da escola (bibliotecas, laboratórios, etc.), quanto no momento de aprendizado do indivíduo fora do espaço escolar com um agente cultural em um coletivo ou com o professor-militante durante a passeata pelo direito à meia-passagem. A partir desses agenciamentos que ocorrem dentro e fora do espaço formal da escola, é possível entender a importância que a arte-educação tem sobre as práticas pedagógicas, pois sua essência consiste em criar condições para que as pessoas ditas “educadas” não



sejam apenas úteis para o modelo de sociedade voltada para o trabalho e o capital, mas que elas sejam atores ativos, críticos e criativos na concepção de uma sociedade mais justa, humana e livre.

Até o momento é possível assinalar que as atividades artísticas e pedagógicas desenvolvidas dentro e fora dos muros da escola por arte-educadores/as e fazedores de cultura do Movimento Rock Tucuruí e de outros coletivos culturais são propostas que realmente viabilizam a melhoria da qualidade da educação e possibilitam mudanças positivas na sociedade. Os espaços onde acontecem essas ações dão oportunidades a jovens mulheres artistas para se engajarem em práticas afirmativas no que se refere à arte, ao gênero, entre outras questões, e também condições de ocuparem esses locais, adquirir conhecimentos, ouvir e serem ouvidas.

Os próximos passos da pesquisa adentrarão as ondas musicais do rock e suas contribuições com o intuito de ir ao encontro das potências artísticas femininas e dos agenciamentos promovidos por meio das suas práticas educativas/artísticas de resistências e transgressões, a fim de fomentar a auto percepção de submissão e silenciamento imposta às mulheres integrantes de coletivos culturais e auxiliar na construção e organização de ações efetivas que possibilitem abrir passagens para a arte rock feminina.

NOTAS

³ Gerda Lerner – A criação da consciência feminista, 2022, p. 212.

⁴ Grupo de pessoas ou pessoa que assessora um dirigente. In: *Dicionário Online de Português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/staff/>. Acesso em 29/05/2024.

⁵ JOICE JOPPERT LEAL, *Prefácio do livro Mulheres não devem ficar em silêncio*. In Barbosa; Amaral, 2019, p. 10.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3 n. 7 (1989), p.170-182. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em 08 Jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (orgs.). **Mulheres não devem ficar em silêncio – arte, design, educação**. São Paulo: Cortez, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Ática, 2000.

DEL PRIORI, Mary. **Sobreviventes e guerreiras: uma breve história das mulheres no Brasil (1500-2000)**. São Paulo: Planeta, 2020.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo: Editora 34, 1995.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 7ª Edição. Campinas: Papirus, 1994.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte – 9ª Ed.** – Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1983.

LERNER, Gerda. **A criação da consciência feminista**. São Paulo: Cultrix, 2022.

_____. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

MOURA, Francisca de Jesus Cardoso; OLIVEIRA, Luizir de. A cartografia como método de pesquisa filosófica: o filósofo-cartógrafo mapeando territórios, acompanhado processos e criando procedimentos de pesquisa. **Revista Lampejo**, vol. 9, n.1. p. 142-162. 1º semestre de 2020.

SANTANA, Marcos Ribeiro de. Rock um devir filosofia: A composição para uma experiência do pensamento. **POIESIS – Revista de Filosofia**. Montes Claros, V. 18, n.1, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poiesis/article/view/4194>. Acesso em 01 Ago. 2023.

SOUZA, Rosangela; PEREIRA, Marco Aurélio M. A música como instrumento de resistência contra a repressão da ditadura no período em torno de 1968 a 1979. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE (Artigos)**, v. 1 (2013). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_hist_artigo_rosangela_de_souza.pdf Acesso em 22 Out. 2022.

SOUZA, Filipe. **Como o rock brasileiro subverteu a origem do gênero**. Publicado no Blog da Faculdade de Comunicação e Artes/ PUC Minas em Agosto/2022. Disponível

em <https://blogfca.pucminas.br/colab/como-o-rock-brasileiro-subverteu-a-origem-do-genero/>. Acesso em 28 Nov. 2023.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

Data da submissão: 27/07/2024

Data do aceite: 22/10/2024

DESENVOLVIMENTO NA AMAZÔNIA E O PAPEL DA UNIVERSIDADE

DEVELOPMENT IN THE AMAZON AND THE ROLE OF THE UNIVERSITY

DESARROLLO EN LA AMAZONIA Y EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD

Igor Everton Silva Monteiro¹
João Batista do Carmo e Silva²

RESUMO:

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento e abordará o conceito de desenvolvimento em disputa no que tange a Amazônia e a contribuição da Universidade pública, especificamente da Universidade Federal do Pará/UFPA, para essa temática. Considerada uma das maiores universidades públicas da Amazônia, a Universidade Federal do Pará (UFPA) possui grande relevância atualmente no território paraense, seja por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão. A Universidade pública é constituída por vivências não só dos acadêmicos, mas de toda uma comunidade de moradores das cidades nas quais está inserida. Esses moradores veem nas universidades a melhoria de muitos serviços essenciais, como, por exemplo, educação e saúde, serviços, estes imprescindíveis para o desenvolvimento de uma região. Assim, o objetivo é analisar as contribuições da UFPA frente ao desenvolvimento da Amazônia. A metodologia da pesquisa é bibliográfica, com características de análise qualitativa. A justificativa dessa pesquisa passa pela possibilidade de contribuir de forma positiva e significativa para melhorar a qualidade da educação superior na Amazônia, visto que o projeto de desenvolvimento do interior do Brasil ainda tem na Amazônia seu principal desafio.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Amazônia. Universidade.

¹ Mestrando em educação e cultura, UFPA; PPGEDUC; Membro do Grupo de pesquisa Universidade na Amazônia. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4750-5980>. Email: igormonteiro@ufpa.br

² Doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - CUNTINS-UFPA; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3170-4735>. Email: jbatista@ufpa.br



ABSTRACT:

This work is an excerpt from a master's research in development and will address the concept of development in dispute regarding the Amazon and the contribution of public universities, specifically UFPA, to this theme. Considered one of the largest public universities in the Amazon, the Federal University of Pará (UFPA) currently holds significant relevance in the Pará territory, whether through teaching, research, or extension. The public university is composed of experiences not only from students but also from an entire community of residents in the cities where it is located. These residents see universities as a means to improve many essential services, such as education and health, which are crucial for the development of a region. Thus, the objective is to analyze UFPA's contributions to the development of the Amazon. The research methodology is bibliographic, with qualitative analysis characteristics. The justification for this research lies in the possibility of positively and significantly contributing to improving the quality of higher education in the Amazon, given that the development project for Brazil's interior still sees the Amazon as its main challenge.

Keywords: Development. Amazon. University.

RESUMEN

Este trabajo es un recorte de la investigación de maestría en desarrollo y abordará el concepto de desarrollo en disputa en relación con la Amazonía y la contribución de la universidad pública, específicamente de la UFPA, a esta temática. Considerada una de las mayores universidades públicas de la Amazonía, la Universidad Federal de Pará (UFPA) tiene gran relevancia en el territorio paraense, ya sea a través de la enseñanza, la investigación o la extensión. La universidad pública se compone de vivencias no solo de los académicos, sino también de toda una comunidad de habitantes de las ciudades donde se encuentra. Estos habitantes ven en las universidades una mejora de muchos servicios esenciales, como la educación y la salud, los cuales son imprescindibles para el desarrollo de una región. Así, el objetivo es analizar las contribuciones de la UFPA en el desarrollo de la Amazonía. La metodología de la investigación es bibliográfica, con características de análisis cualitativo. La justificación de esta investigación radica en la posibilidad de contribuir de manera positiva y significativa a la mejora de la calidad de la educación superior en la Amazonía, dado que el proyecto de desarrollo del interior de Brasil aún tiene en la Amazonía su principal desafío.

Palabras clave: Desarrollo. Amazonia. Universidad.



INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento, motivado pela necessidade de discutir o desenvolvimento na Amazônia, considerando o cenário atual que essa região ocupa nos contextos mundial, nacional e local. Ao abordar o desenvolvimento, é essencial destacar o papel da universidade, uma vez que essa instituição exerce uma função fundamental não apenas no ensino, mas também nas esferas política, cultural e social.

No contexto do ensino superior brasileiro, Leher (2019, p. 44) destaca que seu desenvolvimento foi tardio em comparação com outros países latino-americanos, como México e Argentina, especialmente no que diz respeito à autonomia universitária. No México, por exemplo, já havia universidades no período colonial, o que se explica pela concepção colonial espanhola, distinta do pragmatismo português. De acordo com Martins (2002, p. 4), esse pragmatismo foi determinante para a ausência de universidades no Brasil colonial. A criação de instituições de ensino superior no Brasil só começou com a chegada da família real portuguesa, reforçando o caráter tardio desse processo educacional no país.

Todavia, embora se tenha essa característica tardia, a reforma de 68 nas universidades foi de fundamental importância para a criação da função social das universidades, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Segundo Martins (2002, p.5), a reforma trouxe a tona, ideias como instituiu o departamento, a unidade mínima de ensino, criou os institutos básicos, organizou o currículo em ciclos básico e o profissionalizante, alterou o exame vestibular, aboliu a cátedra, tornou as decisões mais democráticas, institucionalizou a pesquisa e centralizou decisões em órgão federais.

Ainda segundo Martins (2002, p. 4), a função social das universidades no Brasil começou a ser planejada na década de 1920. Nesse período, a criação de universidades deixou de se limitar à formação profissional sob o controle do Estado ou

a uma educação estritamente voltada para fins políticos e controle estatal. Passou-se a refletir sobre a universidade e seu papel na sociedade. Atualmente, para uma instituição ser considerada uma universidade no Brasil, é necessária que ela atenda aos critérios da função social, além de outras exigências burocráticas.

Nos últimos 30 anos, segundo Lima (2015, p. 2), o ensino superior brasileiro passou por um significativo crescimento quantitativo, tanto no número de instituições quanto na quantidade de alunos matriculados. No entanto, como aponta o autor, esse aumento numérico não foi acompanhado por melhorias na qualidade do ensino ofertado, tampouco pelo sucesso acadêmico dos estudantes ao longo de sua trajetória na graduação.

Esse crescimento do ensino superior foi presente em todas as regiões brasileiras, de acordo com Lima (2015, p.2), por conta do plano governamental intitulado Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais onde novas instituições foram criadas e extensões de campi fora da sede foram implementados. Essa iniciativa foi de grande importância para interiorização das universidades assim como o acesso de jovens ao ensino superior, principalmente os de camadas menos favorecidas da região norte do país.

Nesse sentido, é importante destacar a missão da Universidade Federal do Pará (UFPA): *“Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável.”* Em consonância com essa missão, e segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa/MCTI), a Universidade de São Paulo (USP) e a UFPA são as instituições que mais produzem pesquisas científicas sobre a Amazônia no mundo. Esse destaque se baseia em produções científicas e publicações de artigos indexados na base de dados Scopus, mantida pela editora Elsevier, no período de 2012 a 2021. Tais resultados evidenciam a relevância da UFPA para a educação e o desenvolvimento na Amazônia.

Todavia, é importante discutirmos sobre até que ponto o Estado e a teoria política influenciam as universidades brasileiras na valorização de uma educação



mercantilizada, amparada pela concepção de desenvolvimento liberal, e na desvalorização da universidade pública, gratuita e inclusiva.

REVISÃO DA LITERATURA

A universidade pública é formada não apenas pelas vivências dos acadêmicos, mas também pela participação de toda a comunidade das cidades em que está inserida. Esses moradores enxergam nas universidades uma oportunidade de melhoria em serviços essenciais, como educação e saúde. Essa relação pode ser um dos fatores que mantêm as universidades públicas de portas abertas, apesar das constantes investidas que buscam desvalorizá-las.

O acesso à universidade representa uma virada de chave para os jovens brasileiros. A escolha da instituição, do curso e a capacitação para atuar no mercado de trabalho são algumas das principais dúvidas enfrentadas pelos estudantes concluintes do ensino médio no Brasil. Nesse contexto, as universidades se destacam como um dos principais focos de desenvolvimento para os jovens. No entanto, elas não se limitam a capacitar os indivíduos que adentram seus espaços em busca de emprego. As universidades também têm um impacto significativo na formação e na permanência da identidade social, política e na valorização cultural das regiões em que estão inseridas.

Compreende-se que a universidade é uma fonte de produção e socialização da ciência. A historiografia da ciência brasileira começa com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, no século XIX, mais especificamente no ano de 1808, que incentivou a criação do Museu Nacional (1818), o Observatório Nacional (1827), a criação das escolas de ensino superior de Medicina e de Cirurgia (1808), a criação da Biblioteca Nacional (1810). Embalados pela criação deste marcos que contribuiu de forma significativa para gênese na ciência no Brasil, já no século XX, surge a Academia Brasileira de Ciência (ABC) que fomentava e divulgava a produção científica brasileira e também a criação do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), o Instituto Nacional de

Tecnologia (INT), e também abrindo espaço para criação das Faculdades de Filosofia , Ciências e letras da Universidade de são Paulo (FFCL/USP)(1934), a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI) da Universidade do Brasil (1939). Além destes, posteriormente, surgiu em 1951 o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), todas essas criações foram de marco histórico para a produção de ciência genuinamente brasileira no campo da física, matemática, engenharia, medicina entre outras áreas do conhecimento. (Almeida, 2006, p.23).

Alguns institutos e órgãos de fomento a pesquisa surgiram antes das universidades brasileiras. É importante ressaltar que algumas universidades brasileiras foram fundadas durante a Primeira República, mas não conseguiram manter-se em funcionamento. Segundo Souza (1996, p. 51), a Universidade de Manaus, criada em 1909, surgiu no auge do ciclo da borracha, mas não se sustentou devido à falta de alunos e ao declínio desse ciclo, sendo dissolvida em 1926.

Ainda segundo Souza (1996), a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1911 foi um marco no país, pois promoveu a extensão das atividades universitárias. Essa universidade oferecia ensino em todos os níveis, adotava métodos modernos e criticava de maneira contundente as instituições superiores existentes. No entanto, uma medida do governo de São Paulo, em resposta às críticas da USP, permitiu que apenas os formados em faculdades oficiais pudessem exercer a profissão de odontologia, o que levou ao desaparecimento da universidade em 1917.

Houve também o surgimento da Universidade do Paraná, também em 1911, que, segundo Souza (1996, p. 51), não conseguiu manter-se devido à reforma educacional de Carlos Maximiliano (1915), que não garantia a equiparação das escolas superiores em cidades e capitais que não atingiam uma determinada cota populacional.

Todavia, ainda durante o período da Primeira República do Brasil, algumas universidades foram criadas e se mantiveram em funcionamento. Um exemplo é a Universidade do Rio de Janeiro (1920), que resultou da junção da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e de uma Faculdade de Direito Livre. A criação da Faculdade de

Minas Gerais (1927) foi marcada pela união da Faculdade de Engenharia, Medicina, Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte. Por outro lado, a Universidade do Rio Grande do Sul (1928) surgiu a partir da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Souza, 1996, p. 51).

Percebe-se que uma característica da criação das universidades brasileiras é a junção de várias faculdades isoladas, com destaque para a Universidade do Rio Grande do Sul, que surgiu exclusivamente da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Além disso, é importante mencionar que um marco legal para a regulamentação da constituição das universidades brasileiras é o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Neste decreto, o Ministro da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos, cria o Estatuto das Universidades Brasileiras. Junto a esse decreto, também foram criados o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850) e o Decreto da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852). Esse marco regulatório foi o primeiro a estabelecer um modelo organizacional formal, um modelo de ensino e a constituição de um órgão consultivo (Rothen, 2008, p. 143).

Ainda em relação às questões de regulação, começou a se perceber as universidades na intersecção entre o processo de industrialização e a modernização do território brasileiro. Na década de 1920, observou-se o início da crise econômica decorrente das atividades do café, o que levou à diversificação dos investimentos do setor em outras áreas e criou uma demanda por urbanização e industrialização no Brasil. Esse processo originou mudanças econômicas no país e, conseqüentemente, acarretou transformações no sistema educacional brasileiro. Segundo Wolter (2016, p. 137), nesse contexto, surgem no Brasil, sob a liderança do já mencionado ministro Francisco Campos, ações voltadas para a autonomia didática e administrativa, um crescente interesse pela pesquisa, o aprimoramento do trabalhador, a inserção dos alunos no mercado de trabalho, a realização profissional dos envolvidos no processo educacional e a busca do país por um lugar entre as grandes economias industriais.

O desejo de tornar o Brasil desenvolvido industrialmente teve um grande papel para disseminação das Universidades brasileiras, haja vista que contribuiu para o



aumento de matrícula nas instituições superiores e para o alastramento dos cursos. (Wolter, 2016, p.138)

Todavia, a noção de necessidade de desenvolvimento adotada no contexto brasileiro na década de 1920 e nos anos posteriores estava muito bem articulada com os interesses liberais de foco econômico e financeiro. Embora se acredite que essa concepção liberal tenha contribuído para a disseminação das universidades brasileiras, uma nova perspectiva tende a emergir nas universidades, buscando romper com a ideia do desenvolvimento liberal. Essa nova concepção direciona o conhecimento produzido nas universidades para atender às demandas sociais de forma útil, e não apenas às exigências do mercado. Assim, pode-se problematizar que a função social das universidades vai além dos interesses do desenvolvimento oriundo do liberalismo, aproximando-se de um modelo de desenvolvimento que considere a educação como um mecanismo de transformação social, capaz de melhorar as condições da nação, do território, da sociedade e da cultura.

Fundada pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, a Universidade Federal do Pará (UFPA) foi constituída pelo marco legal da Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957. Esta universidade, assim como outras já instituídas no Brasil, foi criada a partir da junção de sete escolas superiores: a Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de Farmácia, a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais e as Escolas de Engenharia. Posteriormente, foram agregadas à universidade a Escola de Serviço Social do Pará e a Escola de Química.

Considerada a maior universidade pública da Amazônia, a UFPA possui grande relevância no território paraense, seja por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão. Em 1985, teve início na UFPA o processo de interiorização, no qual o ambiente físico da universidade se desprende da capital, Belém, e se expandiu para diversos municípios do estado do Pará. A criação da política multicampi foi estrategicamente implementada, estabelecendo polos pelo território paraense. Atualmente, a UFPA é uma instituição federal de ensino superior organizada sob a

forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Ensino Superior (SESu). Além disso, segundo informações do site oficial da UFPA, a universidade é constituída por quinze institutos, oito núcleos, trinta e seis bibliotecas universitárias, dois hospitais universitários e uma escola de aplicação.

De acordo com estudos de Castro (1999, p. 33), ao longo da história da humanidade a capacidade do ser humano transformar a natureza e a relação com a natureza está diretamente ligada ao território e seus recursos. Ainda segundo Castro (1999), o avanço da economia mundial ocorreu por conta da exploração de recursos naturais e a apropriação de novas tecnologias para apropriação dos recursos naturais.

Percebe-se que junto a esse processo começa o processo de desenvolvimento do histórico do capitalismo. A busca por novos territórios, por concentração de riqueza, por novos meios naturais, por tecnologia para exploração dos novos recursos naturais, ou seja, a necessidade de avanço tecnológico, estudo e pesquisa para renovar o ciclo industrial cada vez mais.

Na Amazônia esse processo não se manifesta de forma diferente. Ainda de acordo com Castro (1999, p. 34), a busca de recursos na Amazônia- entre eles o minério, madeira, pescado, sementes e frutas, plantas medicinais e outros- por parte das empresas nacionais e multinacionais é presente. Mesmo sabendo que o desenvolvimento da pesquisa nessas empresas ocorre fora da região delimitada da Amazônia e assim acarretando muitas das vezes na perda de ganhos econômicos para região que compõem a Amazônia.

Uma reflexão de suma importância a ser levantada nesse contexto é a disparidade que se apresenta entre as regiões. Os grandes polos de produção de ciência e tecnologia, tanto nacional quanto internacional, continuam se distanciando ainda mais. Segundo Castro (1999, p. 34), o Brasil poderia avançar na produção de conhecimento, especialmente no que diz respeito à biodiversidade; no entanto, observa-se que os grandes detentores de riqueza convergem para a reprodução do desequilíbrio regional. Mello (2007, p. 17) destaca que não há futuro para a Amazônia sem desenvolvimento científico e tecnológico que emerja da própria região. Ele

argumenta que o Norte do Brasil necessita de mais universidades, que sejam cientificamente produtivas, progressistas e consolidadas em todas as áreas do conhecimento. Além disso, concorda-se com Mello (2007) ao afirmar que o Norte precisa de uma rede universitária que esteja à altura do desafio e da importância geopolítica da Amazônia.

Em um mundo em que o conhecimento e a informação são a base para sustentar a nova ordem mundial e gerar dinâmicas econômicas, a produção de ciência é encarada como o motor da prosperidade. Nesse sentido, a produção científica na Amazônia é condição *sine qua non* para qualquer salto civilizatório. Assim, concorda-se com Mello (2007, p. 22) ao afirmar que não há futuro para o Brasil sem a Amazônia. Tanto o Brasil quanto a Amazônia dependem do conhecimento que será gerado e socializado na região mais estratégica do mundo. Por isso, justifica-se a implantação de mais universidades sólidas e eficientes no Norte do país.

Divergindo dessa corrente e se contrapondo à lógica de desequilíbrio regional no que se refere à pesquisa e ao desenvolvimento científico na Amazônia, a constituição das universidades no país fortalece a oposição a esse desequilíbrio, que se manifestou primeiramente na década de 1920 com a criação da primeira universidade no Brasil, conferindo maior notoriedade à ciência e à pesquisa nacional.

Posteriormente, na década de 1950, a implementação de universidades na Amazônia representou um avanço significativo. A primeira universidade na Amazônia, de acordo com Gomes (2011, p. 56), foi a UFPA (1957), seguida da Universidade Federal do Amazonas (1962), Universidade Federal do Maranhão (1966), Universidade Federal do Mato Grosso (1970), Universidade Federal do Acre (1974), Universidade Federal de Rondônia (1982), Universidade Federal do Amapá (1987), Universidade Federal de Roraima (1989), Universidade Federal do Tocantins (2000), Universidade Federal Rural da Amazônia (2002), Universidade Federal do Oeste do Pará (2009) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (2013). Além disso, Gomes (2011, p. 59) destaca que a Amazônia Legal compreende, dentro do território brasileiro, 182 instituições de ensino superior (IES), sendo 26 públicas e 152 privadas.

Para Gomes (2011, p. 56), essas Universidades viviam de formas isoladas no espaço nacional e posteriormente passaram a fazer acordos internacionais, tendo como exemplo a UFPA que na década de 1970 passou a receber alunos da Colômbia, do Peru e Equador, nos programas de Pós Graduação do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA.

Compreende-se que a educação superior é de suma importância; sem ela, estamos condenados a uma situação de marginalização e exclusão. Portanto, considerando todo o potencial de recursos naturais e a extensão territorial, a Amazônia não pode mais continuar sendo apenas um ambiente de exploração pelo resto do Brasil e do mundo. Para garantir seu futuro, a Amazônia necessita de uma educação de qualidade, de ciência, tecnologia, visão para a sustentabilidade, preservação ambiental e desenvolvimento. Em outras palavras, a Amazônia precisa de grandes centros universitários.

Segundo Mello (2007, p. 40) é inegável que o maior ato de inteligência da elite dos países desenvolvidos que lideram a revolução científica- tecnológica, foi investimento altíssimo em universidades, acarretando uma base sólida para o progresso do conhecimento e da formação profissional. Neste sentido, Mello (2007) destaca que os países periféricos, como Brasil e no âmago a Amazônia, para sair dessa condição de subdesenvolvimento, teriam que fazer igualmente, prezar pela construção de Universidades de qualidade, de conhecimento, para assim promover melhores condições para o futuro.

Em palavras duras, mas cheias de sentido, “a Amazônia é a periferia da periferia” (Mello, 2007, p.42). A periferia de uma nação que se proclamou independente de Portugal e mantendo no poder o filho da representação do colonizador, manteve-se um império elitista, mantém até hoje a prepotência no jogo político, fez uso de diversos golpes de estado para interromper sucessivamente o processo de democratização, concentra renda e riqueza, não faz reforma agrária, investiu na ignorância e na alienação do povo. Neste sentido, concorda-se com Mello (2007, p. 42) quando ele destaca todas as características ruins do Brasil e o considera a

periferia do mundo, sendo assim a Amazônia na condição de periferia da periferia. Logo, pensar na reinvenção da Amazônia é necessário.

Nesse sentido, a universidade precisa reinventar a Amazônia, e para isso deve vencer a utopia da incorporação da sociedade por meio do uso do conhecimento e da educação de qualidade. Mello (2007, p. 46) aponta que somente através do conhecimento, aliado a uma dose de sabedoria política, a Amazônia poderá ser preservada, defendida, desenvolvida, modernizada, interligada e resgatada.

A universidade na Amazônia tem o papel de viabilizar uma sociedade que respeite a floresta e os rios, promovendo uma economia tropical sustentável e uma unidade ecológica na diversidade ambiental. Em outras palavras, a universidade deve tornar a Amazônia moderna, alternativa, sustentável, integrada, progressista e, prioritariamente, plural.

Entendendo que não é uma tarefa fácil, mas para a Universidade reinventar a Amazônia teria que primeiro reinventar a si mesma. Para Mello (2007, p.47), essa reinvenção da Universidade só seria possível apenas se reinventar a sua visão de mundo, a suas motivações, as práticas acadêmicas, a sua pedagogia, a sua política de interesses, os programas de estudos, os métodos de ensino-aprendizagem, as formas de acesso ao conhecimento, as relações acadêmicas, a sua organização interna e a sua relação com o mundo.

Essa metamorfose da universidade necessitaria de uma releitura profunda da Amazônia. Na qual teria que se olhar para suas especificidades, limites, dependências e riquezas. Logo, a Universidade na Amazônia teria que seguir um modelo de desenvolvimento de base decolonial, ou ainda, um desenvolvimento de base local, moderno e autossustentável, filosoficamente assegurado na riqueza cultural da região e principalmente comprometido com o progresso dos amazônicos.

Neste sentido, a UFPA surge com a missão de “desenvolver a educação, as ciências e a tecnologia no território Amazônico e brasileiro” (Pereira, 2023, p.35). A UFPA foi criada também para atender a necessidade embalada pelos planos nacionais



de desenvolvimento liberal arrastado para a Amazônia, no intuito de mão de obra especializada para trabalhar na industrialização da Amazônia.

Segundo Dias, Coelho e Santos (2004, p.37), tanto a Constituição da UFPA como a interiorização dos cursos estavam muito bem alinhados com o plano desenvolvimentista do Governo Federal de tornar a região Amazônica uma área de grande fornecimento de recursos de capital nacional e internacional. Percebe-se que a interiorização da UFPA foi uma forma também de inserir a Amazônia no mercado nacional.

Ainda, segundo Dias, Coelho e Santos (2004, p.37), as políticas de atrelar a Amazônia ao mercado nacional são mais evidentes na ocorrência do Consenso de Washington (1989), no qual organismos internacionais orientaram os Estados Nações, a reduzirem investimentos nas áreas sociais. O plano dos governantes brasileiros foi oposto a estas orientações e investiram na interiorização da educação no país.

Embora seja encarada com otimismo essa contraposição dos governantes brasileiros frente às agendas internacionais de 1989, é importante problematizar a questão da função social da universidade na Amazônia frente a essa proposta de desenvolvimento liberal. E mais, segundo Dias, Coelho e Santos (2004, p.37), a interiorização da Universidade não foi apenas um ato de contraposição do governo perante as recomendações do Banco Mundial e outros órgãos internacionais, ela também ocorre por conta da enorme pressão social dos povos dos interiores e pela organização política vivida no Brasil no período em questão.

De acordo com Coelho (2008, p. 76), na Amazônia, a mobilização social cresceu com a mudança de direção política dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), colônias de pescadores, movimentos de mulheres trabalhadoras e partidos de esquerda, como o Partido Comunista do Brasil e o Partido dos Trabalhadores, além das Comunidades Eclesiais de Base Católica. Para a autora, essas organizações carregavam em seu âmago o desejo de democratizar as instituições do Estado, exercendo forte influência nas políticas públicas de saúde, moradia e educação, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação superior. É importante destacar que a demanda pelo



ensino superior era latente, principalmente no interior da Amazônia, devido ao baixo número de mão de obra qualificada e à expressiva presença de professores leigos.

É de suma importância destacar que, segundo Coelho (2008, p. 76) é no interior da Amazônia que se concentra uma frente de oposição ao regime militar brasileiro, com ênfase na guerrilha do Araguaia. Ainda de acordo com Coelho (p. 84), os militares demonstravam uma enorme preocupação, especialmente na região amazônica, em estabelecer uma base sólida para a reprodução do capitalismo moderno. É durante a fase mais dura do regime autoritário que, segundo a autora, a UFPA se torna pioneira ao iniciar a política de interiorização do ensino superior no Pará. Esse marco é considerado de grande valia para o acesso ao ensino superior na Amazônia. O ato normativo que dá origem a essa iniciativa é a resolução de nº 39 de 1970, que autoriza a criação do Centro de Educação e dá início ao núcleo de educação em Santarém e Macapá.

Percebe-se que a UFPA tem como principal contribuição o desenvolvimento da Amazônia, mas importante destacar de que tipo de desenvolvimento essa instituição está atendendo. Uma vez que, comumente, é natural que a noção de desenvolvimento esteja entrelaçada com a economia, sendo uma das principais preocupações da sociedade.

É amplamente apresentado a nós que uma região ou país desenvolvido é aquele que mantém uma continuidade econômica satisfatória, mas o conceito de desenvolvimento vai além dos simples vínculos com o viés econômico.

Segundo Silva, Silva e Rodrigues (2020, p.54), existe um debate fortemente ligado ao conceito de desenvolvimento, os autores citados mencionam que existem conceitos em disputa entre o desenvolvimento. O primeiro relacionado ao viés econômico e financeiro que são fruto das concepções ultraliberais, que incentivam a concorrência e se fundamenta no mais puro darwinismo.

O segundo conceituado como desenvolvimento sustentável, uma corrente mais fraca segundo os autores, mas defendida por uma parcela de intelectuais, e que prega a noção de desenvolvimento não pode comprometer os interesses das gerações



futuras. Os autores ainda contribuem que:

Esse embate ainda é bastante restrito; a tese do desenvolvimento econômico e financeiro, sustentado nas bases do liberalismo, nos moldes laissez-faire, ainda é hegemônica, sendo pouco perceptível a perspectiva do desenvolvimento sustentável, principalmente nos meios governamentais. Percebe-se, no contexto nacional, essa região do país, há um discurso robusto em relação ao desenvolvimento sustentável, contudo, quando se trata de implementação de políticas públicas, estas são bastante limitadas. (Silva, Silva e Rodrigues, 2020, p.55)

A Amazônia é vista como uma das regiões em que se mais alimenta discursos tanto no âmbito nacional como em esferas internacionais referente a sua defesa, seja esta ambiental, social, cultural ou em outras áreas. Todavia, concorda-se com os autores citados que embora a região amazônica seja tão manifestada nos discursos, ela é ainda pouco assistida por políticas públicas que fomentam o real desenvolvimento da região.

Nessa perspectiva, instituições públicas, como a UFPA, assumem um papel que vai além de sua função constitutiva. Elas enfrentam o desafio de oferecer soluções para as problemáticas de desenvolvimento da Amazônia por meio da produção de conhecimento.

De acordo com Pereira (2022, p. 36), a universidade possui três funções: a primeira é o ensino, a segunda é a pesquisa e a última é a extensão, todas voltadas para a produção de ciência e tecnologia, a formação de trabalhadores e a educação cívica para a cidadania. Ao articular essas três funções, ressalta-se a importância da função social da universidade. Acredita-se que essa articulação na função social da universidade pública tem contribuído, ainda que de maneira lenta, para o processo de formação de mão de obra e para a produção de ciência e tecnologia na região amazônica.

Todavia, concorda-se com Silva, Silva e Rodrigues (2020), quando eles apontam que a Universidade precisa mergulhar nos desafios da região Amazônica, mas também

se firmar como interlocutores para articulações com o resto do país e buscar benefícios para proveitos de todos e não apenas de uma pequena minoria elitista.

A universidade precisa, no entanto, ir além, mergulhar nos desafios que a região apresenta, seja na dinâmica geográfica, na diversidade de sua população, nos embates ambientais ou ainda na busca de se apropriar do meio de seus intelectuais, fazer-se interlocutora, visando se afirmar como espaço regional capaz de se posicionar frente ao resto do mundo e colocar esse proveito em benefício de todos. (Silva, Silva e Rodrigues, 2020, p.60)

Diferentemente da maioria das universidades privadas, que atendem à lógica do desenvolvimento liberal, o papel da universidade pública deve seguir rumos distintos. Embora existam casos de campi da UFPA que se constituem inteiramente para atender a uma demanda específica do mercado de trabalho da região, essa abordagem, em sua gênese, pode ser aceitável, mas não deve se perpetuar. Essa lógica resulta na produção de uma universidade “voltada para o mercado” e “de costas para a sociedade”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No tocante ao método da pesquisa esta terá característica de pesquisa bibliográfica e entendemos que a pesquisa é necessária quando não se consegue obter respostas para determinadas situações. Todavia, ela não se faz de qualquer forma, existe uma série de propósitos, abordagem, técnicas e procedimentos. A pesquisa bibliográfica é uma metodologia entre as diversas existentes, ela é o que inicia qualquer pesquisa científica, pois com ela o pesquisador começa sua busca em obras que possam ajudar a analisar o tema referente a pesquisa realizada (Sousa, Oliveira e Alves, 2021, p. 65).

As fontes para esta pesquisa foram selecionadas com base em sua pertinência ao tema da pesquisa, que se concentra na qualidade da educação superior na Amazônia, especialmente na UFPA. Fontes que abordam diretamente aspectos



educacionais, socioeconômicos e culturais da região foram priorizadas. E mais, as fontes escolhidas incluem publicações de autores reconhecidos na área de educação, sociologia e estudos amazônicos, além de documentos institucionais, relatórios de pesquisa e artigos em revistas científicas. Isso garante a confiabilidade das informações e a qualidade do conteúdo analisado.

Inicialmente foi realizado levantamento bibliográfico em artigos científicos, livros e periódicos tanto impresso como digitais para dar maior fundamentação teórica à pesquisa. O foco do levantamento bibliográfico foi nas bibliotecas online de maior relevância da comunidade acadêmica. No tocante das abordagens de como os dados foram analisados, foi no viés de pesquisa qualitativa, pois a pesquisa quantitativa de característica nomotética não atende as necessidades desta pesquisa.

A análise começou com uma leitura preliminar das fontes selecionadas para identificar os principais temas e questões emergentes, essa etapa ajudou a formular perguntas de pesquisa mais específicas e traçar o objetivo. O objetivo foi analisar as contribuições da Universidade Federal do Pará- UFPA frente ao desenvolvimento da Amazônia. Assim, foi necessário compreender quais são os tipos de desenvolvimentos; apresentar os conceitos de desenvolvimento em disputa; e verificar quais os impactos da instituição para o desenvolvimento da Amazônia.

Essa abordagem metódica garantiu que a análise fosse rigorosa e bem fundamentada, permitindo uma compreensão aprofundada da qualidade da educação superior na Amazônia e o papel da UFPA no contexto de desenvolvimento da região amazônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de desenvolvimento do interior do Brasil ainda tem na Amazônia o seu principal desafio, isso por conta da extensão territorial, da geografia, da diversidade cultural, e do contexto histórico-social da população. Pensar em desenvolvimento para a Amazônia brasileira é uma tarefa importantíssima e

necessária. Todavia, é importante salientar que esse desenvolvimento tem que se aproximar mais das perspectivas de desenvolvimento sustentável e não apenas atrelado às concepções do mercado.

Neste sentido, a Universidade Pública, gratuita e democrática é imprescindível para se pensar em desenvolvimento da Amazônia para além do capital, haja vista que cada vez mais essas instituições têm se mostrado relevantes não só para o ensino ou disseminação do conhecimento, mas também para melhorar as condições sociais, culturais, políticas e auxiliando nas resoluções de problemas históricos que nossa sociedade enfrenta.

A UFPA oferece uma ampla gama de cursos de graduação e pós-graduação, formando profissionais qualificados em diversas áreas, tais formações são essenciais para atender às demandas do mercado de trabalho local e regional, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico da Amazônia. A UFPA também é um importante centro de pesquisa na região, focando em temas relevantes para a Amazônia, como biodiversidade, sustentabilidade, desenvolvimento social e econômico, saúde pública e gestão de recursos naturais. As pesquisas realizadas na universidade ajudam a promover soluções para problemas locais e globais.

Logo, a UFPA assume um papel que vai muito além da sua constituição, que é a resolução dos problemas ocasionados por todas essas exigências que o sistema capitalista impõe, através da produção e disseminação do conhecimento. Acredita-se ainda que cada vez mais a UFPA esteja tornando a Amazônia moderna, alternativa, sustentável, integrada, progressista e prioritariamente plural. E mais, a UFPA se envolve ativamente em projetos de extensão que visam levar o conhecimento e as inovações científicas para as comunidades locais. Esses projetos ajudam a melhorar a qualidade de vida das populações amazônicas, abordando questões como educação, saúde, agricultura e meio ambiente.

Por fim, a universidade promove práticas de desenvolvimento sustentável, integrando a preservação ambiental com a promoção do desenvolvimento econômico.



Isso é particularmente importante na Amazônia, onde a exploração dos recursos naturais deve ser feita de forma responsável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ruy Guilherme Castro de. O papel dos Engenheiros e matemáticos na História do ensino de Física no Pará (1931-1970). Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10072007-100501/pt-br.php>>. Acesso em 28 de nov. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1QA0pf8xCCOghDI4qrKgV-UgLmm-hF-Hs/view> >. Acesso em: 29 de abr. 2024

CASTRO, Edna. **TRADIÇÃO E MODERNIDADE: A PROPÓSITO DE PROCESSOS DE TRABALHO NA AMAZÔNIA**. Disponível em: < <file:///C:/Users/igore/Downloads/edna%20castro%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20e%20modernidade.pdf> >. Acesso em: 15 de abr. 2024

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Nas Águas o Diploma: O olhar dos Egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá-PA**. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10046> >. Acesso em: 16 de abr. 2024.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas**. Disponível em: < <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-07.pdf> >. Acesso em: 16 de abr. 2024

DIAS, A. L. B; COELHO, M. S.; SANTOS, F. A. **A Política de Interiorização da Universidade Federal do Pará no Município de Cametá – PA**. Olhar de Professor, vol. 7, núm. 2, 2004, pp. 35-46. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68470204.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cadernos Cedes, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009 153. Disponível em;< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02>>. Acesso em: 10 jun. 2024.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Izabel Cristina Colares. **O Processo de Criação de Uma universidade para Amazônia**: os bastidores da constituição da UFOPA (2011). Disponível em :< https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2934/1/Dissertacao_ProcessoCriacaoUniversidade.pdf > . Acesso em: 09 de abr. de 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA E SOCIAL (IPEA). **Brasil: o estado de uma nação**. Brasília, DF: IPEA, 2006.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo. Expressão Popular. 2019.

LIMA, Nara Maciel Falcão. **ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA**: desafios e possibilidades do ensino superior na região norte. Disponível em :< <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/ensino-superior-na-amazonia-desafios-e-possibilidades-do-ensino-superior-na-regiao-norte.pdf> > . Acesso em: 30 de mar. de 2024.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino Superior no Brasil**: Da descoberta aos dias atuais. Disponível em :< <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/> > . Acesso em: 30 de mar. de 2024.

MELLO, Alex Fiúza de. **Para Construir Uma Universidade Na Amazônia**: realidade e Utopia. Edufpa, 2007.

PEREIRA, D. de F. F.; PEREIRA, E. T. **Revisitando a história da educação popular no Brasil**: em busca de um outro mundo possível. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 72-89, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639807. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639807>. Acesso em: 9 fev. 2023.

PEREIRA, Wagner Ferreira. **UNIVERSIDADE E TRABALHO**: reflexões sobre o processo formativo dos servidores técnico-administrativos em educação dos campi da UFPA. Acesso em: < <https://www.ppgeduc.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e->



[dissertacoes/dissertacoes/639-dissertacoes-de-mestrado-em-educacao-e-cultura-turma-2021](#)> Acesso em: 29 nov. 2023

ROTHEN, J. C. **A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 8, n. 2, 2008. pp. 141-160. Disponível em: <<https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38581>>. Acesso em : 29 nov. 2023.

SILVA, G. P.; SILVA, J. B. C.; Rodrigues, D. S. **A universidade frente ao desenvolvimento da Amazônia.** In: SILVA, J. B. C.; SILVA, G. P. (Org.). Universidade e trabalho no Brasil: a formação do trabalhador Amazônida em foco. Curitiba: Appris, 2020. (p. 33 – 75).

SEMESP. Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil.** 13° ed. (2023) Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/mapa/>>. Acesso em: 07 de abr. de 2024.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos.** Disponível em:<<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>> Acesso em : 31 de mar. de 2023.

SOUZA, J. G. **Evolução Histórica da Universidade Brasileira.** Revista da Faculdade de Educação, Campinas, V. 1, n.1, p. 42.58, Agosto/1996.

WOLTER, Roberto Henrique. **O ENSINO SUPERIOR NA ERA VARGAS.** Disponível em:<https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/HID_EaD/article/view/1472>. Acesso em : 29 de nov. de 2023.

Data da submissão: 20/09/2024

Data do aceite: 10/10/2024

EL CUERPO COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVACIÓN DEL ACTO
APREHENDIDO

THE BODY AS A DEVICE FOR SUBJECTIVATION OF THE APPREHENDED ACT

O CORPO COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO DO ATO APREENDIDO

Imelda Álvarez García¹
Fabián Martínez Hernández²

RESUMEN:

El cuerpo, como ente con historia y memoria, entrafia y gravita inmensidad de subjetividades que se van creando, transformando y reposicionando a partir de la incorporación de nuevas experiencias en su relación cotidiana con el entorno, por lo que, en este escrito convocamos a un dialogo que nos permita construir(nos) reconocer el lugar y la implicación del cuerpo-movimiento, este transitar sirva a su vez, en pretexto para compartir su afectación en el proceso de formación de las infancias, adolescencias y juventudes, al convertirse en *dispositivo y red* que teje nodos entre el *Ser* humano con el universo *del otro y lo otro*. Desde el Análisis Crítico del Discurso (ACT), convocamos a pensar el cuerpo como dispositivo para el aprendizaje y, desde el plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), reflexionamos la posibilidad para crear subjetividades alternativas al momento en que los estudiantes aplican los contenidos recomendados para la apropiación de conocimiento, modelando creencias y respuestas que el cuerpo aprendido para hacerlas visibles cuando la convivencia lo requiere. La categoría cuerpo-movimiento precisa convertirse en el proceso de la transformación del *yo-creación*, como cuerpo perfecto preparado para aprehender del mundo; traza su recorrido natural para moviliza al cuerpo en tiempo-espacio, y así vincularlo con *el otro o lo otro diferente y juntos-crear* formas de saber/posibilidad que deconstruyan experiencias afectivas y, con la afectividad que sus subjetividades alternativas aliente a la creación y apropiación del conocimiento desde las aristas que la comunidad educativa requiera.

¹ Imelda Álvarez García | ENE / Departamento de Posgrado. Email: Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0009-7452-3203>. E-mail: imelda.alvarez_d@normalecatepec.edu.mx

² Fabián Martínez Hernández | ENE/Departamento de Posgrado Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0008-S7548-4392> . E-mail: fabian.martinez_d@normalecatepec.edu.mx



Palabras clave: Cuerpo. Dispositivo. Subjetivación.

ABSTRACT:

The body, as an entity with history and memory, involves and gravitates an immensity of subjectivities that are created, transformed and repositioned from the incorporation of new experiences in its daily relationship with the environment, so, in this writing we call for a dialogue that allows us to build (ourselves) recognize the place and the implication of the body-movement, this transit serves in turn, as a pretext to share its impact on the process of formation of childhood, adolescence and youth, by becoming a device and network that weaves nodes between the Human Being with the universe of the other and the other. From Critical Discourse Analysis (ACT), we call to think of the body as a device for learning and, from the curriculum of the New Mexican School (NEM), we reflect on the possibility of creating alternative subjectivities at the moment in which students apply the recommended contents for the appropriation of knowledge, modeling beliefs and responses that the learned body to make them visible when coexistence requires it. The body-movement category needs to become the process of transformation of the self-creation, as a perfect body prepared to apprehend the world; it traces its natural path to mobilize the body in time-space, and thus link it with the other or the other different and together-create forms of knowledge/possibility that deconstruct affective experiences and, with the affectivity that its alternative subjectivities encourage the creation and appropriation of knowledge from the angles that the educational community requires.

Keywords: Body. Device. Subjectivation.

RESUMO:

O corpo, como entidade com história e memória, acarreta e gravita imensidões de subjetividades que são criadas, transformadas e reposicionadas a partir da incorporação de novas experiências em sua relação cotidiana com o meio ambiente, portanto, neste escrito procuramos apresentar um diálogo que permita construirmos e reconhecermos o lugar e o envolvimento do corpo-movimento, esse percurso serve, por sua vez, de pretexto para demonstrar o seu envolvimento no processo de formação da infância, adolescência e juventude, ao se tornar dispositivo e rede que tecemos como Seres Humanos com o universo do outro e do outro. A partir da Análise Crítica do Discurso (ACT), convocamos a pensar o corpo como dispositivo de aprendizagem e, a partir do currículo da Escola Nova Mexicana (NEM),



refletirmos sobre a possibilidade de criar subjetividades alternativas no momento em que os alunos aplicam os conteúdos recomendados para a apropriação do conhecimento, modelando crenças e respostas que o corpo aprendeu para torná-las visíveis quando a convivência assim o exigir. A categoria corpo-movimento se constitui no processo de transformação e da autocriação, como um corpo preparado para apreender o mundo; traça seu caminho natural para mobilizar o corpo no tempo-espaço, e assim vinculá-lo ao outro ou ao outro diferente e juntos-criarem formas de conhecimento/possibilidade que desconstruam experiências afetivas e, com a afetividade que suas subjetividades alternativas estimulam a criação e apropriação do conhecimento sob os ângulos que a comunidade educativa exige.

Palavras-chave: Corpo. Dispositivo. Subjetivação.

INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad, el cuerpo humano se ha considerado como un apéndice, parte añadida de un algo, de un todo que lo completa, un todo que a ojos de muchos es más especial, que la acumulación del conocimiento aprendido, muchos llaman a ese algo personalidad; desde este pensamiento de simplicidad para algunos filósofos, el cuerpo era pensado como un impedimento para realizar conductas más elevadas, que en su condición de materia despreciable se oponía al estado del alma, característica principal de los seres pensantes (Saorín, 2015); lamentablemente por muchos siglos se estableció esta diferencia, que dificulta admitir que el ser humano es ante todo un ser encarnado; un cuerpo que se distingue y que manifiesta en ser más que una condición de respuestas y reacciones orgánicas (Molina, 2021).

Esta concepción, muestra el pensamiento filosófico idealizado, que al evidenciar la indiferencia del cuerpo, lo reduce a un simple repositorio, contenedor que almacena y organiza la información guardada en las huellas mnémicas de los órganos, huesos, tejidos y piel que lo componen. “Este enfoque además de negar la importancia del cuerpo vivo y que le pertenece al ser humano, lo reduce a un artefacto complejo que responde a diferentes preguntas con respuestas estereotipadas y



estandarizadas, como lo hace cualquier maquinaria programada” (Álvarez, 2020, p. 55).

Es así que desde esta indiferencia nos preguntamos ¿En dónde queda el proceso ontogenético del ser humano que lo hace único? Si bien, los seres humanos compartimos 7 pares de cromosomas con los roedores, por lo cual ambos participamos en el procesos de aprendizaje a través del condicionamiento instrumental operante (estímulo-respuesta-condiciona), con esta acción las dos especies, hemos aprendido a construir respuestas simples que cubran las necesidades de supervivencia primarias como es la alimentación, la procreación y refugio; más sin embargo si reflexionamos a un más y ampliamos lo escudriñable del proceso ontogenético también compartimos otros 16 pares de cromosomas de los 23 que poseemos los seres humanos con otras especies, todos fieles a la herencia del proceso evolutivo; volcamos entonces a la configuración de que el Ser humano siente y piensa, vive en un mundo que construye experiencias que le anteceden y le acontecen, y además posee un cuerpo en el plano tridimensional que interactúa socialmente con *otros* seres y con *lo otro* que lo rodea en un contexto determinado en función del tiempo y el espacio cronológico de su acto presente.

A partir de lo anterior, la intención de este dialogo es visibilizar la importancia del cuerpo como *dispositivo*, conjunto de red que establece nodos entre el *Ser* humano con el universo *del otro* y *lo otro*; por medio de lo dicho o lo negado, por lo dado o establecido que implica el discurso institucionalizado, reglamentado, normado, de proposición filosófica, moral e incluso filantrópica (Foucault, 2001). De modo que el cuerpo, que conforma al sujeto, al hacer de la vida un hecho de experiencia de sí mismo, construye un hecho de verdad llamado *subjetivación*.

Esta conformación de sujeto ontológico desde y con el cuerpo, muestra su relación entre lo que es y lo que hace durante su historicidad, con relación a la verdad con la que nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber (Lugo, 2021). Será entonces que invade nuestra mente y proceso a preguntarnos lo que Jung declaro en un momento filosófico, ¿Los seres humanos nacemos únicos y morimos siendo copias?



Y ante todo cuestionarnos ¿De qué manera manifiesta el cuerpo su aprehensión de lo dado por la cultura como acto enseñado?

El cuerpo como dispositivo para aprender es dócil en su condición de adquirir, es fiel representante de hacer visible los deseos y preferencias como ya se mencionó en el entrelazamiento de nuestra biología; es ahora donde un primer instrumento de aprendizaje visibiliza el principio social-humano, que a palabras de Maturana (2003), es nombrada cultura, conocimiento responsable de determinar cada instante de nuestras acciones y ante todo constituye un recurso, una posibilidad e indiscutiblemente momentos para crear oportunidades para que el cuerpo aprenda. En consecuencia, la cultura es “la organización social del sentido, interiorizado en forma relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Jiménez, 2004, p.78).

Desde esta investigación la cultura toma los esquemas provistos que el discurso oficial ofrece en el plan y programas de estudios como medio para cumplir el propósito específico de aprendizaje, estructurado en áreas obligatorias y fundamentales; y como parte de esta indagación responder a orientaciones didácticas y actividades con base a enfoques y método que den cuenta a las áreas de conocimiento que fomenten desde la Nueva Escuela Mexicana el aprendizaje colaborativo, el cual permita utilizar la recreación y el movimiento corporal como parte de mejorar el aprendizaje y obtener un excelente aprovechamiento académico (LGE, 2019).

DESARROLLO

Para la construcción y el camino metodológica de este documento, nos auxiliamos del Análisis Crítico del Discurso (ACD), desde donde nos permite analizar las relaciones de poder y la desigualdad social al representar, reproducir, legitimar resistencias en texto y el habla en contextos sociales y políticos. El ACD es el estudio del discurso con una actitud, que al describir estructuras discursivas, trata de

explicarlas en términos de sus propiedades de interacción social y, especialmente de estructura social (Van Dijk, 2016).

Desde este instrumento, se pretende sistematizar e interpretar por un lado, la posición de poder que representa el discurso oficial por medio del programa de estudios que la Nueva Escuela Mexicana tiene como base fundamental una educación que propicie la formación de un ciudadanía en la que prevalezca los principios fundamentales de la solidaridad, igualdad, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, el principio de inclusión y derechos humanos; y desde la condición de este documento visibilizar y comprender la acción del cuerpo como dispositivo de subjetivación, al responder en los procesos del saber que implica y dispone el discurso oficial al conformar al sujeto de un cierto tipo que el plan de estudios dicta.

Otra mirada más de análisis lo determina el pensamiento dicotómico del plan de estudios al destacar la idea de privilegiar el bienestar de la población y emancipación de las y los estudiantes, con la idea encontrada de que son las profesoras y profesores los que deciden desde su cotidianidad el sentido que le van a dar a los contenidos, y con ello decidir la forma de interpretar e implementar el curriculum, dejando fuera la vida y sentir de la niñez y adolescencia (SEP, 2022).

Por último, se tomarán fragmento de las Fases de Aprendizaje 3, 4, y 5, destacando su articulación a situaciones que son relevantes para el estudiantado y su comunidad a partir de puntos de conexión; y así, visibilizar el hecho y su condición de subjetivación en los procesos del saber cómo dispositivo para formar un cuerpo sujetado por tradición de significados y sentidos.

Desde el discurso institucional de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), bajo el apartado del plan de estudios; específicamente donde se nombran los rasgos del perfil de egreso, ahora llamados rasgos globales del aprendizaje mencionan una visión integral de los aprendizajes que cada uno del estudiantado habrá de desarrollar a lo largo de la educación básica. En estos rasgos globales se articulan las capacidades y valores expresados en los ejes articuladores con los conocimientos, actitudes, habilidades, valores y saberes aprendidos de manera gradual en los campos

formativos, siendo estos, un conjunto de cualidades y saberes que les permita al estudiante seguir aprendiendo.

Cabe mencionar según el plan de estudios de la NEM, el acercamiento a los rasgos globales está relacionado con la trayectoria, con el camino transitado por los estudiantes, las cuales responden a condiciones específicas de su desarrollo, ritmo, contexto y estilos de aprendizaje (SEP, 2022). Para nociones de este documento, según la NEM, al egreso de educación básica el estudiantado a adquirió en su proceso de formación lo que el rasgo I menciona:

i. Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas y ellos mismos, así como con su comunidad (SEP, 2022, p. 99).

Esta condición manifiesta en el primer rasgo, que el estudiantado aprende a ejercer su derecho sobre una vida digna y *decidir sobre su cuerpo* para construir su identidad personal sobre los valores que le conformar al experimentar su derechos inherentes por ser ciudadana o ciudadano mexicano y desde la colectiva compartir la experiencias y vivir en armonía.

Sin embargo, en el Programa Sintético de Estudios Fase 2 (1º, 2º y 3er grados del preescolar), en el Campo Formativo De lo Humano y lo Comunitario, menciona en el cuadro de Contenido, lo que nombra “Posibilidades de movimiento en diferentes espacios, para favorecer las habilidades motrices”; el estudiantado adquiere en el apartado Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, la habilidad donde “Explica en su lengua materna los cambios que experimenta su cuerpo cuando realiza actividad física, y con ayuda de una persona adulta, reconoce las señales de dolor o malestar” (SEP, 2022, p. 59).

Este aprendizaje institucional de orden dicotómico, por un lado menciona la supuesta libertad y derecho humano, al decir que el estudiante cree sus propias elecciones, se responsabilice de la decisión que tome, y genere consciencia de ello a

través de sus saberes adquiridos por los aprendizajes maternos; no obstante el pensamiento desde el foco de lo que se experimenta, determina que la experiencia se construye dentro de la cultura educativa.

En este caso, se expresa el cuerpo como dispositivo de la *actividad física*, revelando su saber desde lo normado por el adulto, quien según el plan de estudios, sólo la figura docente tiene el poder de ser constituyente para nombrar y reconocer la señales de dolor o malestar que emanen de su propio cuerpo, y por tanto, guíen y construyan todo cuerpo de estudiante que exprese la creación de su propia subjetividad como proceso aprehendido de lo que es dolor y malestar a partir del cuerpo ajeno y distinto, pero sí modelado por el cuerpo docente, cuerpo diferente al suyo, cuerpo de estudiante (Foucault, 2008).

El plan de estudios como ente institucional y su figura de poder, extendida al cuerpo docente sujetan el proceso de aprendizaje, sujetan la subjetivación que desarrollan los individuos y de los colectivos como una forma de dominación sobre la construcción de su propia subjetividad de lo que a los ojos de la guía docente es un cuerpo novel estudiantil, carente de aprender por sí sólo el dolor y malestar corporal (Angelcos, 2016).

Continuando con la sensibilidad de mirar al cuerpo como dispositivo, como pieza metodológica, que encumbra el camino para centrar y con ello instaurar el nacimiento de un cuerpo aprisionado sujetado, por la relación de poder, representado en este documento por el plan de estudios de la NEM, punto de pasaje históricamente denso (Rodríguez, 2021). Desde la mirada de emancipación que representa el siglo XXI, y propiamente desde el eje articulador “Intercultural Crítica” (NEM, 2022), pareciera que sí, la NEM reconoce a la formación de ciudadanía con la dignidad y valor de ejercer su derecho con libertad para decidir y conformar cada estudiante su propio cuerpo-sentido, encarnado.

Sin embargo, al sumergirnos nuevamente, en el discurso del plan de estudios de la NEM, podemos ver en la Fase 3: que representa el 1ro y 2do grado de Educación Primaria, en el campo formativo de Lenguajes, se entiende:

[...] como constructos sociales dinámicos, cognitivos y de acción, que, a través de procesos de simbolización, se usan para conocer, pensar, aprender, interpretar y nombrar la realidad desde los primeros años de vida; compartir intenciones a partir de experiencias, significados, sensaciones, emociones, sentimientos e ideas; organizar formas de convivencia y colaboración; y establecer relaciones de sentido con y en el mundo que habita (Sep, 2022, p. 8).

Siendo entonces el discurso oficial, una de las primeras conformidades para que el estudiantado organicen formas de convivencia y colaboración, al reconocer y representar diversas formas de ser, pensar y estar en el mundo, mediante los usos del lenguaje desde sus primeros años de infancia o educación maternal; proporciona además la pertinencia de crear reflexiones sobre las identidades que aprende utilizando el instrumento privilegiado de la escritura, como herramienta para pensarnos (Foucault, 2008).

Herramienta que en el cuerpo del ser humano como dispositivo, vincula a uno o más términos del saber que derivan de él, en este análisis la escritura como acción de psicomotricidad fina (movimiento pensado-intencionado), como subjetividad humana, intencionada y dirigida; condiciona su uso, su cultura de sí mismo para poderla recordar desde una supuesta voluntad y así cooperar a su asimilación que el programa como cultura dominante determina los signos lingüísticos a utilizar, permitiendo su transformación y conversión de quien la ejerce, a través de la expresión escrita; este lenguaje escrito toma forma a en la elaboración de textos, cartas, resúmenes, poemas o recordatorios que el estudiante crea.

Esta acción desde la cultura prepara los discursos recibidos en principios racionales como parte de un proceso de socialización, establece una interacción íntima entre la escritura y la constitución del Yo como individuo; éste es el cuerpo del dispositivo, estrategia que relaciona las fuerzas que condiciona el tipo de saber según el aprendizaje asimilado para escribir estructuras que permiten traducir el habla sujeta, a signos legibles, comprensibles (Jiménez-Delgado, 2016).

Por consiguiente, define el proceso cognitivo lingüístico que compone un texto y su contexto histórico del sujeto, y a su vez al ser interpretado condiciona el aprendizaje adquirido por el cuerpo para que este dispositivo responda a voluntad del movimiento requerido para escribir y de forma al sistema de representación y significación gráfica que la lengua materna establece en los primeros años de infancia (Foucault, 2001). Este condicionante nos preguntamos ¿Por qué los planteamientos de aculturación o asimilación como aprendizaje discursivo condicionan la disposición del cuerpo para constituirse?

En la misma acción, desde el análisis del plan de estudios, podemos dar cuenta, que el dispositivo corpóreo, de nuevo se sujeta al orden establecido, asimilado, como se refleja en las orientaciones didácticas del Campo Formativo. Lenguaje, de la Fase 3, que en la Progresión de Aprendizaje de primer grado se destaca lo siguiente:

Crea con las y los estudiantes situaciones que favorezcan el empleo de los lenguajes; por ejemplo, usar partes del cuerpo para plasmar pinturas o generar sonidos; improvisar secuencias de movimiento y/o sonido sobre algún tema o situación determinada, con la finalidad de que aprecien manifestaciones culturales y artísticas (Sep, 2022, p. 73).

Por tradición se nos ha mencionado que el aprendizaje es la “adquisición de conocimientos, donde los alumnos construyen activamente la comprensión, con base” (Ramírez, 2008, p. 2), a las experiencias del que aprende. En esta Progresión de Aprendizaje, al parecer el docente como figura de poder, invita al estudiantado a crear situaciones que favorezcan el empleo de otros lenguajes, al utilizar partes del cuerpo para plasmar formas plásticas, y a su vez crear, e inventar diversos sonidos que lo representen.

Que desde la invitación de este análisis, pareciera que el poder *constituyente* está en el cuerpo del estudiantado, cuyo dispositivo verterá la resistencia social, su autonomía y posibilidad de creación, que darán como resultado el plano de la subjetivación social, y de producción de subjetividades alternativas; que rompan la



hegemonía de la reproducción de entes sociales asimilados pues implica a la renuncia de la diferencia cultural y a la pérdida de la dignidad corpórea.

Pese a esta posibilidad de crear subjetividades alternativas (Foucault, 2008), el discurso oficial, ejerce por enésima vez su dispositivo fundante, de control hegemónico al reducir un acto creador de conocimiento a una simple improvisación carente de preparación, asimilando una integración equivocada de conocimientos; ignorando o suprimiendo todas las posibles diferencias inspiradas por el rasgo creativo talento de la niñez, al utilizar la expresión artística y el propio arte para comunicar el sentir de su cuerpo, al momento de conocer, experimentar y descubrir su lugar en el mundo que habita (Jiménez-Delgado, 2016).

Recapitulando y desde la importancia del análisis aquí presentado, continuamos ahora, nombrando el Campo Formativo. Saberes y Pensamiento Científico; que en la Fase 5 (5to y 6to año) nos dice:

[...] se pretende que las y los estudiantes avancen en el conocimiento de su cuerpo con base en la interacción de diversos sistemas para favorecer el cuidado de la salud, así como el ejercicio libre y responsable de la sexualidad; profundicen en las funciones vitales que caracterizan a los seres vivos que forman parte de la biodiversidad y valoren la importancia del consumo responsable para favorecer el cuidado del ambiente. De manera conjunta, se favorece el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, y herramientas de las ciencias y de las matemáticas (Sep, 2022, p. 71).

Nuevamente la parte utópica del programa de la NEM, se hace visible, al mencionar la intención que tienen las y los estudiantes por *avanzar en el conocimiento y cuidado de su cuerpo*, parecería que la idea del autoconocimiento entre los estudiantes se da por sí solo, que la introspección es un acción que no requiere el reconocimiento de sus propias decisiones que muestren su ejercicio libre y responsable de su sexualidad; donde su conciencia además de brindarle confianza, le da la posibilidad de reconocer *al otro* con quien convive y comparte el reconocimiento y respeto por las diferencias.

Esta función vital y cualidad de las personas, permite reconocer características, cualidades, dones y talentos, generando la producción de *subjetividades alternativas* por las y los estudiantes, de inspiración responsable para valorar la importancia del cuidado del ambiente; y con la acción de transformarse en su propio modo de ser individuo. Para este fin, situamos la progresión de aprendizaje de 6to grado que destaca en la orientación didáctica lo siguiente:

La intención de esta progresión se centra en la representación del funcionamiento integral del cuerpo humano, a partir de reconocer la estructura y funcionamiento básico del sistema inmunológico, así como algunas acciones para fortalecerlo, en particular, la importancia de la vacunación. De igual forma, que establezcan relaciones entre las condiciones del ambiente con la salud de las personas para tomar decisiones encaminadas al bienestar común (Sep, 2022, p. 117).

Si observamos con detalle este apartado y el anterior, dejan notar, el dispositivo del cuerpo progresivo para integrar su funcionamiento reconociendo su estructura compleja y de organización única que ejerce funciones especializadas para la vida; sin embargo, ambos posicionamientos nuevamente se quedan en un discurso de la imposición.

Al denotar que el cuerpo del ser humano es una simple *estructura generalizada*, producto de la suma infinita de otros cuerpos aleccionados de manera cíclica y continua; que como condición de cultura “modela las identidades de las personas” (Grätz, 2017, p. 1); desde la visión, de este acto de anulación según “Touraine constituye el concepto de desubjetivación” (Touraine apud Angelcos, 2016).

Refiriéndose así, a la pérdida de agencia y autonomía que tiene el sujeto respecto al control de su propia vida; por tal razón, sí investigamos e indagamos aún más el prefijo “de” significa *falta de* o *separado*. Es así que, pensar a la persona y por tanto pensar al estudiantado separados o carentes de un cuerpo sentido-pensarte, anula su proceso de creación de *subjetividades alternativas*, dejando de lado toda posibilidad de poder transformarse en un individuo desde y con la psicagogía (Foucault, 2008).



En otras palabras, pierde el ser humano el don y talento, para educar su alma (psicogagía), como parte intangible (inmaterial) de su cuerpo; que da la capacidad de pensar y sentir su vida. Rompiendo entonces, con el dispositivo del cuerpo, donde se ha encarcela el alma; cuyo crimen es tan grave, que la penitencia a pagar dispone al cuerpo a dormir, como pago del cansancio; a digerir todo lo que engulle, como la palabra o experiencia como acción nauseabunda y, aun así, hay que masticarla y tragarla (aprehensión); a lastimarse, por el castigo lacerante que flagela al cuerpo al enfermarse, como fase de transformación que si no es completada y entendida destruye al cuerpo.

El alma del ser humano se considera como la parte intangible que habita en el cuerpo que nos da la capacidad de pensar y sentir, es capaz de dar vida al organismo y es la esencia inmaterial que define al individuo y a la humanidad. Cuando el alma escapa a través de los lenguajes, escapa en la creación de dibujos y grafías, en la propia interpretación en los sonidos melodiosos, en los movimientos rítmicos y armonios del cuerpo; siendo todos ellos expresiones de lo que el alma siente.

Estas condiciones dan sentido al acto consciente para reconocerse que el alma (mente) y el cuerpo son uno; y cuando el alma descubre cada parte del cuerpo que la domina que la contiene, se reconoce en voz de Konta (2020), cuando menciona: “Si el cuerpo no la detuviera, el alma se escaparía por medio de palabras gastadas y primigenias, y se desvanecería en el cielo”, provocando así la extinción del cuerpo, de su senti-pensar en este plano terrenal.

Los planes de estudio desde este documento lo hemos abordado como NEM, lo cual identifica su carácter y discurso oficial, mostrando la guía y organización de los contenidos como acciones a desarrollar desde el proceso formativo a satisfacer las exigencias sociales. Por tanto, la NEM desde su plan de estudio describe de lo que ha de ser aprendido por la población a la que va dirigida; y como ya se mencionó desde una posible esencia de un proceso dinámico flexible, integral y de carácter humano; pese a lo aquí mencionado, la NEM como plan de estudios es un sistema que puede ser



analizada su existencia, como hasta ahora se ha realizado (De La Cruz, Huapaya-Capch, Shiguay, 2022).

El ejercicio del derecho a la educación se expresa en una escuela que forme ciudadanas y ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática, que se caracterice por el ejercicio activo de las libertades individuales, el respeto al orden legal justo, la autodeterminación y participación de las comunidades en el debate público para dialogar con otras ciudadanías, desde una perspectiva territorial, con miras a transformar la realidad (Sep, 2022, p. 103).

Este deber ser que norma el plan de estudios de la NEM, expresa la guía que tomara la escuela para formar ciudadanas y ciudadanos bajo la organización de los contenidos y acciones que enseñan a vivir en sociedad, para satisfacer las exigencias sociales que el Estado mexicano ha establecido como legítimas. Considerando así, el supuesto respeto al orden legal, y constitutivo para aprender a dialogar con otras ciudadanías, desde marcos territoriales cooperativos y flexibles.

Volviendo a la reflexión del cuerpo y el papel que toma en la NEM, igualmente se ha de destacar las diferentes concepciones que de él se tienen, como es el caso de pensar al cuerpo como fenómeno natural que hay que conocer para saber cómo funciona cuando ejerce una acción motriz organiza y consciente, con el objetivo de generar bienestar.

Lo mismo pasa cuando se nombra el cuerpo como características que describe la diversidad geográfica-cultural o la diversidad que marca los estereotipos reflejando nuevamente su condición de dispositivo para reconocer desde este plan de estudios su posición de las *causa y efectos* que tiene al desarrollarse e interactuar en lugares y condiciones geográficas (SEP, 2022). De ahí preguntarnos ¿desde este plan de estudios se visibiliza un cuerpo sentipensante?

Dentro de estas capacidades está la posibilidad de las y los estudiantes de desarrollar de manera inteligente, sensible y emocional su propio cuerpo a través del arte y la educación física para desplegar sus habilidades físicas, su seguridad personal, el trabajo en equipo y el placer por el movimiento corporal, así como sus potencialidades creativas (Sep, 2022, p. 14).



Desde el Marco curricular de la NEM, se destaca nuevamente el pensamiento reduccionista y funcionalista del plan de estudios, al mencionar que el estudiantado desarrolla su cuerpo desde la capacidad o competencia que dan factores como la inteligencia y sensibilidad, por medio de instrumentos como el arte y la educación física que conlleven a desplegar habilidades físicas que incrementen su confianza y seguridad personal, para apoyar el trabajo en equipo desde la idea estandarizada del fin común.

Esta idea dicotómica que tiene este plan de estudios ha destacado la importancia de pensar el cuerpo como dispositivo para el aprendizaje, y al mismo tiempo muestra chispazos de luz al recuperar la importancia del placer por aprender al mover el cuerpo, destacando cualidades únicas que como esencia vital posee para crear. Este cuerpo desde el proceso de la creación de subjetividades alternativas, lo llaman “sentipensante” (Jaramillo, 2012), cualidad humana que combina lo que se hace con la razón pensada, la pasión de sentir el cuerpo motivado y la energía de vida que impulsa el corazón la armonía por aprender.

CONSIDERACIONES FINALES

La encarnación es el acto de humanización que da respuesta a la condición de ser, sentir y estar en el mundo, es tener la posibilidad de compartir y ser con *el otro* y *lo otro*; esta posibilidad de construcción, desde este análisis lo hemos nombrado *subjetividades alternativas*. Cuya esencia fundamental nace del sentimiento de emancipación del *yo consciente*, al situarse en una postura del *nos-otros*, desde el plano de la horizontalidad constituyente; que al incorporar las herramientas del *sí mismo*, dignifica al *cuerpo-sentido* cuando crea y resignifique sus virtudes aprehendidas a través, de la praxis consciente de sus saberes.

El plan de estudios de la NEM, muestra la posibilidad para crear subjetividades al momento en que los estudiantados aplican los contenidos recomendados para la apropiación de conocimiento, estas experiencias desde la esencia del programa

disponen al cuerpo para el proceso de subjetivación, modelando las creencias y respuestas que el cuerpo ha aprendido para hacerlas visibles cuando la convivencia lo requiere.

Por otra parte el cuerpo como cualidad humana, en especial desde su sentipensar, es una forma extraordinaria que encarna el proceso de la transformación del *yo-creación*, como cuerpo perfecto preparado para aprehenderse del mundo; trazando su recorrido natural de vida para movilizar al cuerpo sincronizado en tiempo-espacio, y así vincularse con *el Otro o lo otro diferente y juntos-crear* formas de saber/posibilidad que reconstruyan experiencias afectivas, nombradas subjetividades alternativas con la vitalidad que encarne la pedagogía del alma en el acto de aprehenderse.

Por lo tanto, el programa de estudios de la NEM, espera con mucho ánimo que la guía del docente visibilice en el acto de aprender del estudiantado su psicagogía, con la energía inagotable de su afectividad sentida como motivación para crear *subjetividades alternativas* que impulsen a la introyección y apropiación del conocimiento desde las aristas que la comunidad educativa requiera.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ GARCÍA, I. El sentido ético-estético a través del cuerpo y el rostro del otro. En AGUIRRE HERNÁNDEZ, Fabiola; OROPEZA AMADOR, María del Socorro (Coords.), **Nodos de formación docente intercultural para la paz integral**. Ediciones Normalismo Extraordinario, 2020. p. 51-68.

ANGELCOS, N. Subjetividad, cuerpo y afecto en la teoría sociológica. **Revista Estudios Avanzados**, v. 26, p. 76-94. 2016.

Disponibile en: <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/ideas/article/view/2756>.
Acesso em: 17 de nov. 2023.

RAMÍREZ, I. G. C. El aprendizaje, a través de la mirada de diferentes autores. **Ethos educativo**, UNAM, v. 41 p. 27-40, 2008. Disponível em:
<<https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/41-27.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2024.



DE LA CRUZ, R.; HUAPAYA-CAPCH, Y. A.; SHIGUAY G, A. Los planes de estudios: el eslabón perdido entre la universidad y la sociedad. Horizontes. **Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**. v.6, n. 25, p. 1498-1513, *junio-septiembre 2022*. Disponible en: file:///C:/Users/iimel/Downloads/Los_planes_de_estudios_el_eslabon_perdido_entre_la_.pdf. Acesso em: 2 de ene. 2024.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Gallimard, n.3. 2001.

FOUCAULT, M. chel (2008). **Tecnologías del yo**. 1a ed. Paidós. 2008.

GRÄTZ R. La cultura como instrumento de transformación social. **KULTURAUUSTAUSCH**. Fundación Internacional UE-LAC. v. 1, n. 3, p. 1-3. 2017. Disponible en: https://eulacfoundation.org/system/files/gratz_ifa_transesp.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

JARAMILLO MARÍN, Jefferson. Una sociología sensible para América Latina (antología). Latinoamérica, Ciudad de México, n. 54, pág. 315-324, junio. 2012. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742012000100015>. Acesso em: 13 de nov. 2024.

JIMÉNEZ-DELGADO, M. Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. **Convergencia Revista de Ciencias Sociales**, Universidad Autónoma del Estado de México, n. 71, p. 41-62, febrero 2016. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/journal/105/10545354002/>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, [LGE], Reformada, **Diario Oficial de la Federación** [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019, (México) Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

LUGO M. (2021). Introducción. En Ayala-Colqui, J.; Lugo Vázquez, M. S.; Soto Núñez, L. D. (comps). **Poder y subjetivación en Michel Foucault**. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 1.ª ed. digital, 2021, p. 11-24.

MATURANA H.; VERDEN-ZÖLLER G. **Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia**. 6ª ed. Lom Ediciones. 2003.

MOLINA E. **El cuerpo y la idea de sujeto encarnado en la Fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty**. Universidad Nacional De San Martín. v. 18, p. 55-72, junio 2021. Disponible en:



<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13302/1/cuerpo-idea-sujeto.pdf> .
Acesso em: 13 nov. 2024.

RODRÍGUEZ, J. M. Genealogía y encuentro. Historia, poder y subjetivación en M. Foucault y L. Althusser. En Ayala-Colqui, J.; Lugo Vázquez, M. y Soto Núñez, L. D. (comps). **Poder y subjetivación en Michel Foucault** . . Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 1.ª ed. digital, 2021. p. 223-237

ROLDÁN TONIONI, A. (Chile Procesos de subjetivación (Foucault): el caso de Don Quijote de la Mancha Utopía y Praxis Latinoamericana. **Universidad Católica de Temuco**, v. 26, n. 92, p. 128-139, enero-marzo 2021. Disponible em:
<https://www.redalyc.org/journal/279/27968017010/27968017010.pdf> . Acesso em: 13 nov. 2024.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Educación Primaria Programas de Estudio de los Campos Formativos: Contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación Fase 3: 1º y 2º grados**. México, 2022. Disponible em: https://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2022/02/4_Primeria_Fase-3_1ro-y-2do_18ene2022.pdf Acesso em: 22 de nov. 2024.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Educación Primaria y Secundaria Programas de Estudio de los Campos Formativos: Contenidos, diálogos y progresiones de aprendizaje Fase 3. 1º y 2º de Primaria Fase 4. 3º y 4º de Primaria Fase 5. 5º y 6º de Primaria Fase 6. 1º, 2º y 3º de Secundaria**. México, 2022. Disponible en:
https://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2022/02/17_Programa-Sinte%CC%81tico_Primeria-y-Secundaria_18ene2022.pdf . Acesso em: 22 nov. 2024.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Plan de Estudios de la Educación Básica**. México, 2022. Disponible em: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf> . Acesso em: 22 nov. 2024.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN FÍSICA. **Programa de Estudios de la Fase 5 Educación Primaria 5º y 6º Campos Formativos: Lenguajes Saberes y Pensamiento Científico Ética, Naturaleza y Sociedades De lo Humano y lo Comunitario**. México, 2022. Disponible en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_5.pdf . Acesso em: 22 nov. 2024.

TORRES, A. El alma y la muerte, más allá de la existencia. Facultad de Medicina. **Gaceta, UNAM**. A VIII n. 206, septiembre 2021.
Disponible en: <https://gaceta.facmed.unam.mx/index.php/2020/09/23/el-alma-y-la-muerte-mas-alla-de-la-existencia/> . Acesso em: 21 de dic. 2023.



SAORÍN, J. T. Cuerpos Arriesgados: El Cuerpo Como Fenómeno Cultural De Género. Asociación Murciana de Antropología. España. **Revista Nuevas Tendencias en Antropología**, v. 6, p. 188-218, 2015. Disponível em: <http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N6/Cuerpos%20arriesgados.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

VAN DIJK, T. A. Análisis Crítico del Discurso. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, v. 30, p. 203-222, en enero-junio 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/459/45955901010.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

Data da submissão: 27/09/2024

Data do aceite: 25/10/2024

**GAMIFICAÇÃO COMO MEIO DE APROPRIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
ENSINO FUNDAMENTAL NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**GAMIFICATION AS A MEANS OF APPROPRIATION OF LEARNING
ELEMENTARY:
EDUCATION IN THE AREA OF PORTUGUESE LANGUAGE**

**LA GAMIFICACIÓN COMO MEDIO DE APROPIACIÓN DEL APRENDIZAJE:
EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ÁREA DE LENGUA PORTUGUESA**

Carlos Alberto Antunes¹
Nataniel dos Santos Gomes²

RESUMO:

A procura por aulas mais dinâmicas tem atraído cada vez mais professores e pesquisadores. Assim, os jogos são metodologias que envolvem engajamento, motivação e cooperação. Desde modo, a pesquisa foi realizada de forma qualitativa, onde procuramos apresentar os jogos que irão proporcionar uma aprendizagem de conteúdos específicos de Língua Portuguesa. Nesse viés, o presente artigo é uma revisão sistemática da literatura sobre o uso da gamificação no Ensino Fundamental I e II, com direcionamento em Língua Portuguesa. Por consequência, a pesquisa foi realizada na plataforma Google Acadêmico com foco no Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), abarcando os períodos de 2009 a 2023, que resultou em 93 artigos encontrados. Contudo, apenas 17 trabalhos foram analisados devido a palavra-chave Língua Portuguesa. Ao analisamos os trabalhos, esperamos somente resultados positivos quando ao uso gamificado em sala de aula, porém durante esse período foi possível perceber que nem todo jogo garante aprendizado. Portanto é perceptível a ausência de artigos que apresentem jogos direcionados a língua materna.

Palavras-chave: Jogos/Games. Ensino Fundamental. Ensino de Língua Portuguesa.

¹ Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo – UTCD PY/Asución. Pós-doutorando em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2177-8698>. Email: karlsantunes@gmail.com

² Doutor em Linguística. Professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3911-1552>. Email: nataniel@uems.br



ABSTRACT:

The search for more dynamic lessons has attracted more and more teachers and researchers. Thus, games are methodologies that involve engagement, motivation and cooperation. In this way, the research was carried out in a qualitative manner, where we sought to present games that will provide learning of specific Portuguese language content. With this in mind, this article is a systematic review of the literature on the use of gamification in primary and secondary education, focusing on Portuguese language. Consequently, the search was carried out on the Google Scholar platform with a focus on the Brazilian Congress of Informatics in Education (CBIE), covering the periods from 2009 to 2023, which resulted in 93 articles found. However, only 17 papers were analyzed due to the keyword Portuguese Language. When we analyzed the papers, we expected only positive results when using gamification in the classroom, but during this period it was possible to see that not every game guarantees learning. It is therefore noticeable that there is a lack of articles presenting games aimed at the mother tongue.

Keywords: Games/Games. Elementary school. Teaching Portuguese.

RESUMEN

La búsqueda de lecciones más dinámicas ha atraído cada vez a más profesores e investigadores. Los juegos son metodologías que implican compromiso, motivación y cooperación. Así, la investigación fue realizada de forma cualitativa, donde buscamos presentar juegos que proporcionen el aprendizaje de contenidos específicos de la lengua portuguesa. Con esto en mente, este artículo es una revisión sistemática de la literatura sobre el uso de la gamificación en la educación primaria y secundaria, centrándose en la lengua portuguesa. Como resultado, la búsqueda se llevó a cabo en la plataforma Google Scholar con un enfoque en el Congreso Brasileño de Informática en la Educación (CBIE), que abarca los períodos de 2009 a 2023, lo que dio lugar a 93 artículos encontrados. Sin embargo, sólo 17 trabajos fueron analizados debido a la palabra clave Lengua Portuguesa. Cuando analizamos los artículos, esperábamos sólo resultados positivos del uso de la gamificación en el aula, pero durante este período fue posible ver que no todos los juegos garantizan el aprendizaje. Por lo tanto, es notable la falta de artículos que presenten juegos dirigidos a la lengua materna.

Palabras clave: Juegos/Juegos. Enseñanza primaria. Enseñanza del portugués.

INTRODUÇÃO

A nova geração de estudantes apresenta alunos mais inseridos em mundo cheio de inovações que propicia um aprendizado diferenciado. Com isso, traz algumas preocupações quanto professor ou quanto aluno. Nisso, faz-se necessário uma mudança nas práticas dos professores para acompanhar a evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em consonância com os estudantes. Desta maneira, cabe as instituições de ensino e professores reformularem as práticas pedagógicas em sala de aula, para poder atender esse novo perfil do aluno, que traz consigo, conhecimentos informatizados, tecnológicos e de mundo.

Por essa razão, a pesquisa foi realizada no maior Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), a fim de proporcionar uma checagem de trabalhos voltados para áreas das TDICs, com um olhar minucioso para gamificação em língua portuguesa. A razão da investigação é devido ao interesse em artigos que abordam conteúdos e habilidades de língua portuguesa, com tema direcionado aos jogos que contribuem ou favorecem a aprendizagem dos discentes. Esses jogos podem ser em aparelhos móveis, tablets ou computadores e o intuito é saber como os recursos informatizados podem potencializar o desenvolvimento de diversas habilidades, promovendo uma interação entre aprendiz e educador, (Cunha, 2009 p. 67). Nesse viés, “a utilização de TDICs de forma planejada e consciente pelos educadores pode assim favorecer uma aprendizagem no contexto escolar e fora dele [...]” (Assis, 2017, p.2).

Além disso, com a pesquisa também verificou quais são os *games* mais utilizados, a maior dificuldade encontrada pelos professores para utilização em sala de aula, como também as barreiras encontradas entre os estudantes.

A escolha do período para avaliação das fontes de pesquisa foi de 2009 a 2023, devido às dificuldades copiosas para encontrar artigos com as palavras-chave selecionadas e apresentadas na próxima seção dessa pesquisa. Sendo que é mais fácil encontrar revisão de literatura (RL) somente com TDICs, mas com o descritor língua

portuguesa, não há muitas publicações. Além disso, o assunto sobre gamificação em sala de aula é sempre discutido em outras áreas de conhecimento e com outras abordagens pedagógicas, principalmente para professores.

Em contrapartida, os jogos fazem parte do cotidiano das pessoas, não importando sua idade. Conforme a pesquisa realizada pelo Portal Liga dos Games (2023), apresentam os 16 jogos mais baixados no *Play Store*, que é a loja de aplicativos dos celulares com sistema operacional Android. O primeiro da lista é jogo para aparelhos móveis *Candy Crush Saga*, que ultrapassa mais de 1 bilhão de downloads.

Nessa perspectiva, fica clara a necessidade da criação e desenvolvimento de jogos que favoreçam uma aprendizagem motivadora e direcionada à necessidade do educador e educando.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho foi realizado com o viés qualitativo, classificado como do tipo estado do conhecimento, pois “a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.” (Romanowski & Ens, 2006, p.40). Para a construção do artigo foram necessários alguns pontos aqui descritos:

1. Escolha do tema, para direcionar os descritores da pesquisa, ou as palavras-chave, que têm a finalidade de orientar a pesquisa e os trabalhos publicados. Foram selecionados os termos jogos que apresentam regras, podendo não ser eletrônico e não ter um vencedor. *Games* são jogos eletrônicos que “exploram os níveis de engajamento dos indivíduos para resolução dos problemas [...]” (Da Silva, 2014, p. 15) Ensino fundamental e ensino de língua portuguesa.
2. A escolha da Plataforma CBIE é dividida propiciar trocas de experiências entre profissionais da educação, da informática e das comunidades científicas. Desde modo, as trocas de experiências são realizadas através de eventos anuais. Logo, a pesquisa envolveu o Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)



por fazer parte da plataforma e contribuir de forma significativa no processo de seleção dos artigos, além de facilitar no dinamismo da pesquisa.

3. Em primeiro momento, a realização da pesquisa foi por meio da plataforma de busca GOOGLE ACADÊMICO, pois o site SBIE estava passando por uma reformulação. Em seguida, utilizaram-se das palavras-chave com acréscimo do descritor SBIE para direcionar a pesquisa. Porém, a plataforma de busca não fez essa restrição, apresentando um total de 1020 artigos, contudo somente 79 publicações são do SBIE, contudo com temas que não eram referentes às palavras-chave. Por essa razão, fez-se necessário buscar em outros sites para melhor atender às necessidades da pesquisa. Passando a pesquisar no *CBIE* (Congresso Brasileiro de Informática na Educação) e no *SBGames* (Simpósio Brasileiro de Jogos), assim, após a nova pesquisa, estatizaram-se 93 artigos.
4. Após uma leitura do título, do resumo e das palavras-chave, foram selecionados 24 trabalhos. Porém, foi necessária uma nova leitura mais detalhada, com foco na conclusão dos trabalhos, pois havia artigos que não apresentaram descritores no resumo e nem nas palavras-chave. Após a leitura da conclusão, restaram apenas 17 trabalhos que correspondiam com as especificações priorizadas.

Com a seleção dos artigos pela plataforma de busca GOOGLE ACADÊMICO foi capaz de elencar os trabalhos de acordo com variados temas encontrados.

No gráfico 1 está o quantitativo de artigos encontrados e os assuntos abordados.

GRÁFICO 1: Percentuais de artigos que compõem o *corpus total da pesquisa*

Fonte: Autoria própria

Percebe-se que no gráfico ficam claros os temas publicados nos determinados períodos selecionados da pesquisa. Em análise, todos os assuntos estão conforme o uso de gamificação em sala de aula. Porém, ao observarmos a intenção da revisão de literatura, vale ressaltar que o tema é voltado para o Ensino Fundamental I e II. Por isso, fica evidente que é um assunto bem discutido nas publicações. Contudo, entre os artigos pontuados no gráfico referente ao ensino fundamental, foram descartados trabalhos que não eram, segundo a proposta, baseados em gamificação em sala de aula com foco em língua portuguesa. Porém, alguns trabalhos não foram selecionados para leitura, devido às publicações serem voltadas ao ensino de língua inglesa, ciências e matemática.

Os trabalhos PCD (Pessoas com Deficiência) estão relacionados ao nível de conhecimento do estudante, contudo, estando voltados para língua materna e conforme o ciclo, eles serão utilizados. Portanto, irá fazer parte da RL. Porém, as publicações voltadas à gamificação para professores, programação, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Ensino Superior não fazem parte da Revisão de Literatura.

Diante disso, ficou evidente perceber os anos de publicações das plataformas de pesquisa, deixando incontestável o número de artigo publicado por ano com as palavras-chave da pesquisa.

GRÁFICO 2: Relação de artigos publicados nos últimos 14 anos



Fonte: Autoria própria

Ao analisar o gráfico 2 acima, percebeu-se que houve relevante alteração nos períodos de publicações. Em 2009, pensava em gamificação em sala de aula, havendo apenas uma publicação com as palavras-chave desse artigo. Em 2010 e 2011, não foram encontrados trabalhos com os descritores selecionados. Já a partir de 2016, houve acréscimo no número de publicações, e é importantíssimo pontuar que em 2020 e 2021, período de maior número de publicações, estão relacionados a COVID 19, evidenciando o ensino remoto. O que mais chama a atenção foi a regressão do número de artigos publicados a partir de 2022 e 2023. Levantando uma hipótese, se o uso de gamificação apresenta aprendizagem somente com aulas online, ou se foi um recurso que facilitou o engajamento dos estudantes nesse período.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os artigos selecionados foram reorganizados segundo o objetivo da pesquisa, sendo a primeira parte composta pelos trabalhos voltados para PCD, sendo apontados quais foram os games utilizados que favorecem a aprendizagem, além de apresentar os resultados dos trabalhos. A segunda está relacionada às avaliações de larga escala

na educação básica, que são trabalhos voltados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Já a terceira, e última parte, são pontuados os artigos que retratam habilidades da língua portuguesa, como também trabalhos associados ao desenvolvimento da língua materna. Então, nesse terceiro item, podem-se encontrar diferentes fases da criança, desde a alfabetização até o ensino fundamental, anos finais.

1- Trabalhos relacionados à PCD

Os artigos encontrados durante a pesquisa são de interesse, pois se relacionam com o tema e aborda aspectos importantes a serem colocados no cotidiano da sala de aula. “A luta por inclusão de pessoas com deficiência, na sociedade contemporânea, vem ganhando força a cada dia [...]” (Barreto, 2019 p.855). Assim, para Barreto (2019), as brincadeiras, jogos e a ludicidade presente são aspectos importantes para promover a interação e a socialização entre as pessoas. Em seu trabalho foi apresentado o *Leap Motion*, um dispositivo de reconhecimento das mãos, argumentando que é um jogo focado para alfabetização e que está dividido em 6 níveis de aprendizagem. Para o autor, existe uma carência de tecnologia que desenvolva a aprendizagem de LIBRAS.

Para os Deficientes Auditivos: “Os softwares educativos podem se tornar grandes aliados na aprendizagem escolar de alunos com D.A [...]” (Silveira *et al.* 2016, p.886), pois os jogos, em consonância com uma metodologia adequada, podem contribuir de forma significativa para o processo de aprendizagem. Assim, jogos denominados Lugares e Saberes, que contém diversas atividades educacionais, as quais contemplam o processo inicial de alfabetização de diversas faixas etárias, principalmente, atende jovens, adultos e alunos com D.A. O jogo foi desenvolvido para usuários que apresentam algum distúrbio de aprendizagem e surdez. Neste sentido, a construção do jogo Lugares e Saberes é uma contribuição necessária ao campo educacional voltado à inclusão [...]. (Silveira *et al.*, 2016, p. 876).

Consoante com o trabalho apresentado por Silveira (2016), o jogo procura estar conforme a faixa etária dos estudantes, assim favorecendo um currículo mais voltado à

suas realidades, apresentando os componentes de português e matemática. “A única dificuldade encontrada, foi na atividade de português, que pedia para relacionar a letra inicial com a figura. Isso aconteceu, por não haver o nome do objeto embaixo do mesmo e alguns alunos não conhecerem o objeto que apareceu na tela [...]” (Silveira, 2016, p. 881).

O importante na escolha de um jogo para desenvolver a aprendizagem do aluno é perceber se aquele jogo já foi avaliado, usar adequadamente a metodologia, e saber qual é o seu real objetivo. Para Meira, (2021, p. 452) “Jogos e tecnologias educacionais concebidas em processos decodesign necessitam ser avaliados para garantir a adequação à proposta originalmente estabelecida e aos interesses e necessidades do público-alvo.”

Outra opção de *games* em sala de aula é o jogo Macaco no Deserto, que é um exemplo de atividade para os alunos do ensino fundamental com (S/D. A). O objetivo do jogo é ajudar o macaco a viver no deserto, passando por vários níveis que estão relacionados ao processo de alfabetização. Segundo o artigo de Meira (2021), o jogo necessita de melhorias, focando na cooperatividade e nos meios de aprendizagem. Enfim, “o professor tem então o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, que não ocorreriam espontaneamente [...]” (Silveira *et al.*, 2016, p. 882).

2- SAEB

Essa parte do presente trabalho foca na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), voltada somente para o período de alfabetização, ou seja, de 7 anos a 8 anos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), referindo a 5º e 9º ano do Ensino fundamental, com também a 3ª série do Ensino Médio.

Nesse ponto os artigos que retrataram sobre as avaliações de Larga Escala, pontuam assuntos como, gramática e leitura de pseudopalavras. A gramática está direcionada ao jogo em titulado de Gramágica, que foi desenvolvido para a

alfabetização em plataformas móveis, com objetivo de ajudar na fixação do conteúdo de classificação silábica, com fixação e criação de memórias de longo prazo (Macena, 2019). Procurando desenvolver habilidades e competências para a alfabetização segundo a BNCC. O jogo apresenta uma narrativa, com um personagem principal situado em uma terra com o nome de Gramágica. Nessa terra, existe um rei que possui uma joia que organiza as palavras. Aborda também uma proposta lúdica, com objetivo de fornecer uma experiência de aprendizagem imersiva, (Macena, 2019). Como sendo um protótipo, ainda necessita de teste.

O que chama a atenção nesse jogo são os nomes dados aos personagens. Como sendo para a alfabetização, os nomes dos personagens são complicados. Contudo, o jogo é de grande importância no processo de classificação de palavras. O uso de jogos na educação tem contribuído de forma significativa nas aprendizagens dos estudantes, como também favorecendo no planejamento dos professores. Já a leitura de pseudopalavras que “objetivam avaliar a capacidade de decodificação da criança e contém um conjunto de palavras criadas conforme o público-alvo [...]” (De Assis *et al.* 2022, p. 4). O trabalho aborda a ênfase que a leitura supervisionada contribui para um resultado nas avaliações externas. O importante é que “a leitura é classificada como correta se respeitar as regras que relacionam com os grafemas e fonemas da língua portuguesa. [...]” (De Assis *et al.*, 2022, p. 5), mas vale ressaltar que é um jogo que está em análise.

Contudo, os jogos sempre apresentam uma abordagem nova para os estudantes, tiram a ideia de rotina e propiciam uma aula mais criativa, participativa e mais engajada.

3- Jogos e habilidade de língua portuguesa

A partir dessa seção foram avaliados 9 trabalhos que contribuíram de forma significativa na pesquisa, pois apresentaram conteúdos de Língua Portuguesa, como lendas, leitura, escrita, compreensão de textos, ortografia por meio de caça-palavras, transitividade verbal, concordância verbal, processo de formação de palavras e

encontros vocálicos. Desta maneira, os trabalhos contribuíram para respostas das indagações realizadas na metodologia, já que os jogos proporcionam engajamento nas aulas, desenvolve a criatividade, a relação entre os colegas e o professor, e ser atemporal. Desde modo, os jogos vão além de um período pandêmico.

Assim, na tabela abaixo estão descritas as habilidades, os artigos que as contemplam e o ano da publicação, que auxilia na tabulação dos dados e para pesquisas futuras. Levantando uma hipótese, se o uso de gamificação apresenta aprendizagem somente com aulas online, ou se foi um recurso que facilitou o engajamento dos estudantes nesse período?

TABELA 1: Relação dos artigos com os conteúdos de Língua Portuguesa

TRABALHOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES		
HABILIDADES- contribuições	ARTIGOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
Lendas Amazônicas	Baiuka: Jogo Educativo de Lendas Amazônica	2009
Caça- palavras	<i>AdapterGames</i> e suas Contribuições na Concepção de jogos Educacionais.	2014
Produção textual	RPG Guardiões: desenvolvendo a produção textual através da escrita criativa.	2020
Leitura	Uso da Ferramenta Computacional GCompris para Auxílio ao Processo de Ensino Aprendizagem	2021



	do Ensino Fundamental	
Leitura e escrita	Aplicações principais da Informática na Educação para Virtualização do Portifólio de Atividades Didáticas “A Fada que tinha ideias”	2021
Compreensão textual	Prática pedagógica ao aplicativo móvel zReader: efeitos sobre compreensão textual e interesse de crianças pela leitura.	2021
Verbos, vozes verbais e concordância verbal	Desenvolvimento de um jogo de RPG Digital para fortalecer a alfabetização no Ensino Fundamental II	2023
Formação de palavras	Sabido: uma plataforma que auxilia no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2023
Ditongo e dígrafos	Desenvolvimento da Consciência Fonológica no processo de Alfabetização – Análise do aplicativo Graphogmes.	2023

Fonte: Autoria própria

Fica evidente, que a preocupação com a aprendizagem dos estudantes fez surgir recursos metodológicos, que tornassem os alunos protagonistas de sua aprendizagem, (Cunha, 2009).

Essas ferramentas computadorizadas podem auxiliar na construção da autoconfiança, oferecem uma maior motivação para o educando aprender e ajudam o professor a avaliar o desempenho dos educandos em um momento em que estes não estão apreensivos em mostrar o que aprenderam, como nas provas e testes realizados em Escolas, (Cunha, 2009, p. 34).

Desta forma, a gamificação é importante para a construção de conhecimentos tecnológicos, linguísticos, como também para a transmissão de outras aprendizagens relacionadas à formação integral dos estudantes.

Partindo dessa compreensão sobre a importância dos jogos em sala de aula, o artigo Lendas Amazônicas, apresenta um direcionamento à cultura do Norte do país, especificamente ao Belém do Pará. Isso deixa claro que não existe uma única maneira de ensinar língua portuguesa, cabendo ao educador fazer essa diferença. Com isso, a importância de um professor é muito relevante no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Serafim (2021), une-se a isso o fato de que a presença do professor é de suma importância para esta aplicação, devido às constantes instruções, correções e revisões que devem ser realizadas no decorrer do processo, fazendo com que a utilização do portfólio fosse praticamente inviável na realidade do ensino remoto (Serafim 2021, p. 513).

O trabalho de Serafim (2021) versa sobre a criação de um portfólio, sendo este para impulsionar os conteúdos já existentes. Contudo, foi necessário um reajuste na funcionalidade da gamificação, podendo ser aplicado na alfabetização.

Desde modo é necessário pensar que um plano de aula bem elaborado, sendo este a peça fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, contudo, precisa-se pensar em como ensinar as habilidades de língua portuguesa que propiciem o conhecimento. Silva (2021, p. 2) diz que “o uso adequado de softwares educacionais oportuniza o desenvolvimento de habilidades de resolver problemas e de gerenciar



informações”. Novamente, percebe-se como é valioso o uso de gamificação em sala de aula. Vale ressaltar que, em seu artigo Silva (2021), destaca que os softwares educacionais necessitam de um investimento da parte dos governantes, a fim de atender escolas que podem usufruir do projeto GCompris. Destacamos que este que foi desenvolvido em Piauí, com alunos do Ensino Fundamental, com a finalidade de proporcionar conhecimento aos estudantes. O GCompris é um exemplo notável de software livre que possui o objetivo educativo, e que aborda várias áreas de conhecimento, podendo destacar matemática, ciências, geografia, linguagem e artes. Além de possuir mais de 50 idiomas está relacionado ao currículo escolar.

Contudo, é de suma importância, por parte das autoridades do poder público, investimentos na capacitação dos professores para o melhor manuseio da ferramenta computacional e na construção de espaços e compra de equipamentos tecnológicos que venham a contribuir para inclusão digital e para o uso de tecnologias como recurso didático no ensino e aprendizagem, (Silva, 2021, p. 7)

Já para Santos (2014), os jogos educacionais são um contribuinte na formação integral do estudante, podendo ser inseridos em diversas atividades, as quais não estão voltadas apenas para o desenvolvimento de conteúdos específicos, mas como também de habilidades que enriquecerão a formação geral do educando, auxiliando-o:

[...] a ampliar sua linguagem e promover a comunicação de ideais; adquirir estratégias de resolução de problemas e de planejamento de ações; desenvolver a capacidade de fazer estimativas e cálculos mentais; estimular a concentração, raciocínio, perseverança e criatividade; promover a troca de ideias mediante atividades em grupo; iniciar-se nos métodos de investigação científica; estimular a compreensão de regras, a percepção espacial, discriminação visual e a formação e fixação de conceitos (Santos 2014, p. 27-28).

Desde modo, a gamificação em sala de aula e fora dela pode ocasionar um desdobramento favorável à aprendizagem de habilidades e competências abordadas na BNCC. Ainda mais, partindo do pressuposto de que as TDICs podem contribuir de

forma significativa no processo de ensino aprendizagem, aproximando o conhecimento tecnológico do conhecimento curricular, como também dando aos estudantes uma visão diferenciada do mundo que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão de literatura abordou o uso de gamificação em sala de aula, com o principal objetivo de apresentar jogos que tratassem de conteúdos voltados à língua portuguesa no Ensino Fundamental I e II.

Em decorrência dos resultados encontrados, fica evidente a preocupação em relação aos trabalhos direcionados a Língua Portuguesa. Essa inquietação é dividida a quantidade de artigos publicados em um período de 14 anos. Desta maneira, fica evidente, que os professores de Língua portuguesa não estão publicando os trabalhos desenvolvidos em sua sala de aula.

Para trabalhos futuros, esperam-se produções de artigos e artefatos digitais voltados para gamificação com língua portuguesa, focando em competências e habilidades do ensino fundamental I e II, a serem desenvolvidas tanto para os educandos como para os educadores, proporcionando assim, aulas mais atrativas e engajadas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Danillo Vaz Borges; CLAUDINO, Rodrigo Diogo; RODRIGUES, Ruberley de Souza. TIC para o ensino de ciências do ensino Fundamental: os 12 últimos anos no **ENPEC. XI ENPEC**- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, junho 2017.

BARRETO, Camilo *et al.* Jogo Sério para Auxílio de Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. **Proc. of SBGames**, p. 855-858, 2019. Acesso em: 10 de jan. 2024.

CALDEVILLA, Marcus Araujo de Azeredo. O uso de realidade virtual e aumentada no ensino de história. In: PEREIRA, Denise; BORTOLOTTI, Karen Fernanda (orgs.). **Desafios da Educação na Contemporaneidade 4**. Ponta Grossa: Aya, 2022, p.304-316. Acesso em: 08 de jan. 2024.



CUNHA, Danielle Costa, WENDELL, Elói Favero; MOITA, Luzenilda. BAIUKA: Jogo Educativo de Lendas Amazônicas. **SBGAMES2009 VIII SIMPOSIO DE JOGOS E ENTRETERIMENTO DIGITAL- CAMPUS PUC- Rio de Janeiro** Acesso em: 08 de jan.2024

DA SILVA, Andreza Regina Lopes *et al.* Gamificação: Uma Proposta de Engajamento na Educação Corporativa. **Pimenta Cultural**, 2014, p. 193. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=r6TcBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Andreza+Regina+Gamifica%C3%A7%C3%A3o+na+educa%C3%A7%C3%A3o+&ots=fcOF-PDONn&sig=2gHOD0uV8ovXd7dPgXuhblZqbE#v=onepage&q=Andreza%20Regina%20Gamifica%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o&f=false>

DA SILVA, Gustavo Quaresma *et al.* Uso da Ferramenta Computacional GCompris para Auxílio ao Processo de Ensino Aprendizagem do Ensino Fundamental. In: **Encontro Unificado de Computação do Piauí (ENUCOMPI)**. SBC, 2021. p. 73-80. Acesso em: 20 de jan. 2024

DA SILVA RODRIGUES, Luciano *et al.* RPG Guardiões: desenvolvendo a produção textual através da escrita criativa. In: **Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2020. p. 411-420. Acesso em: 16 de jan.2024

DE ASSIS, Elias Cyrino; FERREIRA, André Luiz Vasconcelos; SILVA, Cristiano Nascimento; DE SOUZA, Jairo Francisco. Classificação automática de áudios de leituras de pseudo-palavras para avaliação em larga escala de fluência da leitura de crianças em fase de alfabetização. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 33., 2022, Manaus. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação**, 2022. p. 27-38. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2022.224701>. Acesso em: 18 de fev. 2024

DE CARVALHO, Victor Barcelos Gontijo *et al.* Desenvolvimento de um Jogo de RPG Digital para Fortalecer a Alfabetização no Ensino Fundamental II. In: **Anais do XXXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2023. p. 670-679. Acesso em: 10 de fev. 2024.

DE SOUZA, Tamila Kécia Nunes; SANTOS, José Amancio Macedo; DE AZEVEDO GUERRA, Fabrício Vale. Prática pedagógica aliada ao aplicativo móvel zReader: efeitos sobre compreensão textual e interesse de crianças pela leitura. In: **Anais do XXXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2021. p. 304-315. Acesso em: 15 de jan.2024

DOURADO, Raphael; RODRIGUES, Rodrigo Lins; CAVALCANTI, Jorge; GOMES, Alex Sandro. Novas possibilidades de avaliação em larga escala na educação básica através do uso de EDM e Learning Analytics. In: **WORKSHOP DE DESAFIOS DA COMPUTAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO (DESAFIE!)**, 6., 2017, São Paulo. **Anais [...]. Porto Alegre:**



Sociedade Brasileira de Computação, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5753/desafie.2017.3113>. Acesso em: 07 de fev.2024

PORTAL LIGA DOS GAMES. Os 16 jogos mais baixados na Play Store em 2023! (2023). Disponível em: <https://www.ligadosgames.com/jogos-mais-baixados-play-store/#:~:text=Garena%20Free%20Fire&text=Com%20mec%C3%A2nicas%20mais%20simples%20e>. Os 16 jogos mais baixados na Play Store em 2023. Acesso em 12 jan. 2024.

MACENA, Jeniffer *et al.* Gramágica: um jogo educativo para praticar classificação silábica através do pensamento computacional. In: **Anais do XVIII Brazilian Symposium on Computer Games and Digital Entertainment**. 2019. p. 977-984. Acesso em: 03 de fev.2024.

MEIRA, Ramon; ZABOT, Diego; MATOS, Ecivaldo de Souza. Avaliação de um jogo digital para alfabetização de crianças surdas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 32., 2021, Online. **Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 451-461.** DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2021.218556>. Acesso em 20 de jan. 2024

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Acesso em 20 de jan. 2024.

SALETE, Maria; DUARTE, Degelane C.; DIAS, Andréa C. Desenvolvimento da Consciência Fonológica no Processo de Alfabetização–Análise do aplicativo Graphogame. In: **Anais do XXXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2023. p. 776-787. Acesso em: 15 de jan.2024.

SANTOS, Cristina Paludo; BOURSCHEIDT, Vanio Rodrigo Reichel. AdapterGame e suas Contribuições na Concepção de Jogos Educacionais. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 20., 2014, Dourados. **Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2014 . p. 26-35.** DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2014.26>. Acesso em: 28 de fev.2024

SERAFIM, Felipe Gabriel M.; RABELO, Humberto; NASCHOLD, Angela Maria C.; RABELO, Danieli Silva de S.; MEDEIROS, Soraya; DINIZ, Daniel Icaro F.; FERNANDES, Jânio. Aplicações de princípios da Informática na Educação para a Virtualização do Portfólio de Atividades Didáticas "A fada que tinha ideias". In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 32. , 2021, Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 512-523.** DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2021.218642>. Acesso em: 28 de fev. 2024



SILVA, Gustavo Quaresma da; SILVA, Aline Montenegro Leal; SOUSA, Francisco Alysson da Silva; AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga; LIMA, Francisco Renato; MACHADO, Vinícius Ponte. Uso da Ferramenta Computacional GCompris para Auxílio ao Processo de Ensino Aprendizagem do Ensino Fundamental. *In: ENCONTRO UNIFICADO DE COMPUTAÇÃO DO PIAUÍ (ENUCOMPI), 14. , 2021, Picos. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 73-80. DOI: <https://doi.org/10.5753/enucompi.2021.17756>. Acesso em: 21 de fev. de 2024.*

SILVEIRA, Jaqueline; SANTANA, Livia; ANDRADE, Marcus; SILVA, Esther; VALADÃO, Michelle; OLIVEIRA, Indira; COELHO, Igor. Lugares e Saberes: atividades informatizadas de alfabetização em português/libras. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 22., 2016, Uberlândia. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 875-884. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.875>. Acesso em: 10 de jan. 2024.*

Data da submissão: 04/09/2024

Data do aceite:13/10/2024

**O ENSINO SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE
SÃO PAULO**

**HIGHER EDUCATION AND INTERNATIONALIZATION AT THE UNIVERSITY OF
SÃO PAULO**

**EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE
SÃO PAULO**

Selma Regina Olla Paes de Almeida¹

RESUMO:

Este artigo pretende analisar e discutir a internacionalização do ensino superior no Brasil e, em especial, na Universidade de São Paulo. O objetivo é analisar as diferentes concepções de internacionalização do ensino superior, compreendendo as implicações e ideologias contidas em cada uma delas; discutir os impactos que a internacionalização fomentada por organismos internacionais acarretam para as universidades brasileiras; analisar o modelo de internacionalização exercido pela Universidade de São Paulo e as consequências dessa política na realidade acadêmica. O aporte teórico é baseado em Ortiz (2007), Santos (2001) e Mignolo (2000), para referenciar os conceitos de mundialização e globalização; Mignolo (2000) e Pennycook (2007) que traçam um panorama histórico do processo de globalização na América e sua relação com o conhecimento acadêmico; Slaughter e Leslie (2001), que discorrem acerca do conceito de capitalismo acadêmico; Gibbons *et al.* (1997) que analisam a conversão das universidades como indústrias de conhecimento que movimentam bilhões de dólares; Altbach (2001) e Miúra (2006), que analisam a internacionalização das universidades; Morosini (2011), Didriksson (1997), Lima e Maranhão (2009) e Vuilletet (2005), que discorrem acerca dos modelos e conceitos de internacionalização existentes. As metodologias empregadas foram: pesquisa bibliográfica sobre o tema, pesquisa descritiva e exploratória em que analisamos a internacionalização da Universidade de São Paulo. Como resultado, foi possível depreender que os modelos de internacionalização propostos por *rankings* e por organismos internacionais visam privilegiar as intuições que detêm as lideranças acadêmicas e não refletem a realidade da maioria das universidades brasileiras. Também foi possível verificar que a Universidade de São Paulo

¹ Mestra em Filologia e Língua Portuguesa (FFLCH USP). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3363-0128>. E-mail: selmareolla@gmail.com.



reproduz o modelo vigente que não necessariamente condiz com a realidade acadêmica da própria universidade.

Palavras-chave: Ensino Superior. Internacionalização. Universidade. Educação.

ABSTRACT:

This article aims to analyze and discuss the internationalization of higher education in Brazil and, in particular, at the University of São Paulo. The objective is to analyze the different conceptions of internationalization of higher education, understanding the implications and ideologies contained in each of them; discuss the impacts that internationalization promoted by international organizations has on Brazilian universities; analyze the internationalization model exercised by the University of São Paulo and the consequences of this policy in the academic reality. The theoretical contribution is based on Ortiz (2007), Santos (2001) and Mignolo (2000), to reference the concepts of and globalization; Mignolo (2000) and Pennycook (2007) who outline a historical overview of the globalization process in America and its relationship with academic knowledge; Slaughter and Leslie (2001), who discuss the concept of academic capitalism; Gibbons *et al.* (1997), which analyzes the conversion of universities into knowledge industries that generate billions of dollars; Altabach (2001) and Miúra (2006), who analyze the internationalization of universities; Morosini (2011), Didriksson (1997), Lima and Maranhão (2009) and Vuilletet (2005), who discuss existing internationalization models and concepts. The methodologies used were: bibliographical research on the topic, descriptive and exploratory research in which we analyzed the internationalization of the University of São Paulo. As a result, it was possible to infer that the internationalization models proposed by rankings and international organizations aim to privilege institutions that hold academic leadership and do not reflect the reality of the majority of Brazilian universities. It was also possible to verify that the University of São Paulo reproduces the current model that does not necessarily match the academic reality of the university itself.

Keywords: Higher Education. Internationalization. University. Education.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo analizar y discutir la internacionalización de la enseñanza superior en Brasil y, en particular, en la Universidad de São Paulo. El objetivo es analizar las diferentes concepciones de internacionalización de la educación superior, comprendiendo las implicaciones e ideologías contenidas en cada una de ellas; discutir los impactos que la internacionalización promovida por organismos

internacionais tiene en las universidades brasileñas; analizar el modelo de internacionalización ejercido por la Universidad de São Paulo y las consecuencias de esa política en la realidad académica. El aporte teórico se basa en Ortiz (2007), Santos (2001) y Mignolo (2000), para referenciar los conceptos de mundialización y globalización; Mignolo (2000) y Pennycook (2007) quienes esbozan un panorama histórico del proceso de globalización en América y su relación con el conocimiento académico; Slaughter y Leslie (2001), quienes analizan el concepto de capitalismo académico; Gibbons *et al.* (1997), que analiza la conversión de las universidades en industrias del conocimiento que generan miles de millones de dólares; Altabach (2001) y Miúra (2006), que analizan la internacionalización de las universidades; Morosini (2011), Didriksson (1997), Lima y Maranhão (2009) y Vuilletet (2005), quienes discuten los modelos y conceptos de internacionalización existentes. Las metodologías utilizadas fueron: investigación bibliográfica sobre el tema, investigación descriptiva y exploratoria en la que analizamos la internacionalización de la Universidad de São Paulo. Como resultado, fue posible inferir que los modelos de internacionalización propuestos por *rankings* y organismos internacionales apuntan a privilegiar instituciones que ostentan liderazgo académico y no reflejan la realidad de la mayoría de las universidades brasileñas. También fue posible verificar que la Universidad de São Paulo reproduce el modelo actual que no necesariamente coincide con la realidad académica de la propia universidad.

Palabras-clave: Enseñanza Superior. Internacionalización. Universidad. Educación.

INTRODUÇÃO

A internacionalização das universidades tem sido disseminada massiva e homogeneamente, a ponto de naturalizarmos esse discurso e cair na falácia de que há igualdade nos processos de internacionalização entre as universidades, não levando em consideração que, por exemplo, uma universidade com poucos recursos não tem como se internacionalizar da mesma forma como universidades grandes e que recebem altos valores de investimentos.

Nosso objetivo é analisar quais são concepções de internacionalização do ensino superior que regem as políticas acadêmicas, buscando compreender as ideologias por elas fomentadas e as implicações e desdobramentos ocasionados por cada uma delas. Também intencionamos discutir os impactos que a

internacionalização fomentada pelos *rankings* e organismos internacionais acarreta para as universidades brasileiras.

Após essa discussão, pretendemos, mais detidamente, analisar o modelo de internacionalização que é exercido pela Universidade de São Paulo, quais são as políticas de internacionalização fomentadas pela universidade, analisando como elas ocorrem e contrastando com os dados da própria universidade, refletindo acerca dos impactos dessas políticas na realidade acadêmica.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram variados: inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre a internacionalização das universidades. Para detalhar as políticas de internacionalização da Universidade de São Paulo, utilizamos a pesquisa descritiva; também fizemos uso da pesquisa exploratória, pois havia dados inéditos sobre a universidade que ainda não haviam sido analisados.

PANORAMA HISTÓRICO

A internacionalização do ensino superior tornou-se um assunto prioritário no cenário das universidades nas duas últimas décadas. Compõe agendas de reitores, análises teóricas, sendo tema de debates e plataformas políticas e vem sendo consolidada em propostas e práticas em um contexto político e econômico que precisa ser mencionado, porque a internacionalização do ensino superior não é um fenômeno isolado.

Como uma espécie de mantra que estabelece um estado coletivo de contemplação e de aceitação, planos pedagógicos institucionais, editais lançados por agências de fomento, projetos e programas nacionais e internacionais, índices de avaliação institucional, critérios de avaliação de produção científica, *rankings* universitários e inclusive estratégias em campanhas eleitorais a reitorias são alguns dos exemplos em que a internacionalização aparece de forma naturalizada, como vocabulário recorrente (Martinez, 2017, p. 84).

Marx e Engels (2009) afirmam que as ideias da classe dominante são dominantes em todas as épocas, e é essa classe que mantém o poder material da sociedade ao mesmo tempo em que mantém o seu poder espiritual. Por meio deste poder, ela apresenta os seus interesses como sendo os interesses de todos os

membros da sociedade. Suas ideias são as ideias dominantes, sendo assim, essa classe regula a produção e distribuição de ideias e por meio dessa ideologia dissemina uma visão de mundo que não é real - trata-se do ponto de vista de uma classe social -, mas sim, a representação do real, disseminando suas ideias como verdades universais.

Essas representações se corporificam num estoque de temas e figuras que são repetidos na maior parte dos discursos produzidos em determinada formação social concreta. Essas visões de mundo são denominadas formações ideológicas que são materializadas por meio da formação discursiva, que é o conjunto de temas e figuras pelos quais as formações ideológicas são corporificadas (Fiorin, 1988, p. 13).

Na citação de Martinez, é possível observar essas formações ideológicas circulando nos espaços acadêmicos. Como bem colocado pela autora, a internacionalização se tornou um mantra que estabelece um estado de contemplação e aceitação pelas universidades, mais especificamente, as universidades que se encontram fora do eixo América do Norte – Europa Ocidental².

Miúra discorre sobre a ideologização da internacionalização afirmando que:

Stier (2002) cunhou o termo ‘ideologização’ para criticar os (policy-makers), os responsáveis pela elaboração das políticas nas universidades, pois existe em certas instituições uma ênfase demasiada à internacionalização como meta fundamental a ser atingida. A premissa dessa ideologização é que a internacionalização seja algo bom em si mesmo. As universidades devem, além de atender as demandas do mercado, com a mesma atenção atender as necessidades locais de pesquisa e desenvolvimento (Miúra, 2006, p. 14).

Desta forma, é importante ter em mente que os processos de internacionalização são constituídos de diferentes formas e que o modelo disseminado por esses formuladores de políticas não é a realidade da maior parte das universidades

² Não há um entendimento único acerca da conceptualização do termo Europa Ocidental. Para este artigo nos baseamos nos critérios utilizados pela UNESCO, que se baseia em princípios histórico-sócio-culturais.

tanto no Brasil quanto no exterior.

A internacionalização das universidades ocorre no contexto da globalização da economia e da mundialização³, intensificada no século XX, que implica a conexão mundial de culturas e campos da vida humana, em um fenômeno analisado sob óticas diferentes, por diversos autores, dentre eles Renato Ortiz (2007), Milton Santos (2001) e Mignolo (2000), refletindo em todos os âmbitos sociais e, cada vez mais, no campo da educação, especialmente no ensino superior.

Para a escrita deste artigo utilizamos a compreensão defendida por Milton Santos de uma globalização perversa, cujo resultado de suas ações garante a necessidade de um mercado global, responsável pelo substancial dos processos políticos, em que a tirania do dinheiro e da informação fornecem as bases do sistema ideológico e a competitividade é a fonte de novos totalitarismos: “A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (Santos, 2001, p. 23).

Mignolo (2000), em um resgate histórico, destaca três momentos do processo de globalização. O primeiro, vinculado a um processo de cristianização, emergente de um novo mercantilismo escravocrata e associado à descoberta da América. O segundo, vinculado a um processo civilizador e de esclarecimento, em que o objetivo era propagar os conhecimentos e a cultura europeia como modelo de civilização. E o último, relacionado ao desenvolvimento e à modernização cujo objetivo era ajudar no suposto progresso dos países.

Pennycook (2007) sustenta que esse terceiro momento foi um período de destaque e propagação do conhecimento acadêmico ocidental. E ainda acrescenta dois aspectos ao momento de desenvolvimento e modernização:

[...] isso se fundiu ao design de capitalismo/universalismo, quando o capital internacional e um conceito da universalidade humana governou as relações humanas na última parte do século XX; e, finalmente, ao design de corporatização/globalização, quando a

³ Ortiz (2007) diferencia globalização e mundialização, o autor emprega o primeiro termo para referir-se aos processos econômicos e tecnológicos, enquanto o segundo conceito é atribuído aos processos culturais.

globalização assumiu a partir de conceitos do mundo universais e internacionais, e a corporatização de muitos níveis da sociedade – desde negócios até instituições que eram formalmente vistas como parte do Estado (educação, saúde, transporte) - que predomina dentro de uma nova política neoliberal para o mundo (Pennycook, 2007, p. 26, “tradução nossa”).

Desta forma, atrelada à noção desenvolvimentista, a globalização difundiu o conceito de universalidade e introduziu a corporatização em diversos níveis da sociedade, inclusive em instituições estatais, cuja dinâmica de governabilidade não deveria ser a capitalista. Nessa conjuntura, de forma exponencial, a educação – em especial, as universidades -- vem sofrendo esse processo.

De acordo com Krawczyk (2008), a partir dos anos 80, nos países centrais, e nos anos 90, na América Latina, houve uma série de reformas que modificaram a relação entre universidade e Estado, e universidade e economia. Por sua vez, essa relação acarretou, dentre outras alterações, uma inversão na lógica do serviço prestado pelas universidades, em cuja orientação era demandada pelo social e pelo mercado:

As políticas nacionais vêm gradualmente mudando o foco de ensino e pesquisa nas universidades públicas, deixando de ter como principal preocupação as indagações e curiosidades científicas e passando a privilegiar os interesses comerciais e estratégicos (Krawczyk, 2008, p. 43).

Para a autora essas características mostram que houve uma mudança no modelo de políticas universitárias, antes baseadas no desenvolvimento econômico nacional, e desde então passou a ser regido pelos interesses particulares do mercado.

Diante deste cenário, Slaughter e Leslie (2001) desenvolveram o conceito de capitalismo acadêmico, que define a forma como as universidades públicas de pesquisa, respondendo às tendências neoliberais, sujeitam a política universitária à política econômica. De acordo com os autores, no capitalismo acadêmico o corpo docente e os administradores são impelidos a entrar na lógica competitiva para a captação de recursos públicos ou privados, fazendo com que os projetos venham a ser desenvolvidos para atender à demanda do mercado.



Gibbons *et al.* (1997, p. 99 e 104) destacam que algumas universidades vêm se tornando uma indústria do conhecimento que movimenta bilhões de dólares, respondendo de forma direta e efetiva às necessidades da indústria e do mercado de trabalho. Assim, novos dispositivos institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES) e os novos lugares de produção de conhecimento conduziram à adoção de modelos de gestão, considerados pelo autor mais efetivos que as aproxima de um modelo de gestão semelhante ao de grandes empresas. Afirmam ainda: “necessariamente quando a universidade se converteu em uma instituição centrípeta mais eficiente, o conhecimento produzido pela mesma se tornou mais incoerente e centrífugo” (Gibbons *et al.*, 1997, p. 99, “tradução nossa”).

É neste contexto de globalização e mundialização que a internacionalização, como desdobramento do capitalismo acadêmico, se desenvolve e passa a reger parte das políticas universitárias. Knight (2004, p. 5, “tradução nossa”) declara que “a internacionalização está mudando o mundo do ensino superior, e a globalização está mudando o mundo da internacionalização”.

A globalização exerce impactos na internacionalização do ensino superior em razão da necessidade que o ambiente acadêmico tem de acompanhar as necessidades da sociedade, estimulando as IES a promover a mobilidade internacional da comunidade acadêmica (estudantes, docentes e funcionários administrativos). Essa mobilidade exerce papel central na internacionalização do ensino superior, pois, por meio do intercâmbio universitário entre diversas culturas de variados países, promove melhor compreensão e interação dessa diversidade social, cultural e científica (Altbach, 2001).

Embora a mobilidade seja central no atual contexto da internacionalização, há muitas outras formas de promovê-la, conforme aponta Miúra:

As parcerias internacionais caracterizam-se pelos acordos institucionais, programas de cooperação, pesquisa conjunta, desenvolvimento tecnológico e mobilidade de estudantes/professores; enquanto ensino engloba aspectos relacionados ao desenvolvimento da estrutura curricular com conteúdo internacional, importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, utilização da literatura e inserção do ensino em língua



estrangeira e, o treinamento intercultural (Miúra, 2006, p. 72).

Há programas de pós-graduação altamente internacionalizados com redes acadêmicas consolidadas, com publicações internacionais conjuntas, que recebe pesquisadores estrangeiros e envia pesquisadores brasileiros para lecionar ou palestrar em universidades estrangeiras. Por outro lado, há programas com poucas ou nenhuma atividades de internacionalização (Morosini, 2011).

O modelo de universidade com processos e estratégias de internacionalização que respondem ao contexto de globalização dos mercados e do capitalismo acadêmico implica trajetórias em um fluxo denominado eixo vertical, cujas políticas de cooperação ocorrem no sentido Norte-Sul Global, nesse movimento está a ideia de que “a cooperação vertical geralmente significa a relação entre doadores e beneficiários e a noção de desenvolvimento é caracterizada pela ideia de ajuda ou assistência” (Knight, 2005, p.15, “tradução nossa”).

Nesta dinâmica as práticas de internacionalização legitimam certas IES da Europa Ocidental e dos Estados Unidos como se fossem superiores a outras, de forma que aquelas atuam de maneira a transmitirem o seu conhecimento a estudantes e pesquisadores de IES do Sul Global.

Morosini (2011) indica que esse é um modelo de Cooperação Internacional Tradicional (CIT), caracterizado pelo fortalecimento dos mercados das IES da Europa Ocidental e dos EUA. Representa a hegemonia dos países que histórica e ideologicamente atuam como colonizadores, também representa ainda a imposição cultural e até institucional do fluxo dos processos de internacionalização do ensino superior.

Na CIT prevalecem os conceitos de mercado, os quais consideram a educação superior como um segmento de exportação de seus serviços, em que países e instituições competem entre si por demandas de sujeitos e consumidores, e também por ideias e influências (DIdriksson, 1997; Unesco, 1995).

Lima e Maranhão (2009) utilizam o termo Internacionalização Ativa para referir-se ao padrão de internacionalização existente nos países centrais que tem como



objetivos implantar políticas de Estado que visem atrair e acolher estudantes estrangeiros, oferecer serviços educacionais no exterior, exportar programas e instalar instituições ou *campi* no exterior. Por não levar em conta necessariamente as especificidades locais, ela também é denominada de internacionalização hegemônica.

Nesses modelos de internacionalização a educação torna-se mercadoria, um item que pode ser comercializado. Stier (2004) afirma que uma das ideologias presentes no campo da internacionalização é a instrumentalista. Nesta concepção o ensino superior é considerado “um meio de maximizar o lucro, garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento sustentável, ou transmitir ideologias desejáveis de governos, corporações transnacionais, grupos de interesse ou regimes supranacionais” (p. 90, “tradução nossa”). No entanto, essas práticas podem afetar a soberania das nações envolvidas, enquanto nos países do Norte Global a internacionalização costuma ser denominada de vertical, tradicional ou ativa, nos do Sul Global ela é caracterizada pelos termos passivo ou horizontal.

Na internacionalização passiva, presente na maioria dos países semiperiféricos ou periféricos, os estudantes ou pesquisadores são enviados às IES de países centrais para adquirirem os conhecimentos que estas detêm no intuito de, ao regressarem a seus países de origem, contribuir na modernização e desenvolvimento de alguns setores (Vuilletet, 2005).

Este tipo de internacionalização praticado mantém o desequilíbrio que historicamente existe entre os países do norte e os do sul e reforça o colonialismo que impera nessas relações:

[...] enquanto o termo ativo sugere a formação de uma visão positiva, associada à inteligência daquele que exerce ação direta sobre algo ou alguém com a intenção deliberada de gerar resultados previamente estabelecidos; o termo passivo, ao contrário, assume conotação negativa porque associada à subalternidade, à dependência daquilo ou daquele que é objeto de determinada ação (Lima; Maranhão, 2009, p. 585).

Didriksson (1997) propõe um modelo de internacionalização para a América Latina e Caribe denominado de Cooperação Internacional Horizontal (CIH).

Diferentemente da CIT, a CIH se baseia na análise social desde uma perspectiva crítica e na ideia de consciência e solidariedade internacional.

Neste modelo, o objetivo é desenvolver as capacidades próprias ou as potencialidades locais e regionais, de maneira que os atores locais sejam os principais responsáveis pela elaboração de propostas, programas e projetos de mudanças e os principais atores no processo de transformação (Didriksson, 1997).

No Brasil, há uma tendência histórica de os estudantes reconhecerem e buscarem destinos do Norte Global para realizarem suas mobilidades acadêmicas, de maneira a garantirem uma formação europeia ou estado-unidense tanto no aspecto acadêmico quanto no cultural, como se apenas as IES dos países centrais fossem as únicas consideradas de excelência no mundo.

Excelência que é reconhecida por meio de *rankings*, como veremos mais adiante. No entanto esses indicadores “são baseados em critérios errados, ou limitam excessivamente os propósitos do ensino superior, ou exacerbam a concorrência e/ou são metodologicamente falhos” (Marginson, 2014, p. 45).

Alguns indicadores apresentam diversos fatores contestáveis como métricas geográficas e orçamentárias enviesadas (Cabello et al., 2019), falta de padronização quanto às metodologias utilizadas, falta de instrumentos mais sofisticados para avaliação, diferença de peso entre ciências exatas e humanidades, heterogeneidade dos dados utilizados (Charon; Wauters, 2008).

Alguns deles são financiados por instituições ou grupos políticos e econômicos que têm interesse em tornar o processo formativo, ofertados pelas IES em um mercado rentável, em áreas do conhecimento específicas e estratégicas para também atingir esse objetivo (Marginson, 2014).

Embora haja um modelo de internacionalização idealizado e exigido pelos *rankings*, poucas são as universidades brasileiras com condições de implementá-lo pois

O ranking reforça as vantagens das principais universidades. Ele celebra seu status e impulsiona mais dinheiro e talento para eles, ajudando-os a permanecer no topo. É difícil para pessoas de fora, universidades e países emergentes entrarem. As classificações não são 'justas' para as universidades concorrentes. As posições iniciais

são obviamente desiguais (Marginson, 2014, p.46).

Neste sentido, com pouco financiamento, a maior parte das IES brasileiras desenvolvem seus programas de cooperação de forma distinta dos modelos propostos pelos *rankings*. Muitas delas concentram seus esforços em cooperações locais e regionais. Os tipos de atividades desenvolvidas variam de acordo com as necessidades e possibilidades que cada instituição apresenta.

Diferentemente dessas IES, a lógica estabelecida pelos *rankings* rege o conjunto das atividades de internacionalização realizadas na Universidade de São Paulo (USP), principalmente quando se verifica o estabelecimento de convênios com outras IES estrangeiras.

Conforme dados oficiais (USP/VICE-REITORIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO, 2019), em 2018 havia 1.897 instituições conveniadas com a USP distribuídas em 73 países. Apesar de muitos países presentes, a quantidade de IES em cada um deles que firmaram acordos com a USP varia consideravelmente. Quanto mais ao Norte Global o país se encontra, mais instituições com parcerias com a USP eles têm.

Das 1.897 IES conveniadas, 812 se concentravam em seis países da Europa Ocidental e Estados Unidos. Isso representa um percentual de 43% do total de convênios firmados apenas com IES de países como Alemanha, França, Espanha, Estados Unidos, Itália, Reino Unido e Portugal, enquanto os outros 57% são com IES espalhadas pelos demais 66 países.

Tendo em vista esses dados, perguntamo-nos ao longo deste artigo: O trajeto adotado pela USP, que prioriza as parcerias com instituições dos países do norte e reitera o colonialismo presente nessas relações, será o mais adequado para estabelecer parcerias acadêmicas que contribuam para o fortalecimento científico e econômico das entidades e dos contextos envolvidos?

Há possibilidades de propor e organizar percursos formativos que intercambiem experiências e conhecimentos, que ampliem oportunidades e que favoreçam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão entre países e IES para além desse eixo Hemisfério Sul-Europa Ocidental? Debater essas questões pode nos



permitir compreender o contexto da internacionalização, assim como rediscutir alternativas.

ENTENDIMENTOS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO

Os processos de internacionalização oportunizam às universidades a partilha de experiências didáticas, científicas, culturais com instituições universitárias estrangeiras e com sua comunidade, tanto interna quanto externamente, bem como permite aproximações e distanciamentos com as realidades em que essas instituições estão inseridas.

Para a realização dos processos e das atividades de internacionalização é necessário que as instituições envolvidas estabeleçam acordos, convênios ou protocolos institucionais. Essas parcerias podem ser firmadas pela universidade, como um todo; pelas faculdades e institutos específicos; ou, ainda por apenas um setor de determinada repartição. Para a formalização dessas parcerias, é recorrente a mediação de docentes que desenvolvem ou já desenvolveram trabalhos com essas instituições estrangeiras ou com docentes a elas vinculados.

De forma concreta, instauram-se possibilidades de realizar pesquisas conjuntas; enviar e receber estudantes no âmbito do ensino, para que possam cursar disciplinas no formato de intercâmbio estudantil e cumprir atividades de estágio nas IES que apresentam essa atividade no seu programa; enviar e receber funcionários, de modo que possam vivenciar formação acadêmica e práticas profissionais das instituições que os recebem.

Também implica na ida e vinda de professores para ministrarem cursos e palestras nas suas respectivas áreas de conhecimento; e ainda desempenhar atividades de extensão conjunta, como congressos ou cursos para a comunidade acadêmica e para a comunidade externa, a fim de compartilhar conhecimentos e trilhar caminhos que contribuam para a formação pessoal e profissional de todos os envolvidos.

No entanto, essas atividades dependem de financiamentos das instituições ou

de órgãos de fomento a elas vinculados. Desta forma, grandes partes das universidades brasileiras, que têm limitações quanto aos recursos a elas destinados, não conseguem desenvolver seus programas de internacionalização realizando todas as atividades anteriormente mencionadas.

Nos últimos anos as universidades vêm instaurando políticas, programas e estratégias em níveis nacional, setorial e institucional, no entanto as discussões que orientam essas práticas estão sendo pautada por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a UNESCO (Laus, 2012). Por meio de indicadores, diagnósticos, relatórios, medidas e metas essas organizações exercem influência em propostas e políticas nacionais voltadas à educação superior. Como consequência, as agências de fomento brasileiras se fundamentam nos parâmetros recomendados por esses organismos para estabelecer critérios de avaliação para a promoção da pesquisa e o financiamento do ensino superior.

As agências de fomento no Brasil assumem um papel orçamentário fundamental para o desenvolvimento de pesquisas científicas nas universidades. Como resultado, as agências orientam os rumos que as IES devem tomar para conseguirem financiamento.

Isto posto, o modelo de internacionalização instituído pelos organismos internacionais pode ocasionar as seguintes consequências para o ensino superior brasileiro: a primeira é reduzir a educação superior a um mercado rentável, restringindo a finalidade da universidade à mera prestação de serviço com fins altamente comerciais (Santos, 2004), conforme veremos mais adiante.

Laus (2012) aponta como outro efeito, o “exercício de homogeneização daquilo que não é homogêneo” (p. 259), ou seja, a padronização dos cursos baseados nos moldes de universidades europeias, a imposição do inglês como a língua de comunicação no espaço universitário e de divulgação científica e a necessidade de se adequar aos parâmetros que permita à IES atingir elevadas posições nos *rankings*

acadêmicos internacionais.

Ademais, o efeito da homogeneização empobrece a experiência de intercâmbio, pois muitas vezes, impossibilita a comunidade acadêmica estrangeira de vivenciar a língua e a cultura locais, fazendo com que a língua de comunicação seja unicamente a inglesa, independentemente do país de destino.

Universidades como a Universidade de Šiauliai, na Lituânia, por exemplo, recebem estudantes estrangeiros bolsistas do Programa *Erasmus Mundus*, no entanto esses alunos são acolhidos em turmas específicas de alunos intercambistas.

Desse modo, trocam experiências com colegas de sala que vêm de outras partes do mundo, mas ficam alijados de compartilhar experiências com alunos locais, lituanos. O fato de a língua que circula nos espaços acadêmicos que estes estudantes vivenciam ser exclusivamente o inglês dificulta a oportunidade de aprenderem uma nova língua.

Essas turmas segregam os estudantes e os restringem a estarem apenas com colegas também estrangeiros, tolhendo-lhes a oportunidade de conviver com os estudantes nativos e de conhecer com maior profundidade o contexto no qual estão inseridos.

Na prática, esses estudantes acabam não tendo a possibilidade de imergir na cultura – tanto acadêmica como social – lituana de fato, pois a vivência que lhes está sendo oportunizada é a de viver com estudantes de outras nacionalidades e de compartilhar apenas entre si as diferenças culturais e acadêmicas de seus contextos, não necessariamente, a do país que os está acolhendo no momento do intercâmbio. É uma experiência com pessoas estrangeiras, mas não com a cultura universitária local em que esteve inserido.

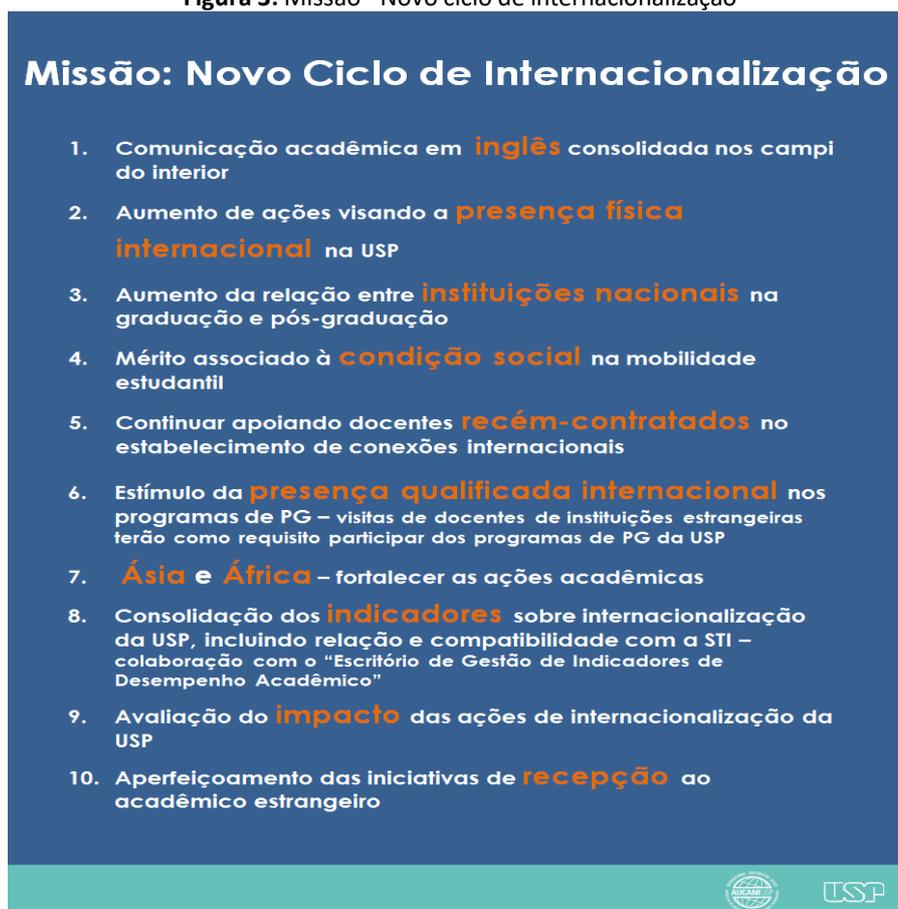
A prática da Universidade de Šiauliai quanto ao oferecimento de disciplinas aos alunos estrangeiros, é apenas um exemplo do *modus operandi* que está sendo adotado pelas universidades que praticam o modelo de CIT.

De maneira análoga, a Universidade de São Paulo vem empreendendo esforços para incentivar a internacionalização pelo viés da política de homogeneização

linguística promovida pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI)⁴.

No site da agência, de maneira destacada, há o seguinte *folder* intitulado “Missão: Novo Ciclo de Internacionalização”.

Figura 3: Missão - Novo ciclo de internacionalização



Fonte: Imagem extraída do sítio eletrônico da AUCANI: < <http://internationaloffice.usp.br/> >. Acesso em 19 abril 2019

Nele há 10 itens enumerados que seriam os desafios dessa missão. O primeiro desafio que inaugura a lista é: “Comunicação acadêmica em **inglês** consolidada nos

⁴ A Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI) é o órgão que estabelece as diretrizes e as políticas de internacionalização da universidade. Vinculadas à AUCANI, cada faculdade da universidade têm uma Comissão de Cooperação Internacional (CCInt) ou uma Comissão de Relações Internacionais (CRInt), que se dedicam às ações de internacionalização das suas instituições. Embora as faculdades, por meio de suas CCInts, tenham autonomia para elaborar seus editais de intercâmbio e estabelecer os critérios de seleção internamente, é a AUCANI que institui as normas de seleção para os editais com bolsa ou algum auxílio financeiro.



campi do interior” (AUCANI, s/d, “grifo nosso”).

Para que essa meta seja atingida, não apenas nos *campi* do interior, mas em São Paulo, as políticas linguísticas fomentadas pela AUCANI privilegiam o ensino do inglês em detrimento de outras línguas, por meio da oferta de cursos desse idioma para a comunidade acadêmica.

Cursos de espanhol, italiano, francês e mandarim são eventualmente ofertados, na modalidade virtual. Esses cursos, geralmente são ofertados em parceria com outras instituições estrangeiras – como Universia ou Santander –, que elaboram um formato de curso padrão, em que não há um professor de língua para acompanhar a aprendizagem dos estudantes.

Como forma de estimular uma política linguística monolíngue, além do oferecimento dos cursos de inglês, há outras ações que reforçam essa política, como a exigência da proficiência em inglês para intercâmbio em países cuja língua oficial é outra.

Uma nova e crescente medida que vem sendo adotada pela USP é a exigência de que disciplinas sejam integralmente ministradas em inglês como critério de seleção de candidatos docentes a alguns editais. Esse critério também está sendo usado na concessão de auxílios financeiros para a realização de diversas atividades acadêmicas, sobretudo as atividades de pesquisa envolvendo universidades estrangeiras.

No entanto, o cotidiano da própria universidade retrata uma realidade cujas necessidades linguísticas não são contempladas pelas políticas adotadas. A maior parte dos estudantes estrangeiros que a USP recebe são oriundos de IES da América Latina tanto na graduação como na pós-graduação (USP/VICE-REITORIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO, 2019).

No ano de 2018, a USP recebeu 1.687 estudantes regulares estrangeiros na Pós-Graduação. Os lugares dos quais esses estudantes eram provenientes totalizaram 81 países. Os 10 países cujas IES mais enviaram estudantes foram Colômbia, com 446; Peru, com 323; Equador, com 112; Cuba, com 80; Chile, com 68; Argentina, com 38; Portugal, com 37; Itália, com 37; Bolívia, com 36; e Venezuela, com 31. Isso representa



um percentual de 95% de estudantes latino-americanos em detrimento a 5% de estudantes de Portugal e Itália.

Se examinarmos os países de onde os 1.687 estudantes são provenientes e os segmentamos em dois grupos, temos 1.262 estudantes de IES latino-americanas e caribenhas, e 351 estudantes de IES de outros países e continentes:

Isso representa o percentual de 78% de estudantes oriundos de IES latino-americanas e caribenhas em detrimento a 22% de estudantes de IES dos outros 58 países. Logo, os dados estatísticos comprovam que ministrar disciplinas integralmente em inglês, poderia ser uma das medidas nas políticas de internacionalização, mas não a principal. Se a universidade objetivasse acolher esses estudantes na língua em que são proficientes, as disciplinas deveriam ser ministradas em espanhol, e não em inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, podemos concluir que apesar dos esforços para que as universidades brasileiras adotem os modelos de internacionalização propostos pelos *rankings* e organismos internacionais, esse modelo não reflete a realidade das IES nacionais cujos processos de internacionalização respondem ao contexto de globalização dos mercados e do capitalismo acadêmico que legitima a superioridade de determinadas IES da Europa Ocidental e dos Estados Unidos, reproduz a desigualdade e reitera a dependência das IES de lugares periféricos na produção de conhecimento.

A Universidade de São Paulo acaba por reproduzir esse mesmo modelo sem questionar-se e sem analisar seus próprios dados. Como evidenciado anteriormente, os dados mostram que a realidade acadêmica da universidade necessita de outro modelo de internacionalização. Não tem sentido ministrar aulas em inglês quando o corpo discente da pós-graduação é composto por 95% de estudantes latino-americanos.

A oferta de cursos de Português aos alunos estrangeiros ainda é uma medida tímida, que necessita de maior esforço e investimento por parte da AUCANI e da



universidade. Qualquer estudante estrangeiro deveria ter a possibilidade de estudar a língua portuguesa durante a sua permanência no país.

Esta medida além de permitir maior imersão cultural no contexto brasileiro dentro e fora da universidade oportunizaria o estreitamento das relações entre a USP e a IES a qual aluno é vinculado, uma vez que esse aluno poderia vir a tornar-se uma ponte de comunicação entre as instituições.

Outra medida consonante aos dados estatísticos já expostos seria a oferta de cursos de espanhol e de francês aos docentes e a estudantes da USP de maneira a fortalecer e incentivar possibilidades de pesquisas conjuntas com as IES latino-americanas caribenhas e também africanas que, devido ao mesmo processo de dominação colonial que sofremos, têm como língua oficial o inglês amplamente fomentado -, o espanhol, o francês e o português.

Ademais, a USP é a universidade com maior variedade de línguas ofertadas no curso de Letras, tanto no bacharelado quanto na licenciatura. O curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas oferece habilitações em alemão, árabe, armênio, chinês, coreano, espanhol, francês, grego, hebraico, inglês, italiano, japonês, latim, linguística, português e russo, no entanto a universidade não faz uso da sua própria expertise para fomentar uma política linguística plurilíngue.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip; TEICHLER, Ulrich. Internationalization and Exchanges in a Globalized University. **Journal of Studies in International Education**, vol. 5, n.1, mar. 2001, pp. 5-25.

CABELLO, Andrea Felipe et al. Rankings Universitários Internacionais: evidências de vieses geográficas e orçamentárias para intuições brasileiras. **Avaliação**, Sorocaba, v.24, n.3, p.637-657, set., 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300637&lng=es&nrm=iso>. Acesso e 20 out. 2019.

CHARON, Antoinette; WAUTERS, Jean-Pierre. University ranking: a new tool for the evaluation of higher education in Europe. **Nephrology Dialysis Transplantation**, Oxford, v. 23, n. 1, p. 62- 64, 2008.



- DIDRIKSSON, Axel. **Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latino y el Caribe**. UNESCO. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo 1, CRESALC-UNESCO, Caracas, 1997, pp.1115-1141
- GIBBONS, Michael et al. **La nueva producción del conocimiento**: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Ediciones Pomares, 1997.
- FIORIN, José Luis. **O regime de 1964**: discurso e ideologia. 1. ed. São Paulo: Atual, 1988. v. 1.
- KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v.8, no 1, 2004.
- _____. **Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux**. In: OCDE. L'enseignement supérieur en Amérique latine: la dimension internationale. Paris: Organization de Coopération et de Développement Économique, 2005. p. 11-45.
- KRAWCZYK, Nora Rut. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, p. 41– 52, jul./dez 2008. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf. Acesso em: 13 jul 2020.
- LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Administração) - Curso de Administração, Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva, **Avaliação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.
- MARGINSON, Simon. University Rankings and Social Science. **European Journal of Education**, Paris, v. 49, n. 1, p. 45-59, 2014.
- MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros**: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2017.tde- 07082017-162157. Acesso em: 2020-02-17



MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 128p.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MIÚRA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas do conhecimento**. 2006. 365 f. Tese (Livre Docência em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR

_____. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112. abr. 2011.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

PATI, Camila. 36 universidades do Brasil entraram no maior ranking educacional do mundo. **Revista Exame**. Edição de 26 set. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/36-universidades-do-brasil-entraram-no-maior-ranking-educacional-do-mundo/>. Acesso em: 08 mar. 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **Global englishes and transcultural flows**. London and New York: Routledge, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=7GVyWedo95cC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=mignolo&f=false. Acesso em: 20 jul. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. **Organization**, Sage, v. 8, n. 2, 2001.

STIER, Jonas. Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: Idealism, instrumentalism and educationalism. **Globalisation, Societies and Education**, vol. 2, n. 1, p. 83–97, mar. 2004.

UNESCO. **Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación**

superior. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995. P. 42-46.

USP/VICE-REITORIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO. **Anuário Estatístico 2019 USP.** Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle#>. Acesso em: 15 dez. 2019.

VUILLETET, Guillaume. Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: quelles finalités? Quelles moyens? Paris: **Conseil Économique et Social**, n. 24, 2005.

Data da submissão: 24/09/2024

Data do aceite: 10/10/2024

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A INTERDISCIPLINARIDADE: O ENTRELUGAR
NA FORMAÇÃO DO JOVEM PESQUISADOR**

**SCIENTIFIC INITIATION AND INTERDISCIPLINARITY: THE IN BETWEEN IN
THE FORMATION OF YOUNG RESEARCHER**

**INICIACIÓN CIENTÍFICA E INTERDISCIPLINARIDAD: EL ENTREMEDIO EN
LA FORMACIÓN DEL JOVEN INVESTIGADOR**

Marta Luzzi¹

João Paulo Staconi²

RESUMO:

Este estudo objetivou evidenciar a formação do jovem pesquisador via experiências obtidas da iniciação científica, baseando-se nos princípios e fundamentos da interdisciplinaridade a fim de contribuir com propostas fortalecedoras do contexto escolar do Ensino Médio Integrado (EMI) e iniciação científica no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande. Além da pesquisa qualitativa e estudo da ementa dos cursos de Eletrotécnica, de Mecânica e de Informática do EMI, utilizou-se entrevista semiestruturada, individual e pré-agendada, aplicada a 5 estudantes bolsistas indicados pelos professores orientadores de diferentes projetos de pesquisa desenvolvidos nos referidos cursos. A metodologia repousa-se na análise de conteúdo de Bardin (2020) em conformidade com as questões de interdisciplinaridade de Fazenda (2013), que evidenciam as ações de um consolidado processo de ensino-aprendizagem tendo como princípio o protagonismo juvenil. Dos resultados, colheu-se que a participação do estudante em grupo de pesquisa, a proposta feita pelo professor, a divisão dos trabalhos no grupo, os conteúdos aprendidos em sala e a interligação das disciplinas

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Atualmente é professora do quadro permanente de Língua Portuguesa/Literatura/Língua Espanhola do Instituto Federal de Mato grosso do Sul – IFMS. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8338-9522>; E-mail: marta.luzzi@ifms.edu.br.

² Mestre em Química pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Atualmente é Vice-Diretor Escolar na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e orientador de escopo de pesquisas em trabalhos de conclusão de curso do MBA USP/ESALQ em Gestão Escolar. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7796-6178>; E-mail: staconi@hotmail.com



em conjunto com o conceito interdisciplinar operam como base para o desenvolvimento de um ensino unido a pesquisa em um viés de práticas interdisciplinares.

Palavras-chave: Ensino Interdisciplinar. Estudante Pesquisador. Protagonismo.

ABSTRACT:

This study aimed to highlight the formation of the young researcher through experiences gained from scientific initiation, based on the principles and foundations of interdisciplinarity to contribute to strengthening proposals for the school context of Integrated High School [EMI] and scientific initiation at the Federal Institute of Mato Grosso do Sul, Campo Grande campus. In addition to qualitative research and study of the syllabus of the Electrical Engineering, Mechanical Engineering, and Computer Science courses at EMI, a semi-structured, individual, and pre-scheduled interview was used, applied to 5 student scholarship holders nominated by the supervising professors of different research projects developed in the courses. The methodology is based on Bardin's content analysis (2020) in accordance with the interdisciplinarity issues by Fazenda (2013), which highlight the actions of a consolidated teaching-learning process based on youth protagonism. From the results, it was found that student participation in research groups, the proposal made by the professor, the division of tasks within the group, the content learned in the classroom, and the interconnection of disciplines together with the interdisciplinary concept serve as a basis for the development of teaching linked to research in a perspective of interdisciplinary practices.

Keywords: Interdisciplinary Education. Student Researcher. Protagonism.

RESUMEN:

Este estudio tuvo como objetivo resaltar la formación del joven investigador a través de experiencias obtenidas desde la iniciación científica, basadas en los principios y fundamentos de la interdisciplinariedad con el fin de contribuir al fortalecimiento de propuestas para el contexto escolar de la Escuela Secundaria Integrada (EMI) y la iniciación científica en la Universidad Federal. Instituto de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande. Además de la investigación cualitativa y el estudio del plan de estudios de las carreras de Electrotécnica, Mecánica e Informática de EMI, se utilizó una



entrevista semiestructurada, individual y preprogramada, aplicada a 5 becarios nominados por los profesores supervisores de diferentes proyectos de investigación desarrollados en los cursos antes mencionados. La metodología se basa en el análisis de contenido de Bardin (2020) de acuerdo con las cuestiones de interdisciplinariedad de Fazenda (2013), que resaltan las acciones de un proceso de enseñanza-aprendizaje consolidado con el protagonismo juvenil como principio. De los resultados se desprende que la participación del estudiante en un grupo de investigación, la propuesta realizada por el docente, la división del trabajo en el grupo, los contenidos aprendidos en el aula y la interconexión de disciplinas junto con el concepto interdisciplinario operan como un base para el desarrollo de la docencia combinada con la investigación con un sesgo hacia prácticas interdisciplinarias.

Palabras clave: Enseñanza Interdisciplinaria. Estudiante Investigador. Protagonismo.

INTRODUÇÃO

O século XXI, marcado por avanços tecnológicos e facilidades ao acesso à informação e conhecimento, impulsiona a realidade educacional brasileira às políticas públicas que visem a implementação de sistema educacional integrado, voltado à formação de sujeitos solidários, críticos e autônomos, com mudanças atitudinais e estruturais notáveis, especialmente no ensino médio. O ensino-aprendizagem a partir da pesquisa aplicada em projetos de ensino norteia a esfera escolar que, além de oferecer o aporte teórico essencial, permitem aos estudantes a compreensão sobre o mundo em que vive.

No íterim desta realidade, a tríade ensino-pesquisa-extensão tem cadeira cativa nos cursos técnicos integrados oferecidos, com sua grade curricular composta de matérias do núcleo comum - como português, matemática, inglês e biologia - e matérias do núcleo específico, alinhadas a cada curso.

Neste panorama, a escola ultrapassa o espaço de obrigação cotidiana do estudante, passando a ser o lugar que ele desempenha papel consciente de exploração de suas capacidades intelectuais de maneira prazerosa e benfazeja. Sob este prisma, convém observar as interações advindas da “Iniciação científica e a

interdisciplinaridade”, buscando elucidação deste espaço criado, o “entrelugar na formação do jovem pesquisador”.

O que se propõe é o estudo do processo de aprendizagem via iniciação científica empregado no Ensino Médio Integrado (EMI) e estudo da constituição deste jovem pesquisador, fazendo vistas ao aprofundamento das pesquisas relacionadas ao protagonismo juvenil deste ser, ainda no ensino médio. Isto posto, fixam-se os limites de realização desta pesquisa a um desafio de reflexão e análise, não somente da pesquisa e na formação do pesquisador, mas do processo de ensino/aprendizagem.

No fértil território da pesquisa, as extrapolações e aquisições de habilidades infinitas são adubadas e brotam os múltiplos saberes da humanidade. É pela apreciação destes diálogos que o professor do EMI fundamenta, sustenta e nutre habilidades e artimanhas diretas ao seu labor docente. A capacitação dos professores é essencial para que o processo de ensino/aprendizagem aconteça, promovendo aproximações entre as perspectivas que os alunos trazem para a classe com os conteúdos das áreas do núcleo comum e do núcleo específico presentes no EMI.

O que motiva e alimenta esta pesquisa são as infindas possibilidades e informações que transbordam deste ambiente de multiáreas de conhecimento, no qual uma desconstrução do formato tradicional de ensino oportuniza território fértil a aulas e extrapola para além da sala de aula, chegando aos laboratórios, espaços de aulas de música e arte, eventos científicos e culturais, projetando os primeiros passos do discente à iniciação científica. Trata-se de debater a multidisciplinariedade no seu local de ocorrência e os mecanismos adotados para a integração escola-aluno-comunidade.

No espaço construído da instituição escolar é que o aluno se encontra como parte de uma sociedade e, para tal, este jovem estudante precisa ser visto como parte fundamental de todo esse processo de ensino. Assim, Petit (2008, p.57

e 58) traduz como este “jovem estudante tem consigo a necessidade do saber e de que suas narrativas façam parte deste ambiente que é a escola”. Ressalta-se que, o indivíduo necessita sonhar, encontrar sentido, dar vida a sentimentos contraditórios para que suas histórias singulares façam parte do universo institucional. Neste espaço tenso e complexo, permeado por dúvidas e lacunas, que se erige o EMI, articulando o ensino médio à educação profissional, suprindo esta multiplicidade contextual da sede por trabalho e ensino latente na conformação cidadã dos jovens. Ferreira (2015, p.15) destaca que a formação do indivíduo que tem a sua escolarização no EMI constitui-se de duas vertentes: a da “capacitação para o trabalho de nível técnico e a da progressão para a educação superior”.

A luz destas ideias, o problema norteador da pesquisa é como se origina este entrelugar no qual coexiste o discente pesquisador (estudante de iniciação científica) e o discente do ensino médio (envoltos nas disciplinas diárias do curso, crítico, cidadão)? Responder à questão perpassa por dois estágios de pesquisa: a) estudo da ementa dos cursos de Eletrotécnica, de Mecânica e de Informática do EMI em contraponto com as pesquisas desenvolvidas; b) balanço entre corpus elencado e teorias do campo da pesquisa, metodologia científica e na constituição do jovem pesquisador. Para tal, observam-se pontos distintos para a discussão sobre a iniciação científica, a luz da teoria interdisciplinar estudada por Fazenda (2018), aproximada aos estudos de Bardin (1977) para a análise de conteúdo.

Para o tema da interdisciplinaridade, balizado por Fazenda (1997) na obra “Práticas Interdisciplinares na Escola”, tem-se que esta se constitui na aproximação das práticas de ensino em uma união com as práticas de pesquisa fora da sala de aula. Cabe mencionar que a relevância do tema inter e não multidisciplinar está relacionado ao direcionamento da iniciação científica na esfera do ensino médio e na construção do pensamento crítico.

Assim, o objetivo deste trabalho é evidenciar a formação do jovem pesquisador via experiências obtidas da iniciação científica, baseando-se nos

princípios e fundamentos da interdisciplinaridade a fim de contribuir com propostas fortalecedoras do contexto escolar do Ensino Médio Técnico e iniciação científica.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia de trabalho consiste em uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, e que os procedimentos para a constituição do Estudo de Caso envolveram uma Pesquisa de Campo, além da pesquisa documental-bibliográfica, seguindo as referências de Fazenda (2018), Bardin (1977) e Bortoni-Ricardo (2008), buscando descrever as experiências dos discentes integrantes dos projetos de iniciação científica, nas diferentes áreas no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus CG.

Os estudantes entrevistados fazem parte dos projetos de pesquisa de iniciação científica, como bolsistas, matriculados na instituição que traz como alicerce a pesquisa como princípio pedagógico, como ferramenta de enfrentamento ao desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente.

Para o desenvolvimento das entrevistas, solicitou-se à instituição apoio estrutural para uso da sala no Núcleo de Produção Digital (NPD), localizada na torre do Bloco A, além do empréstimo do aparelho de gravação profissional.

Sua realização contemplou os momentos previstos pela ética acadêmica quanto a investigação envolvendo indivíduos: a carta de anuência de instituição coparticipante e termo de compromisso de utilização de manuseio de dados para a Direção Geral do IFMS, campus CG, devidamente assinados e, sequencialmente, sua submissão ao Conselho de Ética pela Plataforma Brasil, com devida aprovação registrada pelo nº de CAAE: 59143622.9.0000.9927.

Na análise da ementa e da constituição do ensino vinculado ao núcleo comum e a áreas técnicas dentro do IFMS, o material utilizado foi o do campus CG, cuja ementa vincula-se ao núcleo comum unificado para todos os cursos, implicando em três anos e meio para que a formação técnica seja integrada às

disciplinas do ensino médio regular. Das ementas dos cursos técnicos observa-se que, além das disciplinas serem construídas separadamente nos documentos institucionais, o tema da interdisciplinaridade não engloba as práticas pedagógicas de sala de aula. Por mais que a instituição tente essa formação interdisciplinar, o contexto da sala de aula não consegue conjugar as ações pedagógicas, contudo, é no desenvolvimento dos projetos (ensino-pesquisa-extensão) que se evidencia uma nova vertente.

Assim, neste momento, optou-se pelos estudos e reflexões sobre conceitos de aula e as diferentes visões de ensino centrado nos projetos de pesquisa que são desenvolvidos e como esse processo educativo acontece no EMI. Desta maneira, buscou-se aproximar o aporte teórico do corpus, em uma composição paralela das práticas pedagógicas, ou seja, as evidências do fazer científico e as do fazer pedagógico.

Desse modo, a segunda etapa de pesquisa compreendeu aprofundamento do *corpus*, por meio de entrevistas conduzidas com os estudantes integrantes de projetos de pesquisa (Bolsistas do CNPq e da Iniciação Científica (IC) com fomento interno IFMS), no formato de perguntas e respostas gravadas em áudio.

Destas entrevistas, analisou-se como o estudante de ensino médio constitui-se como pesquisador e como o ensino multidisciplinar dá conta de permear outras vertentes de aprendizagem na formação do jovem estudante. A formação do professor do Instituto Federal como orientador de projetos de pesquisa foi também analisada, enfatizando o perfil do pesquisador nas diferentes áreas.

Sequencialmente, aproximou-se o *corpus* obtido aos estudos Bardin (2020) para análise do conteúdo, tendo como material de análise as cinco entrevistas realizadas com estudantes distintos (com devidos consentimentos de participação preenchidos e assinados pelos responsáveis). A análise compreendeu-se em três etapas básicas a partir de Bardin (2020, p.121): “a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados e interpretação”.



A pré-análise consistiu na seleção dos materiais e definição dos procedimentos metodológicos aplicáveis. Para tal, organizou-se o material transcrito e armazenado no HD do computador de uso pessoal do pesquisador, coibindo compartilhamento ou vazamento de dados. Sequencialmente, utilizou-se software específico para a transcrição das entrevistas.

Nesta etapa de exploração do material, optou-se pelo desenvolvimento do processo de análise em duas fases - codificação e categorização - implementadas sequencialmente a cada procedimento. A codificação compreendeu recorte das respostas transcritas do áudio, equivalentes às unidades de registro e de contexto, sendo estas unidades a palavra, o tema, o objeto ou o referente, o personagem, o acontecimento para o projeto de entrevista gravada em áudio.

A seleção de cada uma destas unidades de contexto levou em consideração a relevância e autenticidade, bem como a organização pela enumeração baseado na presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e concorrência (análise de contingência). Já a categorização baseou-se em um dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo, de acordo com a materialidade textual, isto é, das respostas coletadas em áudio. O tratamento dos dados e interpretações teve o suporte da inferência, uma forma de interpretação controlada, levando ao destaque de alguns elementos: o emissor, o indivíduo (que recebe a mensagem), a mensagem (neste caso a entrevista gravada em áudio por meio do roteiro com as perguntas) e o meio (canal por onde se passa a mensagem).

No tratamento dos resultados, as respostas coletadas foram organizadas de maneira a constituir o *corpus* fundamental da pesquisa. Da leitura flutuante das entrevistas transcritas, que conforme versa Bardin (2020, p.122) “estabelece contato com documentos, permitindo ao leitor ser invadido pelas impressões e orientações”, em outras palavras, foi possível aprofundar-se aos textos, subsidiando

a tecitura de conexões e retomadas teóricas para a construção posterior das análises na fase da categorização.

O curso da análise, seguindo as fases da leitura flutuante e da escolha dos documentos, levou à seleção de regras para o corpus que se constituiu das falas dos estudantes bolsistas participantes do programa de iniciação científica. A pré-análise seguiu os estudos de Bardin (2020, p. 122 a 124):

- “Regra da exaustividade”: para toda a entrevista, por mais que as perguntas sejam direcionadas, sempre ocorrerá expansão para a fala aberta. Assim, mesmo com o direcionamento dos questionamentos, estendeu-se o diálogo como “espaço aberto” para a fala do estudante e seus comentários e sugestões;
- “Regra da representatividade”: os recortes da entrevista devem corresponder a totalidade da pesquisa. Neste sentido, realizou-se agrupamento das perguntas por temas e recortes de algumas partes sublinhadas para a construção do corpus;
- “Regra da homogeneidade”: para a análise das respostas, unir as perguntas em temas para compreensão da exposição individual de cada um dos entrevistados sobre o assunto e subsídio à reflexão sobre a mesma temática. Assim, foi mantido espaço único de trabalho, mesmo ambiente para entrevistas, com os questionamentos aplicados aos estudantes dos cursos técnicos do IFMS campus CG, de maneira individual e com ocorrência em dias e horários separados;
- “Regra da pertinência”: o corpus estabelecido para esta pesquisa adequa-se aos objetivos e as perguntas elaboradas para a realização da entrevista, conforme posterior elucidação a ser apresentada na análise de dados subsequente.

Desse modo, a reflexão sobre os dados coletados das entrevistas realizadas, a luz da teoria da análise de conteúdo trazida por Bardin (2020), em aproximação com o tema da interdisciplinaridade explorada por Fazenda (2018).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Visando melhor organização, apresentação e interpretação dos dados obtidos, além das pertinentes discussões, optou-se pela divisão deste tópico em dois momentos: um dedicado a interlocução na construção da entrevista; outro empenhado a análise e reflexão dos resultados coletados.

Na fase de aplicação da interlocução na construção da entrevista tratou os dados a partir de perguntas elaboradas pré-direcionadas aos estudantes antes do início da gravação da entrevista. Este procedimento possibilitou a condução da gravação de maneira tranquila, nutrindo ambiente favorável para a obtenção de respostas corroborativas. O empenho desta etapa, a do ato de dedicar este tempo pré-gravação, proporcionou maior engajamento dos estudantes, melhor a fluidez de respostas e a duração das entrevistas dentro do tempo proposto a gravação. O ambiente social chamado de escola propiciou ao pesquisador outra visada, ampliando o entendimento do labor da sala de aula e de sua atuação como docente.

A dinâmica das entrevistas construiu-se a partir da disponibilidade de horários dos estudantes, com leitura, esclarecimentos e entrega de formulário livre e entrega para coleta da assinatura dos pais e/ou responsáveis. Sequentemente, a entrevista foi marcada e, antes da apresentação das perguntas aos participantes, uma conversa aprazível foi tecida com o entrevistado, nutrindo ambiente tranquilo e seguro à gravação da interlocução. Os encontros ocorreram de forma individual, com registro dos áudios via utilização de gravador digital disponibilizado pela instituição. As transcrições das entrevistas foram feitas manualmente e no curso do desenvolvimento, foram submetidas aos recortes necessários para as análises.

Ressalta-se que as transcrições não operam meramente como reprodução de falas, mas contemplam em si os significados em cada um dos enunciados, atuando ferramenta de suma importância para entendimento do contexto educacional vivenciado por cada um dos entrevistados. Os registros apontam que na realização das entrevistas, os estudantes apresentavam tranquilidade e

disposição para a gravação. Em um ambiente com clima positivo para o diálogo, cada uma das perguntas realizadas trouxe, na materialidade das respostas, interações de proporções significativas, explicitando sentimento prazeroso dos entrevistados ao falar do trabalho de pesquisa, de pesquisador, e, por mais que apontassem que este fazer ciência fosse desgastante, transbordavam que o envolvimento no grupo acarretava aprendizagens significativas.

A pesquisa qualitativa deste trabalho, composta pelas experiências de cinco estudantes, fundamenta-se nas teorias de Lüdke e André (2022, p.38), em que a “entrevista desempenha um importante papel para além das atividades científicas, em franco diálogo com muitas atividades humanas”. A luz destas ideias, o contexto de realização da pesquisa suscitou aproximação direta com os entrevistados, visto a necessidade de recortes e identificação na pré-análise para a exploração do material e tratamento dos resultados. Desta forma, a Tabela 1 apresenta os códigos adotados para a identificação dos entrevistados.

Tabela 1. Códigos para a identificação dos estudantes nas transcrições

Sigla Fictícia	Descrição introdução das entrevistas
EST1	Curso Integrado de Mecânica, 17 anos, bolsista - 2 horas semanais para pesquisa
EST2	Curso Integrado de Informática, 18 anos, bolsista - 4 horas semanais para pesquisa
EST3	Curso Integrado de Mecânica, 17 anos, bolsista - 2 a 3 horas para a pesquisa
EST4	Curso Integrado de Eletrotécnica, 18 anos, bolsista - 8 horas semanais para pesquisa
EST5	Curso Integrado de Informática, 17 anos, bolsista - 5 horas semanais para pesquisa

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

A escolha dos estudantes deu-se por indicação dos professores orientadores e, após conversa explicativa inicial, entregou-se a cada participante, em mãos, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para criança/adolescente - para que os estudantes menores de 18 anos levassem para leitura conjunta com seus responsáveis - ou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - para estudantes maiores de 18 anos - contendo as informações do procedimento de toda a pesquisa.

Após documentos entregados partiram-se ao agendamento das entrevistas em contra turno ao das atividades por eles desempenhadas na instituição, respeitando os horários por eles pré-disponibilizados durante o bate-papo inicial. As entrevistas resultaram em cinco gravações de 30 minutos cada. O download das gravações ocorreu diretamente do gravador para o computador pessoal da pesquisadora. O aparelho de gravação foi submetido a uma limpeza, tendo as entrevistas apagadas. Por fim, os áudios obtidos passaram pelo procedimento de transcrição.

A categorização foi realizada sobre perspectiva bardiniana, laborando o caminho dos “dados brutos para dados organizados”, Bardin (2020, p.147) em uma estruturação favorável de escolha das respostas obtidas das entrevistas, com input de símbolos para cada um dos temas e tratamento consciente e direcionado para os resultados e análises, conforme se observam nos fragmentos de dados expostos na Tabela 2.

Tabela 2. Símbolos para análises transcritas

Símbolo	TEMA
IDEN	Conversa inicial com a introdução das perguntas e a identificação como a idade, bolsista ou voluntário e quanto tempo se dedica para a pesquisa
PERS	Percepção do estudante como parte do grupo de pesquisa e individualmente no desenvolvimento das atividades
ENS/PES	Os conteúdos aprendidos em sala de aula têm continuidade nos grupos de IC
DISC	As disciplinas do eixo ³ comum têm proximidade com a pesquisa
PROJ	Análise de como o projeto foi desenvolvido em uma escola pública
REC	O recurso da bolsa de iniciação científica
EXP	A experiência de fazer parte de um grupo de pesquisa ainda no ensino médio e de como isso é importante ou não para sua formação continuada

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

O recorte de entrevista e contexto construído aproximou respostas e perguntas em temas, como exposto na Tabela 3, sendo escolhido o *itálico* (grifo

³ Nos Institutos Federais existem dois eixos: um para a disciplina comum, como língua portuguesa, matemática, química, geografia e outro para o eixo tecnológico, com as disciplinas do específicas do curso.

nosso) como destaque, buscando fluidez de leitura e favorecimento das análises de resultados.

Tabela 3. Temas e recortes das entrevistas I

TEMA	Recorte da entrevista
PERS	EST1 <i>Eu sou bolsista atualmente e as atividades que eu desenvolvo são desenho, modelagem 3D em softwares de modelagem e também desenvolvo uma, eu tenho um desenvolvimento do conhecimento em impressoras 3D, que o meu professor me auxiliou, me deu apoio, passou o conhecimento que ele já tinha para mim, para a gente poder trabalhar no projeto que eu trabalho atualmente.</i>
	EST2 <i>Eu comecei como voluntária, mas depois surgiu a oportunidade de entrar como bolsista e aí eu aceitei. Então, atualmente eu estou em processo de encerrando a bolsa que eu tinha conseguido. Eu fui convidada pelo professor para participar dos projetos que ele tinha que tinha cinco planos de trabalho.</i>
	EST3 <i>Comecei como bolsista e o meu professor que me convidou para o projeto. No início, a gente trabalhava muito para entender o funcionamento do tema principal. Então a gente saía pesquisando muito, pesquisas bibliográficas, conversando muito com o professor, pra gente conseguir entender.</i>
	EST4 <i>Eu fui convidada pela minha professora do curso integrado eletrotécnica para participar do edital que ela havia submetido, edital da Fundect de meninas e mulheres na ciência, do qual convidava uma aluna do ensino médio e uma aluna da graduação, então eu fui a escolhida no ensino médio para participar do projeto.</i>
	EST5 <i>É, eu fui convidada. Eu já fazia iniciação científica pelo professor, que ele foi meu professor dessa matéria. Daí ele me conhecia e me chamou e entrei no projeto e a parte da informática de fazer o site, tudo mais já estava pronto. Então entrei mais na parte de fazer pesquisa.</i>

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

Os EST1 e EST2 evidenciaram o processo de codificação pelas unidades de registro, pontuando, significativamente, o uso do pronome pessoal “eu” e dos verbos que indicam fatos ou acontecimentos próximos ao entrevistado, proporcionando uma análise favorável ao tempo presente. Neste sentido, a palavra como unidade de registro demonstrou a intensidade vivida pelo estudante no desenvolvimento da pesquisa juntamente com o seu professor/orientador.

Já para os EST3, EST4 e EST5, que foram convidados pelos professores para desenvolvimento das pesquisas, nota-se que o envolvimento do estudante foi fundamental para o desenvolvimento de todas as etapas. Assim, nas sequências das perguntas, estes entrevistados demonstram continuidade de diversas atividades do



rol de responsabilidades de bolsistas, como a edição de vídeo para feiras, relatórios e, de maneira muito bem pontuada, cada um dos indivíduos fala com naturalidade das atividades desempenhadas, demonstrando uma proximidade entre professor e estudantes/pesquisadores.

É oportuno ressaltar que das falas dos estudantes, percebeu-se que o convite feito pelo professor liga-se a integração nutrida na e da sala de aula, fomentando conexão entre a bagagem do estudante e o aprimoramento dos estudos que os projetos de pesquisa. Neste sentido, Geraldi (2010, p.96) aponta que a sala de aula transforma o “vivido em perguntas para que uma nova identidade de estudante e de professor seja constituída”.

Quando o EST3 menciona IFMAKER, trata-se do espaço que a instituição possui nos dez campi do IFMS destinadas a atividades no estilo “faça você mesmo” incorporadas aos processos de inovação de sua proposição. Além desse espaço, os IFMSs contam com a TECNOIF, que proporciona aos estudantes envolvimento com ideias de negócio e vivências como empreendedor.

Verificou-se que o professor realiza o convite para o estudante e o incorpora nas atividades de pesquisa em grupo, entrelaçando o ensino na sala de aula à bagagem trazida pelos estudantes e ao novo desafio. Assim, a interdisciplinaridade escolar tem como base e finalidade, que segundo Fazenda (2013, p.26) é “um processo de aprendizagem que protagoniza o aluno, respeitando e legitimando seus conhecimentos na integração, na aproximação de fazeres”.

A integração entre os enunciados demonstrou um processo de pesquisa que proporciona ao estudante/pesquisador construção e reconstrução de seus saberes em plena formação, evidenciando um processo de possibilidades de pesquisa que nunca é linear e nem é usado para a aplicação de regras fixas, mas sim visto no envolvimento do estudante como protagonista de todas as atividades, conforme suas próprias citações: participação em feiras científicas, escrita de relatórios e aplicação de formulários.

Evidenciou-se, assim, que a escola é este espaço integrador de ensino e de aprendizagem, no qual a iniciação científica ancorou princípios da interdisciplinaridade, com aproximação entre o ensino e a pesquisa, como se vê na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4. Temas e recortes das entrevistas II

TEMA	Recorte da entrevista
ENS/PES	EST1 <i>Ah, sim. Eu reconheço totalmente que o ensino ajuda assim, na pesquisa, porém, eu acho que a pesquisa contribui mais para o ensino, por conta que você tem um contato a mais. [...]</i>
	EST2 <i>Eu acho que contribui sim para o desenvolvimento de pesquisa, porque a gente entende a estrutura de projetos científicos já. Então, independente da área que a gente for tão fazer projeto depois, isso ajuda bastante. [...]</i>
	EST3 <i>[...] eu reconheço que o que eu estudo na sala de aula, me ajuda com os projetos. Eu acho que sim, tudo o que você aprende, de uma forma ou outra, ela vai te ajudar a desenvolver suas pesquisas, mas não necessariamente aquilo vai te ajudar diretamente ou que tenha um impacto muito grande. [...]</i>
	EST4 <i>Respondendo a primeira pergunta, é, com certeza o ensino contribui para o desenvolvimento de pesquisas, é não só, por exemplo, na área que você vai atuar no seu projeto de pesquisa, mas as vezes num contexto de formação, como um pesquisador. Então, eu acho que é muito importante esse primeiro contato. Assim, mas as disciplinas que eu cursei, e, principalmente de elétrica, elas foram importantes para a base inicial do entendimento da parte eletrônica com Arduino. [...]</i>
	EST5 <i>É. Eu acho que a escola ajudou sim, essa parte da fala. Algumas coisas que eu não sabia que eu aprendi. O que é metodologia, objetivo, tudo mais, para colocar nos resumos. [...]</i>

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

Os EST1, EST2 e EST3 citaram a importância de ter o registro, a estrutura do projeto, o vínculo com a escrita e o aprendizado com todas as disciplinas. Disso, observa-se que os estudantes dos cursos técnicos entendem a necessidade do registro do projeto independente a área de atuação. Já para o EST3, colheu-se das perguntas por ele proferidas ao longo da entrevista, a existência de uma aproximação entre as orientações que o professor pesquisador direcionou para o trabalho e os procedimentos vinculados e desenvolvidos em todos os projetos de pesquisa, como introdução, metodologia, resultados. O EST3 até mesmo citou a ciência como forma de aperfeiçoamento pessoal e estudantil.

Assim, para André (2015, p.59) esclareceu que o “ensino e a pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes, bem como as condicionam em diferentes graus”. É na sala de aula que o conteúdo é revisitado, aprofundado e esclarecido pelo professor. Das falas colhidas, tem-se que os entrevistados detêm consciência de que as matérias básicas são necessárias para desenvolvimento dos projetos de pesquisa aos que eles integram.

O EST4 empregou em sua resposta do substantivo “certeza”, trazendo para as discussões a convicção, nutrida de sua experiência como bolsista e participante de um grupo de pesquisa. Esse conhecimento adquirido em sala de aula e aprofundado na iniciação científica refletiu nas crenças e concepções que os próprios estudantes trazem do pesquisador ainda no ensino médio.

Percebeu-se, desta forma, que a formação ofertada pelo professor nos Institutos Federais ocorre de maneira contínua, com o ensino se constituindo para além da sala de aula, via envolvimento integrativo entre os conteúdos ministrados pelo professor e os dos grupos de pesquisa desenvolvidos na instituição. Tal fato corrobora com a missão da instituição, que se baseia na tríade ensino-pesquisa-extensão e isso comunga com os pressupostos da interdisciplinaridade.

Além do ensino e da pesquisa estarem interligados com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, nutrindo interdisciplinaridade efetiva, os entrevistados detêm ciência de conexão entre conteúdos, como apontam os dados contidos na Tabela 5.

Tabela 5. Temas e recortes das entrevistas III

TEMA	Recorte da entrevista
EST1	<i>Sim, ajudou bastante. Porém, mesmo se eu tivesse fazendo outros cursos, como, sei lá, informática, acredito que também teria melhor auxiliado para eu ter uma base de conhecimento em diferentes áreas. [...]</i>
DISC	<i>Eu acredito que sim, porque o projeto envolve uma, a construção de um produto que auxilia na vida das pessoas utilizando da tecnologia para alcançar isso. Então, a informática acaba sendo uma ferramenta para resolver problemas, então, independente da área, ajuda bastante. Então, tem a ligação, sim.</i>
EST2	



EST3	<i>Então aquilo que a gente vê na aula especificamente, nem sempre ajuda diretamente o que a gente, está desenvolvendo. E outro ponto que é importante analisar é que sim, você vai aperfeiçoando durante a pesquisa, porque são muitos assuntos, muitas áreas que são abordados.</i>
EST4	<i>Então, assim, é um projeto que a gente faz não só para si, mas para os outros. Então, a gente precisou também entender quais eram as nossas dificuldades. Em relação a química e depois a gente aplicou esse formulário para entender quais eram as dificuldades. É processo de aprendizagem desses estudantes, com aquele tema que eles tinham mais dificuldades.</i>
EST5	<i>Bom, eu acho que está tudo meio que interligado, então dá para aproximar assim. Por exemplo, na língua portuguesa, eu posso pegar alguns termos lá que eu aprendo na escrita e colocar no meu resumo, na matemática, eu posso usar algumas contas para mim, juntar os dados das pessoas que responderam lá e fazer, sei lá, uma estatística que alguma coisa, na área da informática também.</i>

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

A visão que os estudantes têm da aproximação entre o ensino e a pesquisa não é meramente no contexto escolar, mas sim envolve aspectos relacionados a esfera social, em um elo entre a escola e a sua comunidade. Ocorre, assim, uma visão diferenciada do processo de ensino-aprendizagem, advindo do franco diálogo entre os três conhecimentos implicados na interdisciplinaridade: o saber, o saber-fazer e o saber ser, Fazenda (2018, p.57), tornando ainda mais relevante a relação entre o ensino que é posto em sala e os projetos de pesquisa que são desenvolvidos na instituição.

Partindo-se deste pressuposto, os saberes vão para além da sala de aula, aproximando cada uma das disciplinas da formação integral dos estudantes. Desta maneira, mesmo com os conteúdos ensinados de forma separados ou em “caixinhas”, a interação é constituída na participação do grupo, no desenvolvimento das fases da pesquisa e, principalmente, no discurso do estudante que evidencia o trabalho do professor em sala de aula e suas conexões com a prática de seus projetos.

Além do ensino e da pesquisa estarem interligados com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, eles colaboram para que a interdisciplinaridade e envolvimento no projeto aconteçam efetivamente, como se vê na Tabela 6.

Tabela 6. Temas e recortes das entrevistas IV

TEMA	Recorte da entrevista
EST1	<i>Eu acho que estava muito bom, me vejo como um privilegiado, porque não são todos que têm essa oportunidade. É aquilo como eu disse, muitas das vezes o aluno tem que atrás ou, e/ou o professor tem que ir atrás e é algo complicado. Eu me vejo muito privilegiado por ter entrado nessa área de pesquisa. [...]</i>
EST2	<i>Eu vejo isso, da iniciação científica no IF como uma coisa positiva, porque faz com que a gente tenha contato com pesquisa científica bem antes do que a maioria das pessoas que não passam por aqui. E eu achei bem interessante, porque, assim, de experiência que eu tive, eu fiz a iniciação científica e o professor ajudou a gente a ajudar a gente a submeter na FECINTEC que teve em 2021. [...]</i>
PROJ	<i>Olha, eu vejo que essa evolução foi gigantesca, sabe? Porque no início, todo mundo começa com um pouco de medo, de receio, tem vergonha de falar em público, tem vergonha de fazer algo errado, de escrever um artigo errado, sabe? Eu acho que ainda tenho muito para aprender. Eu quero muito publicar um artigo com meu nome. [...]. <i>As pessoas me procuram pra começar projetos.</i></i>
EST4	<i>Bom, do diferencial de fazer pesquisa aqui no IF e por estudar no IF é que a gente tenha esse contato precoce, digamos assim, com a parte de pesquisa científica. Então, ter esse contato antes com todas essas oportunidades de pesquisa, contribui na nossa informação pessoal, educacional. [...]</i>
EST5	<i>Bom, eu acho que o IF é sim, é uma das escolas que mais focam nessa parte de iniciação científica. [...] Então acho que aqui é bem legal, assim essa parte. Não desenvolver sua parte da escola, de estudar, fazer prova. Mas também tem algo a mais, assim, para a vida.</i>

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

A pesquisa como prática de ensino transforma o professor e rompe com as formas tradicionais de ensino. Das respostas colhidas, sobressaltaram evidências do comprometimento com o grupo do qual participam e da observância da pesquisa como oportunidade para aproximações da escola à vida. A interação entre professor, estudante e colegas, dentro e fora do grupo, acontece em um linear de aceitação de bom convívio e, principalmente, de aprendizagem, visto que o professor praticante da interdisciplinaridade percorre com fluidez as fronteiras flexíveis de convívio do “eu” com o “outro”, sem prejuízos de suas características docentes. A Tabela 7 apresenta os recortes fundamentadores desta reflexão.

Tabela 7. Temas e recortes das entrevistas V

TEMA	Recorte da entrevista
EST1	<i>Mas eu acho necessário, a bolsa é necessária por conta que, muitas vezes, para desenvolver a pesquisa, é exigido um pouco mais da gente. Nem sempre a escola pode dar todo o recurso necessário e nem sempre a gente tem os recursos necessários no caso. Então a bolsa pode ajudar. [...]</i>
EST2	<i>Eu acho me ajudou no sentido de, sei lá, era uma influência, quer dizer, influência não, era um incentivo a mais e ajudava no sentido de caso eu precisasse despendar tempo realizando algum trabalho para conseguir renda, eu conseguia já inverter isso e usar o tempo me dedicando à pesquisa [...]</i>
REC	EST3 <i>Aquele dinheiro, por mais que esse pouco, me ajudou muito, até hoje ultimamente eu pagava o computador com o dinheiro da bolsa. [...]</i>
EST4	<i>É muito bom, é todo mundo gosta né, de ganhar dinheiro, ainda mais nessa idade, não é mesmo que seja algo andam muito significativo, mas faz muita diferença, né? E pra quem sabe guardar, quem sabe, já é um auxílio, ter essa visão de como você consegue administrar as finanças, então, eu tenho muito isso, eu faço muitas planilhas de gastos, [...]</i>
EST5	<i>Bom, eu acho que é importante assim, é como se fosse um incentivo daquele trabalho que eu fiz. Eu posso receber algo em troca, mas, então, acho que é meio que incentivo para eu continuar nessa área. [...]</i>

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

Das falas colhidas, observou-se que além do tema de interação entre colegas e pares, faz-se presente o sentimento de pertencimento do bolsista, que se vê responsável no desenvolvimento e participação dos projetos, sobretudo com o aporte financeiro.

Do discurso dos estudantes sobre a percepção com gastos financeiros, percebe-se uma existência de aproximação com o cotidiano familiar, como mencionado pelo EST3 ou, em outro relato, pelo EST4, que cita o uso de planilhas para controle dos recursos que recebe. Diante dessas considerações, tem-se que as memórias no enlace das relações interpessoais e intrapessoais se constroem de maneira coletiva, marcando fortemente a aprendizagem, o desejo e a motivação de aprender e de fazer parte do projeto.

Unindo as questões da memória às experiências dos estudantes como pesquisadores no EMI, tem-se a construção de um questionamento mais aberto, buscando informações sobre suas impressões do processo de pesquisa (Tabela 8).



Tabela 8. Temas e recortes das entrevistas VI

TEMA	Recorte da entrevista
EST1	<i>Então, eu indicaria e indico, pra todo mundo que eu tenho a oportunidade e eu acho que eu sou até meio chato. Eu falo, cara, você tá numa instituição de ensino federal e você ainda não está num projeto de pesquisa? [...]</i>
EST2	<i>Eu acho que é importante isso. O estudante, por mais que talvez ele acredite que não é tanto a área dele, participar dessas coisas, e tal, eu acho que é importante tentar, porque como você pode desenvolver o projeto em inúmeras áreas. [...]</i>
EXP	<i>Você tem que ter essa habilidade de lidar com gente. Ah, mas eu não quero ser líder, eu não quero ter minha própria empresa. Mas você vai ter que aprender. Você vai ter que lidar com gente. Fora que você aprende sobre assuntos que você não estuda em sala de aula. [...]</i>
EST3	<i>Então eu acredito que ele é muito importante para conta disso e também estimulando essas meninas a pensarem em como elas podem fazer essa ciência. [...]</i>
EST4	<i>É, eu acho que é indicaria para todo mundo, assim, pelo menos ter a experiência de uma iniciação, né, algum dia. É, acho que o ponto principal assim pra mim, foi a comunicação [...].</i>
EST5	

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

Das análises feitas, evidenciou-se a interdisciplinaridade como parte do contexto escolar em um viés ensino/pesquisa e não somente como perceptivo do ensino tratado em sala aula. Conforme Fazenda (2002, p.23), “a temática da interdisciplinaridade tem de ser laborada em um enfoque diferenciado de conhecimento”. Logo, todo o processo desenvolve-se na identidade do jovem pesquisador, na formação do grupo de pesquisa, no ensino/pesquisa, nas disciplinas e no projeto de pesquisa, implicando no acontecimento efetivo de ações de aprendizagem para que a compreensão interdisciplinar e a integração do estudante perpassem a sala de aula.

O processo de aprendizagem e a integração dos estudantes, está para além da sala de aula, com uma continuidade em todo o percurso. Neste sentido, Fazenda (2018, p.88) destaca que: “A prática pedagógica apontou novas perceptivas escolares, desconstruindo e rompendo com o tradicional e dia a dia tarefeiro da escola”.

Salienta-se, assim, que estes pontos evidenciados no recorte desta pesquisa foram projetados pelas vivencias de jovens estudantes EMI, que são protagonistas no seu ambiente escolar. Em outras palavras, é na escola que se

compreende seu papel social, que se movem projetos para resolver problemas de sua comunidade e que, principalmente, o jovem pesquisador tem sua primeira formação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A prática pedagógica evidenciada nas instituições de ensino de nível federal que aportam o ensino médio técnico possibilita ao estudante, além da sala de aula, uma formação de engajamento, contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão como parte de sua constituição como cidadão crítico em seu contexto social. São nos projetos de pesquisa que a interdisciplinaridade se incorpora ao ensino, ou seja, é no acontecimento das várias matérias cotidianas que a construção do conhecimento interdisciplinar se fundamenta e o estudante o aplica em seus projetos.

A escola é um lugar de trocas efetivas, que impulsionam o crescimento intelectual e a ação protagonista do estudante no agir cientista e cidadão. Uma vez que a problemática desta pesquisa se propõe a reflexão sobre a interdisciplinaridade, sobre o entrelugar do estudante pesquisador, que concomitantemente ao seu “ser” estudante do ensino médio e sua vivência na sala de aula, com suas disciplinas e seu cotidiano, é também o “ser” pesquisador, que encontra este lugar de formação e pertencimento através da iniciação científica. Neste sentido, tem-se que é possível munir-se de conceitos interdisciplinares dentro da sala de aula para que fortalecimento da pesquisa, em um movimento de ensino integrado.

Dos dados coletados e análise do *corpus*, compreende-se que os conceitos de interdisciplinaridade unidos à iniciação científica asseguram formação do estudante imbuído de um potencial protagonista que pode impactar toda uma nova geração discente. A escola opera como o entrelugar destes jovens, semeando fértil



terreno para o seu pleno desenvolvimento como cidadãos. Desta forma, o professor no Instituto Federal desenvolve sua formação inicial com base nos grupos de iniciação científica que são constituídos por estudantes dentro e fora das suas aulas, seja por um convite do docente ou por livre iniciativa do estudante ao procurar o professor que de alguma maneira o fez refletir sobre um conteúdo específico.

Destaca-se, assim, que com o desenvolvimento de cada projeto de pesquisa dentro da instituição de ensino aproxima, cada vez mais, professores e estudantes em uma troca constante de conhecimentos e métodos diferenciados na condução de uma pesquisa.

Conclui-se que a escola está nas bases do ensinar e do aprender quando é reiterado o protagonismo destes estudantes que, de forma singular, o carregam em seu discurso, no curso das entrevistas que detalham suas impressões de atuação nos projetos. Tanto professores quanto estudantes estão para além da simples participação em um grupo de pesquisa, ficando-se neste entrelugar, o da formação interdisciplinar, que salutarmente demonstra a possibilidade de aproximação da sala de aula à pesquisa, em um efetivo conceito educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (org) 2015. **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. Papyrus. São Paulo, SP, Brasil. 5ª reimpressão.

BARDIN, L. 1977. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Livraria Martins Fontes, São Paulo, SP, Brasil.

BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. Parábola, São Paulo, SP, Brasil.

FAZENDA, Ivani (org) 2013. **O que é interdisciplinaridade?** Cortez Editora. São Paulo, SP, Brasil.

_____. 2018. **Metodologia da pesquisa educacional**. Cortez Editora. São Paulo, SP, Brasil.

_____. 2002. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. Cortez Editora. São Paulo, SP, Brasil.

FERREIRA, L. S. 2015. **Ensino Médio Integrado: possibilidades de interdisciplinaridade entre os conteúdos de História e as disciplinas da área técnica nos cursos ofertados no Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul**. Revista do Lhiste 2 (2): 11-29. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/55923/36831>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GERALDI, J. W. 2010. **A aula com acontecimento**. Pedro & João, São Carlos, SP, Brasil.

LÜDKE, M e ANDRÉ. M.E.D.A. 2022. **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa**. Editora E.P., Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

PETIT, M. 2008. **Os Jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução: Celina Olga de Souza. Editora 34, São Paulo, SP, Brasil.

Data da submissão: 30/10/2024

Data do aceite: 10/11/2024

**MOBILIÁRIOS E OBJETOS DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE SANTO ANTONIO
DE LEVERGER - MATO GROSSO DA DÉCADA DE 1930**

**FURNITURE AND OBJECTS FROM THE PRIMARY SCHOOLS OF SANTO
ANTONIO DE LEVERGER - MATO GROSSO FROM THE 1930S**

**MUEBLES Y OBJETOS DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE SANTO ANTONIO
DE LEVERGER - MATO GROSSO DE LOS AÑOS 30**

Francisca da Silva Duarte¹
Marijâne Silveira da Silva²

RESUMO:

O presente artigo se insere em uma investigação cuja temática trata das instituições escolares. A delimitação temporal está voltada para a década de 1930, início da “Era Vargas” (1930-1945), em que o país foi governado de forma ininterrupta por um único presidente. A pesquisa busca mapear os mobiliários e objetos (materiais) de escolas primárias, que foram criadas nas categorias de Grupo Escolar e escolas isoladas, na região denominada na época de Santo Antônio do Rio Abaixo (outrora) Santo Antônio de Leverger, município localizado no interior de Mato Grosso. Para tanto, foram utilizadas fontes documentais do período delimitado, com as quais foi possível tecer algumas análises em torno da cultura material escolar. O suporte teórico assenta-se na História Cultural com procedimento metodológico de base historiográfica e documental, cujas fontes oficiais foram localizadas no acervo do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e se constituem de Regulamento, Relatório e Mensagem de Presidente de Estado. A reflexão foi norteadada pelo mapeamento dos objetos escolares utilizados nas escolas primárias, a fim de identificar como a materialidade pode nos ajudar a pensar sobre as relações instituídas no contexto de ensino da época. O artigo está estruturado em duas partes: na primeira apresentamos as modalidades de escolas existentes no referido município e na segunda, o mapeamento dos mobiliários e objetos existentes nas escolas de ensino primário de Santo Antônio. Os resultados apontam que

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/UFMT. Orcid <https://orcid.org/0009-0004-4663-3951> E-mail: francisca.duarte@edu.mt.gov.br

² Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/UFMT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6031-4314> E-mail: mjane@gmail.com



quando se trata das escolas primárias, nas décadas iniciais do século XX, as escolas isoladas rurais apresentavam disparidades, no que se refere à disponibilização dos materiais necessários para a implementação das práticas pedagógicas, em comparação ao grupo escolar criado na sede deste município.

Palavras-chave: Objetos Escolares. Instituições Escolares. Santo Antônio de Leverger - MT.

ABSTRACT:

This article is part of an investigation whose theme deals with school institutions. The temporal delimitation is focused on the period of the so-called “Vargas Era” (1930-1945), in which the country was governed uninterruptedly by a single president. The research seeks to map the furniture and objects (materials) of primary schools, which were created in the categories of School Group and isolated schools, in the region called Santo Antônio do Rio Baixo (formerly) Santo Antônio de Leverger, a municipality located in the countryside of the state of Mato Grosso. To this end, documentary sources from the defined period were used, with which it was possible to weave some analyzes around school material culture. The theoretical support is based on Cultural History with a methodological procedure based on historiography and documents, whose official sources were located in the collection of the Public Archive of Mato Grosso (APMT) and constitute Regulation, Report, Presidential Message. The reflection was guided by the following question: what were the school objects used in primary schools and how can materiality help us think about the relationships established in the context of the time? The article is organized into two parts, the first of which will present the types of schools that exist in the municipality where the research was carried out and, in the second, the emphasis is on analyzing the furniture and objects that were identified as existing in primary schools of Santo Antônio. The results indicate that when it comes to primary schools in Santo Antônio de Leverger, in the initial decades of the 20th century, isolated rural schools presented disparities related to the availability of the minimum materials necessary to offer support for the teaching-learning practice, when compared to the school group created at the municipality headquarters.

Keywords: History of Education. School Material Culture. School Institutions. Primary Education. Santo Antônio - MT.

RESUMEN:

Este artículo forma parte de una investigación cuya temática aborda las instituciones escolares. La delimitación temporal se centra en el período de la llamada “Era Vargas” (1930-1945), en la que el país estuvo gobernado



ininterrumpidamente por un solo presidente. La investigación busca mapear los muebles y objetos (materiales) de las escuelas primarias, que fueron creadas en las categorías de Grupo Escolar y escuelas aisladas, en la región denominada Santo Antônio do Rio Baixo (antes) Santo Antônio de Leverger, municipio ubicado en el interior de Mato Grosso. Para ello se utilizaron fuentes documentales del período definido, con las que fue posible tejer algunos análisis en torno a la cultura material escolar. El sustento teórico se fundamenta en la Historia Cultural con un procedimiento metodológico basado en historiografía y documentos, cuyas fuentes oficiales se ubicaron en el acervo del Archivo Público de Mato Grosso (APMT) y constituyen Reglamento, Informe, Mensaje Presidencial. La reflexión estuvo guiada por la siguiente pregunta: ¿cuáles eran los objetos escolares utilizados en las escuelas primarias y cómo la materialidad puede ayudarnos a pensar las relaciones que se establecen en el contexto de la época? El artículo está organizado en dos partes, la primera de las cuales presentará los tipos de escuelas que existen en el municipio donde se realizó la investigación y, en la segunda, el énfasis está en analizar los muebles y objetos que se identificaron como existentes en escuelas primarias de Santo Antônio. Los resultados indican que en las escuelas primarias de Santo Antônio de Leverger, en las primeras décadas del siglo XX, las escuelas rurales aisladas presentaban disparidades relacionadas con la disponibilidad de los materiales mínimos necesarios para ofrecer apoyo a la práctica de enseñanza-aprendizaje, cuando en comparación con el grupo escolar creado en la cabecera municipal.

Palabras-clave: Historia de la Educación. Cultura material escolar. Instituciones escolares. Educación Primaria. Santo Antonio-MT.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o mapeamento dos mobiliários e objetos (materiais) de escolas primárias, que foram criadas nas categorias de Grupo Escolar e escolas isoladas, categorizadas conforme a legislação da época, situadas no atual município de Santo Antônio de Leverger, anteriormente denominado de Santo Antônio do Rio Abaixo. Para tanto, apresentamos os objetos escolares utilizados nessas escolas, buscando descrever como a materialidade pode nos ajudar a pensar sobre as relações instituídas no contexto da época.

Este texto se insere em uma pesquisa mais ampla que trata sobre instituições escolares cuja fundamentação teórica está embasada em autores como Magalhães (2004); Sanfelice (2007); Nosella e Buffa (2009). A investigação se fundamenta nas contribuições de autores da História Cultural, com suporte de Chartier (1988), Peter Burke (1992), Vinão Frago (1995) e Pesavento (2003). Esses aspectos nos permitem tecer ainda diálogos com Silva e Patry (2012), Escolano Benito (2017) e assim dar visibilidade aos objetos que compõem a materialidade escolar, a fim de descortinar a cultura material e suas influências na forma de projetar ideias e práticas voltadas para o processo de escolarização em Santo Antônio de Leverger, MT na década de 1930.

A metodologia adotada assenta-se na operação historiográfica de Certeau (1982), que possibilita ao pesquisador levantar, selecionar, organizar, catalogar, categorizar e analisar um conjunto de fontes documentais que se apresenta de diferentes formas, manuscritas, datilografadas ou impressas. Entendemos com Certeau (1982, p. 81) que todo trabalho histórico:

[...] começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto.

A partir dessa operação historiográfica, localizamos no acervo do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) um conjunto de fontes documentais que se constituem de Regulamento, Relatório do Inspetor Geral de Ensino Primário (em que lista um conjunto de objetos e mobiliários que foram localizados nas escolas inspecionadas em Santo Antônio de Leverger) e Mensagem de Presidente de Estado. Elegemos o Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso pelo Inspetor Geral do Ensino Primário da Zona Norte de Inspeção Procedida nas Escolas Situadas no Município de Santo Antônio do Rio Abaixo, Grupo Escolar dessa cidade e parte no 3º Distrito desta capital (1936) como fonte de produção de dados acerca do mapeamento dos mobiliários e objetos escolares das

escolas primárias nas categorias: isoladas rurais e grupo escolar. O documento é disposto em páginas datilografadas que revelam as visitas às escolas primárias, datado de 18 de setembro de 1936. Este documento está disponibilizado e preservado em um dos importantes arquivos da capital de Mato Grosso. O referido encontra-se depositado no acervo do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), na seção de documentos avulsos, em bom estado de conservação.

A produção de dados e a localização das fontes foram primordiais para a escrita da história, pois como pontua Magalhães:

[...] a organização e a informação sobre os materiais arquivísticos na forma de roteiro, catálogo, ou mais ocasionalmente na forma de *folios-views*, contendo registros escritos e imagéticos em suporte informático, não corresponde à narrativa historiográfica de uma instituição educativa. Apesar da sua riqueza informativa, de haver sido elaborado mediante critérios de validade e de representatividade, e de se revestir na forma de memorial, é tão-só um arquivo, um extrato constituído a partir do fundo documental da instituição, podendo dar origem a um relato historiográfico (2004, p. 154, grifos do autor).

As fontes localizadas nos permitem pesquisar sobre os objetos escolares e os mobiliários existentes nas escolas primárias de Santo Antônio de Leverger, MT e identificar determinadas culturas escolares. Neste sentido, o presente artigo está organizado em duas partes: na primeira será uma apresentada as modalidades de escolas primárias que existiam no referido município na década de 1930, criadas para oferecer escolarização à população infantil da época, sendo a modalidade de Grupo Escolar e as Escolas Isoladas, normatizadas pelo Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso, via Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927.

Na segunda, a ênfase consiste em analisar os mobiliários e objetos que foram listados pelo Inspetor de Ensino da Zona Norte, durante visita realizada em 17 (dezessete) escolas rurais públicas espalhadas nas povoações do município mencionado trazendo como foco a cultura material escolar, que possibilita uma visão dos dados coletados na fonte.

**MODALIDADES DE ESCOLAS PRIMÁRIAS DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER-MT:
GRUPO ESCOLAR E ESCOLAS ISOLADAS**

A legislação que normatizava a educação em Mato Grosso no período investigado era o Decreto n.º 759, de 22 de abril de 1927, que tratava do Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso, criado no governo do Presidente de Estado Mário Corrêa da Costa e que vigorou até a década de 1950.

De acordo com o referido Regulamento (1927) as escolas primárias foram categorizadas no estado em diferentes modalidades, como descreve o artigo 4, capítulo 1: “ministra-se o ensino público primário em escolas das seguintes categorias: a) escolas isoladas rurais; b) escolas isoladas urbanas; c) escolas isoladas noturnas; d) escolas reunidas; e) grupos escolares”.

Humberto Marcilio (1963, p. 150) assim se refere ao Regulamento de 1927:

O fato, entretanto, mais importante a assinalar no governo Mário Corrêa, no setor da instrução, verifica-se a 22 de abril de 1.927, com o Decreto 759, autorizado pela Lei 942, de 3 de fevereiro de 1926, que reorganiza o Ensino Primário, dando-lhe novo e substancial regulamento. É de notar que foi este um dos regulamentos de maior vigência no período republicano, pela sua consistência, estando ainda praticamente em vigor, ressalvados os itens revogados pela Lei Orgânica do Ensino Primário, aprovada em 1952.

Em sugestiva analogia ao verso do poema de Casimiro de Abreu, intitulado “Meus oito anos”, o memorialista Gervásio Leite (1970, p. 92) afirma: “faz-se regulamento, deita-se a sombra dos bananais”. A alusão bem poderia despertar o imaginário, mas, na verdade, tem um propósito mais realista: o de realizar uma crítica velada à cena no âmbito das políticas educacionais, fornecendo indícios de que apenas a elaboração de um regulamento não interferiria diretamente nos resultados educacionais.

Em relação ao município de Santo Antônio de Leverger, na presente investigação se encontrava em funcionamento uma instituição escolar criada na categoria de Grupo Escolar, denominado de Leônidas de Matos e, as escolas rurais,

cuja extensão territorial deste município era majoritariamente rural, sendo que as denominações dessas instituições eram vinculadas aos nomes das respectivas povoações onde se encontravam instaladas.

A categoria Grupo Escolar fora criada no estado de Mato Grosso pela lei n.º 508 de 1908 e essa modalidade já foi objeto de estudo de muitos pesquisadores e, de acordo com Reis (2011, p. 161):

Em comparação com as escolas isoladas, os Grupos Escolares constituíam estabelecimentos mais eficientes e mais bem equipados para o ensino primário, mas esses não se definiam como sendo um todo homogêneo, apresentando distinções de acordo com o espaço urbano que ocupavam.

Quanto ao Grupo Escolar Leônidas de Matos foi instituído por meio do decreto n.º 192, de 23 de setembro de 1932, sendo implantado em 03 de novembro do mesmo ano em um cenário em que se acentuava a derrubada do poder das oligarquias dos coronéis e usineiros frente ao movimento nacional imposto pelo golpe de Getúlio Vargas, como bem assevera Xavier (2004, p. 42): “para Mato Grosso, Vargas indicou Mena Gonçalves como interventor federal, tendo como um dos principais propósitos diminuir o poder dos coronéis, grande parte deles proprietários de usinas [...]”.

Xavier (2004, p. 45) destaca ainda que “Vargas tentou de todas as formas, impor essa doutrina, principalmente em território que as oligarquias tinham sua política bem estabelecida, e seu poder de mando quase que intocável.” Para tanto,

[...] usou a escola como instrumento de sacralização dessa política, esta, por sua vez, sem muita opção de escolha, lhe restou aderir ao projeto de Vargas. Nesse sentido, acredita-se que a própria criação do Grupo Escolar Leônidas de Matos serviu como instrumento de cristalização do poder central numa área oligarca, [...].

Em relação à categoria das escolas isoladas rurais, eram vistas pelos governantes como de pouca ineficiência em relação aos grupos escolares, como se pode perceber em Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso, Dr. Annibal Toledo, apresentada à Assembleia Legislativa e lida na abertura da 1ª Sessão Ordinária



da 15ª Legislatura: “o ensino ministrado nesses estabelecimentos é de mais proveito para a mocidade do que o ministrado em escolas isoladas, não devendo, portanto, o governo retardar a criação de grupos, desde que a cidade apresente população escolar suficiente” (Mato Grosso, **Mensagem...**, 1930).

Vale destacar que as escolas isoladas eram as responsáveis pelo acesso à escolarização nas décadas iniciais do período republicano, algo observado por Sá (2007, p. 105-106) cujos fatores a autora defende que se deveu às seguintes razões: o caráter gratuito e, de acordo com o Regulamento de Instrução Pública, de 1910 (art. 4.º), havia a autorização de abertura dessa categoria de escola a partir de 20 alunos (até ao máximo de 60), sendo o ensino ministrado por um único professor, o que favorecia a disseminação dessa categoria de escola nas mais variadas localidades.

A reforma da educação em Mato Grosso, materializada no Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso (1927), trazia novamente em sua proposta um ensino público primário gratuito e obrigatório a todas as crianças “normais”, analfabetas de 7 a 12 anos, que residissem até dois quilômetros de distância da escola pública. A fiscalização da instrução pública fazia parte dessa nova organização do ensino, como se pode perceber na referida legislação, no capítulo VII, que trata da direção, inspeção e fiscalização do ensino, nos artigos 152 e 153 do Regulamento.

A respeito da inspeção do ensino que era realizado em Mato Grosso, já na década de 1940, Gervásio Leite, que era Diretor do Departamento Estadual de Estatística e que esteve presente no VIII Congresso Brasileiro de Educação, ocorrido em Goiânia assim deixou registrado nos Anais:

A inspeção do ensino que em princípio cabe ao diretor geral da instrução (Regulamento de 1927) seria realizada através da inspetoria Geral, havendo um ou mais inspetores (há dois: do Norte e do Sul) subordinados ao diretor geral, devendo ser, tal função, exercida por membros do magistério de reconhecida competência e operosidade, agindo em zonas pré-determinadas com atribuições bem-marcadas não só administrativas com de orientação geral do ensino (BRASIL, Anais..., 1944, p. 140).



Assim, os inspetores se imbuíam do dever de fiscalizar o ensino das escolas existentes e instaladas nas mais diferentes localidades do Estado, enfrentando dificuldades de locomoção, como bem descreve o Inspetor Geral do Ensino Primário no relatório assinado e entregue ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso no ano de 1936: “[...] esse serviço, feito no decorrer do mês de Julho até hoje si por muitos dias foi atenta à distância que se encontram essas escolas, e suas localizações, feitas parte em lombo de animal, a vapor e até em canoa a remo” (Mato Grosso, **Relatório...**, 1936, p. 1).

Ao recorrermos a esses diferentes documentos históricos, esperamos assim contribuir para a construção de uma narrativa que é alternada por fragmentos e outros elementos dos quais se extraem informações a partir de fontes diversas e que foram cuidadosamente escolhidas para se conhecer o contexto investigado, como bem assinalam Souza e Giacomoni (2021). Essas fontes nos possibilitaram realizar o mapeamento dos objetos escolares existentes nas escolas de Santo Antônio de Leverger, que passamos a tratar a seguir e cujas análises incidem em construir um movimento comparativo entre os materiais arrolados como do Grupo escolar e das Escolas Isoladas.

A CULTURA MATERIAL ESCOLAR EM FOCO: MOBILIÁRIOS E OBJETOS LOCALIZADOS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER – MATO GROSSO

Ao pesquisar sobre as instituições escolares de ensino primário de Santo Antônio de Leverger/MT, fomos seduzidas por algumas pistas e indícios que nos conduziram a um documento localizado no Arquivo Público de Mato Grosso. Nele, conseguimos localizar a descrição dos objetos e mobiliários escolares que foram registrados pelo Inspetor como existentes nas escolas primárias do município durante suas visitas de inspeção realizada no ano de 1936.

Essa fonte nos oportuniza refletir fez pensar também sobre o que nos aponta Vinão Frago (1995, p. 68) ao afirmar que:



[...] la escuela — entendido este término en su sentido amplio — es una institución, es una obviedad. También lo es decir que existe una cultura escolar. Precisamente porque la escuela es una institución es por lo que podemos hablar de cultura escolar, y viceversa. Lo que ya resulta difícil es ponerse de acuerdo sobre qué implica que la escuela sea una institución y sobre qué sea eso de la cultura escolar o si no sería preferible hablar, en plural, de culturas escolares.

Nessa ótica, ao pensarmos sobre as culturas escolares nos deparamos — entre outras — com as questões relativas à forma escolar e à cultura organizacional da escola. Mais especificamente, pensar sobre a cultura material escolar, com seus materiais e objetos, nos abrem possibilidades de investigações — como, por exemplo, pensar nas diferentes formas de usos; aquisição; produção em série — que nos levam a discussões em torno dos mercados e indústrias envolvidos. Enfim, são as questões que compõe a materialidade escolar e que já tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores.

No entanto, neste artigo, lançamos um olhar para a materialidade escolar a partir do registro feito pelo Inspeção de Ensino da Zona Norte, elencamos os objetos e mobiliários em um quadro comparativo com os objetos existentes na categoria de Grupo Escolar contraponto com os que existiam nas escolas isoladas rurais do município lócus da pesquisa. Essa análise nos possibilita identificar e nos aproximar contexto de infraestrutura das escolas primárias que existiam no município de Santo Antônio de Leverger de Mato Grosso.

De acordo com Silva, Jesus e Ferber (2012, p. 156) “o mobiliário constitui um dos itens obrigatórios de organização do espaço escolar como um dos elementos importantes de organização do espaço escolar”. Embora os recursos materiais se constituíssem obrigatórios na organização do espaço escolar, a sua distribuição era marcada pela seletividade das escolas às quais seriam destinados, conforme salientam esses autores:

A despeito dos debates que envolviam higienistas e pedagogos, que denunciavam a interferência do mobiliário no desenvolvimento intelectual e na saúde do escolar, ecos destes discursos chegavam bastantes suaves às escolas situadas fora dos grandes centros e que



atendiam à população rural ou das zonas periféricas. A miopia causada pelo descompasso na distância entre carteiras e quadro negro, ou a má qualidade destes parece que atingia de forma diferente uns e outros, o mesmo acontecendo com a denunciada escoliose causada pelo desenho das carteiras ou dos bancos escolares (Silva, Jesus e Ferber, 2012, p. 157).

Em relação ao que preconiza a legislação educacional que normatizava a Instrução Pública Primária de Mato Grosso, no que se refere à organização técnica e material das escolas primárias, assim descreve o regulamento: “No exame do mobiliário destinado aos alunos se observará: a resistência; a estética; a facilidade de asseio e as comodidades e proporções do material em relação às proporções médias dos alunos” (Mato Grosso, Regulamento..., 1927, Artigo 90).

De acordo com o relatório produzido pelo inspetor da zona norte, os materiais existentes no Grupo Escolar Leônidas de Matos, que funcionava no centro da cidade de Santo Antônio de Leverger (1936) eram os seguintes:

[...] 9 cadeiras com assento de palhinha; caneco alousado; 3 cabides de madeira; 59 carteiras de madeira pés de ferro sendo 10 em mau estado; 15 carteiras de madeira; contadores mecânicos, sendo um em mau estado, campainhas de metal, 5 escarradeiras esmaltadas, 1 globo geográfico; livro de registro de portarias e licenças; livro de compromissos; livros de matrículas; 14 livros de chamada; livro ponto; livro de visitas ; livro para registro de ofícios; 1 livro de carga; 1 livro de atas de concursos e exames; mapas da América do Sul; mapas da América do Norte; 5 mapas da Oceania e mapas da Ásia; mapas da Europa; 5 mapas da África; mapas da superfície da terra; mapas do Brasil; 10 mapas de figuras geométricas; 2 mapas do sistema métrico; mapas Parker para ensino aritmético; 1 mapa para o ensino intuitivo; 3 mesas pequenas; 3 poltronas com assento de palhinha; 1 sofá com assento de palhinha e 9 quadros negros.

Quanto aos materiais existentes nas escolas primárias isoladas, disponibilizados pelo Estado ao município de Santo Antônio de Leverger, segundo as anotações do Inspetor da Instrução Pública, existia nas instituições visitadas apenas quadro negro, mesas e cadeiras, além de carteiras.



De acordo com Reis (2011, p. 234), a diferença nessas listas de materiais do Grupo Escolar para a das escolas isoladas ocorre em razão da diferença na cultura escolar dessas instituições de ensino:

[...] a ausência de alguns materiais na lista das escolas isoladas, tais como: programas de ensino para Grupos Escolares; cartas “Parker”, cavaletes para cartas “Parker”; Pedagogia escolar por Bittencourt; exemplar de Aritmética Intuitiva “Olavo Freire” e exemplar de Ciências Naturais “Rodolfo Theofhilo” exemplar de Pedagogia Alípio França, evidencia diferenças na cultura escolar desses estabelecimentos de ensino primário.

Para entendermos melhor essas diferenças fizemos um mapeamento elaborado dos materiais existentes nas duas categorias de escola primária citadas acima, afim de que possamos visualizar melhor, tecer análises e explorar contrastes entre o mobiliário existente nas escolas isoladas rurais com as do Grupo Escolar, considerado urbano, moderno e que trazia uma nova proposta de se fazer educação.

A tabela foi construída no sentido horizontal, considerando as escolas isoladas rurais e públicas que foram inspecionadas Inspetor Geral do Ensino Primário da Zona Norte, foram: Escola da Povoação do Mimoso (1), Escola da Povoação de São Pedro (2), Escola da Povoação de Santo Antônio da Barra (3), Escola da Povoação da Colônia Izabel (4), Escola da Povoação de Porto de Fora (5), Escola da Povoação de Tibaia (6), Escola da Povoação de Bocaiuva (7), Escola da Povoação de Restauração (8), Escola da Povoação de Melgaço (9), Escola da Povoação de Estirão Comprido (10), Escola da Povoação da Barra do Aricá (11), Escola da Povoação de Barranco Alto (12), Escola da Povoação do Furado (13), Escola da Povoação de Praia do Poço (14), Escola da Povoação de Barreirinho (15), Escola da Povoação de Morro Grande (16), Escola da Povoação de Engenho Velho (17), enumeradas de 1 a 17. No sentido vertical do lado esquerdo, apresentamos os materiais existentes no grupo escolar para contrapor com o que existia ou não nas 17 escolas isoladas rurais. O corpo da tabela indica os materiais que constavam no ato da inspeção cujos registros encontram-se no Relatório (1936) e foram identificadas pelas letras “T” (Tem), fazendo referência aos objetos que

existiam nas respectivas instituições e, “F” (Falta), para aqueles objetos que não existiam no ato da inspeção. A tabela traz ainda a quantidade de mobiliário ou de objeto escolar existente nas escolas.

Tabela 1: Objetos escolares localizados no ato da visita às escolas isoladas de Santo Antônio do Leverger, Mato Grosso (Década de 1930)

Escolas																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Materiais																	
Mesa	F	T1	F	F	F	F	T1	T1	T2	F	F	F	F	F	F	F	F
Cadeira	F	F	F	F	F	F	F	F	T1	T1	F	F	F	F	F	F	F
Carteiras	T2	T8	F	F	F	F	T8	T10	T12	F	T6	T3	F	F	F	T4	F
Quadro-negro	T1	T1	T1	F	F	F	T1	T1	T1	F	F	T1	F	F	T1	F	T1
Quadro de Parker	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Contador mecânico	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Campainhas de metal	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Caneco	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Cabide	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Escarradeira esmaltada	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Globo geográfico	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Mapa dos continentes	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Mapa da superfície da Terra	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Mapa do Brasil	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Mapa de figura geométrica	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Mapa do sistema métrico	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Mapa de Parker	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Mapa para o ensino intuitivo	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Livros de	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F



item não aparece no registro da relação de mobiliário. Vale destacar, que quando da criação dessa modalidade no estado de Mato Grosso o governo mandou adquirir carteiras modernas compradas na América do Norte. Sobre esse mobiliário Assis e Silva (2018, p. 74), chama atenção que “O formato das carteiras possibilitava outra composição do espaço dessas salas de aulas distinta do espaço da escola rural: salas amplas o suficiente para acomodar no máximo 45 alunos em carteiras duplas”.

A tabela produzida acima nos revelou ainda o contraste, obrigando os professores a se adaptarem às condições de ensino imposta pelo Estado, segundo Assis e Silva (2018, p. 72): “o professor diante da falta de orientação e da falta de materiais construía suas próprias práticas desviando-se dos caminhos impostos pelas estratégias governamentais.” Dessa forma, nos dados coletados no Relatório do Inspetor de Ensino não há dúvidas de que as escolas isoladas não recebiam a mesma atenção que o grupo escolar do município.

O documento analisado permite sinalizar também que quando se trata das escolas primárias em Santo Antônio de Leverger, nas décadas iniciais do século XX, as escolas isoladas rurais apresentavam disparidades relacionadas à disponibilização dos materiais mínimos necessários para se oferecer suporte para a prática de ensino-aprendizagem, se comparado ao grupo escolar na sede do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo foi possível constatar que, seguindo o que previa a legislação da época, as inspeções eram realizadas nas instituições escolares de ensino primário do estado de Mato Grosso, cujo olhar voltamos para as escolas que funcionavam em Santo Antônio de Leverger durante o período investigado. Por meio da localização do Relatório do Inspetor Geral do Ensino Primário da Zona Norte de Inspeção foi possível mapearmos todo o mobiliário e objetos existentes nas Escolas Isoladas Rurais e no Grupo Escolar, localizados no referido município.

O mapeamento foi organizado em uma tabela com a qual foi possível comparar os materiais escolares existentes que eram disponibilizados pelo Estado ao grupo escolar, com os materiais que faltavam nas escolas isoladas do município, tendo em vista que foram adquiridos por particulares e/ou pelos professores. A tabela revela o contraste, obrigando os professores a se adaptarem às condições de ensino imposta pelo Estado, embora se observe o desequilíbrio de quantidade de materiais dispostos pelo órgão mantenedor para funcionamento do ensino nas escolas isoladas rurais.

Considerando-se a legislação que normatizava o ensino da época, o Regulamento de 1927 de maneira alinhada às categorias das escolas, é possível identificar as escolas destinadas para atender diferentes populações infantis do município de Santo Antônio de Leverger e os elementos materiais que participavam da composição de um cenário que vai além da materialidade.

Esses aspectos revela os discursos, as condições materiais e sobretudo as políticas educacionais que remetem à ideia do Grupo Escolar enquanto símbolo de eficiência no ensino, em contraste com as escolas isoladas, consideradas como preliminares e provisórias, ainda que disponibilizassem o acesso à escolarização neste município.

Além disso, as escolas foram registradas e descritas no Relatório do Inspetor de Ensino da zona norte apenas por seus atributos materiais, encontrando-se escassos registros que remetessem a questões didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem nas instituições escolares investigadas.

REFERÊNCIAS

ASSIS E SILVA, Luciana Vicência do Carmo de. **Na cadência das águas, no ritmo da política**: a escola pública rural no município de Poconé - MT (1930-1945). 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <<<http://ri.ufmt.br/handle/1/1891>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BURKE, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.



CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

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

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.

LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública: história do ensino primário em Mato Grosso**. Goiânia: Editora Rio Bonito, 1970.

IBGE. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**, Goiânia, junho de 1942. Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Editor: SERGRAF do IBGE, 1944. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=283807&view=detalhes>>. Acesso em: 20 maio 2024.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2004.

MARCILIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatai. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REIS, Rosinete Maria dos. **A escola isolada à meia luz (1891-1927)**. 2011. 309 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2011.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da infância em Mato Grosso (1910 a 1927)**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2007.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel M.; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil**. Conceito e reconstrução histórica. Campinas/ Sorocaba/ Ponta Grossa: Autores Associados/ HISTEDBR/ Uniso/ UEPG, 2007. p. 75-93.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da Silva; JESUS, Camila Mendes de; FERBER, Luiza Pinheiro. O mínimo necessário: mobiliário escolar de escolas isoladas (Santa Catarina, 1910-1920). In: SILVA, Vera Lucia Gaspar; PETRY, Marília Gabriela (orgs.). **Objetos da Escola: espaços**



e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 149-167.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela (orgs). **Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

SOUZA, José Edmar de; GIACOMONI, Cristian. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos CERU**, 32(1), 139-156, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i1p139-156>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, Madrid: Complutense, v.5 n.2, 1995.

XAVIER, Emilene Fontes de Oliveira. **Cultura brasileira e a memória da construção da identidade nacional no Grupo Escolar Leônidas de Matos (1937-1945)**. 2004. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2004. Disponível em: <<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-19992/cultura-brasileira-e-a-memoria-da-construcao-da-identidade-nacional-no-grupo-escolar-leonidas-de-matos-1937---1945>>. Acesso em: 20 set. 2022.

FONTES DOCUMENTAIS

MATO GROSSO. **Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927**. Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

MATO GROSSO. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso pelo Inspetor Geral do Ensino Primário da Zona Norte de Inspeção Procedida nas Escolas Situadas no Município de Santo Antônio do Rio Abaixo, Grupo Escolar dessa Cidade e parte no 3º Distrito desta capital-1936**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

MATO GROSSO. **Mensagem do presidente do Estado de Mato Grosso, Dr. Annibal Toledo, apresentada à Assembleia Legislativa e lida na abertura da 1ª sessão ordinária de sua 15ª legislatura**. 13 de maio de 1930. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

Data da submissão: 19/09/2024

Data do aceite: 29/10/2024



**AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): INTERSECÇÕES DO MUNDO DO
TRABALHO COM AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS**

**PRIVATE PARTNERSHIPS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL AND
TECHNOLOGICAL EDUCATION (EPT): INTERSECTIONS OF THE WORLD OF
WORK WITH NEOLIBERAL POLICIES**

**LAS ASOCIACIONES PÚBLICO-PRIVADAS EN EL CONTEXTO DE LA
EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA (EPT): INTERSECCIONES
ENTRE EL MUNDO DEL TRABAJO Y LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES**

Salatiel da Rocha Gomes¹

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar as implicações das parcerias público-privadas (PPP) na democratização e ampliação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, focando nas inter-relações entre o setor público e o privado na oferta de EPT. O estudo evidencia a forte presença de ideologias neoliberais que permeiam as iniciativas de PPP, caracterizando uma tendência crescente de privatização e mercantilização da educação. A pesquisa revela que a lógica neoliberal, com ênfase na eficiência de mercado e na redução do papel do Estado, tem predominado na formação dos trabalhadores e trabalhadoras. Essa tendência influencia diretamente a gestão das ofertas educacionais e a estruturação dos currículos, orientando-os mais para as demandas imediatas do mercado de trabalho do que para uma formação integral e crítica dos estudantes. A análise crítica das PPPs na EPT demonstra que, embora essas parcerias possam contribuir para a ampliação do acesso à educação, elas também tendem a reproduzir e reforçar desigualdades sociais e econômicas. A predominância da lógica privada na gestão das ofertas educacionais frequentemente resulta em uma formação técnica

¹ Realiza Estágio pós-doutoral em Educação (Universidade de Passo Fundo); Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia; Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas – Campus ISB/Coari. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8877-2969>. E-mail: salatielrocha@yahoo.com.br

² Pós-Doutora em Educação, Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Pesquisadora Pq/CNPq. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>
E-mail:rosimaresquinsani@upf.br



voltada para a empregabilidade em curto prazo, em detrimento de uma educação emancipatória que promova o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Conclui-se que, apesar das possíveis vantagens das PPPs em termos de recursos e infraestrutura, é crucial que as políticas educacionais sejam orientadas por princípios de justiça social e equidade. Somente assim será possível garantir que a EPT contribua de maneira significativa para a democratização da educação e para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Parcerias Público-Privadas. Privatização

ABSTRACT:

This article aims to analyze the implications of public-private partnerships (PPPs) in the democratization and expansion of Professional and Technological Education (EPT) in Brazil. To this end, a state-of-the-art bibliographic research was conducted, focusing on the interrelations between the public and private sectors in the provision of EPT. The study highlights the strong presence of neoliberal ideologies that permeate PPP initiatives, characterizing a growing trend towards the privatization and commodification of education. The research reveals that neoliberal logic, with an emphasis on market efficiency and the reduction of the state's role, has predominated in the training of workers. This trend directly influences the management of educational offerings and the structuring of curricula, orienting them more towards the immediate demands of the labor market rather than towards comprehensive and critical education for students. The critical analysis of PPPs in EPT demonstrates that, although these partnerships can contribute to expanding access to education, they also tend to reproduce and reinforce social and economic inequalities. The predominance of private logic in managing educational offerings often results in technical training geared towards short-term employability, to the detriment of emancipatory education that promotes the full development of individuals. The conclusion is that, despite the potential advantages of PPPs in terms of resources and infrastructure, it is crucial that educational policies be guided by principles of social justice and equity. Only then will it be possible to ensure that EPT significantly contributes to the democratization of education and the formation of critical and autonomous citizens.

Keywords: Professional and Technological Education, Public-Private Partnerships, Privatization.



RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las implicaciones de las asociaciones público-privadas (PPP) en la democratización y ampliación de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en Brasil. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica de tipo estado del arte, enfocándose en las interrelaciones entre el sector público y el privado en la oferta de EPT. El estudio evidencia la fuerte presencia de ideologías neoliberales que impregnan las iniciativas de PPP, caracterizando una tendencia creciente hacia la privatización y mercantilización de la educación. La investigación revela que la lógica neoliberal, con énfasis en la eficiencia del mercado y la reducción del papel del Estado, ha predominado en la formación de trabajadores y trabajadoras. Esta tendencia influye directamente en la gestión de las ofertas educativas y la estructuración de los planes de estudio, orientándolos más hacia las demandas inmediatas del mercado laboral que hacia una formación integral y crítica de los estudiantes. El análisis crítico de las PPP en la EPT demuestra que, aunque estas asociaciones pueden contribuir a la ampliación del acceso a la educación, también tienden a reproducir y reforzar desigualdades sociales y económicas. La predominancia de la lógica privada en la gestión de las ofertas educativas a menudo resulta en una formación técnica orientada a la empleabilidad a corto plazo, en detrimento de una educación emancipadora que promueva el desarrollo pleno de los individuos. Se concluye que, a pesar de las posibles ventajas de las PPP en términos de recursos e infraestructura, es crucial que las políticas educativas estén orientadas por principios de justicia social y equidad. Solo así será posible garantizar que la EPT contribuya de manera significativa a la democratización de la educación y a la formación de ciudadanos críticos y autónomos.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica. Asociaciones Público-Privadas. Privatización

INTRODUÇÃO

As políticas neoliberais, emergentes a partir das décadas de 1970 e 1980, promovem a ideia de que a economia deve ser regida principalmente pela iniciativa privada, minimizando a intervenção do Estado em setores sociais, incluindo a educação. Essas políticas enfatizam a eficiência, a competitividade e a privatização, argumentando que a desregulamentação e a liberalização econômica levam ao

crescimento e à inovação. No contexto da educação, isso se traduz em um maior envolvimento do setor privado, na busca por parcerias público-privadas e na adoção de práticas de mercado, que podem priorizar a formação técnica alinhada às demandas do setor privado em detrimento de uma educação ampla e crítica.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como modalidade de ensino, tem ampliado, significativamente, a quantidade de ofertas de vagas em todos os seus segmentos, ainda que não tenha alcançado a meta definida no Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024, ou seja, a de triplicar a oferta de vagas nesse período, e de forma especial, que essa expansão acontecesse em 50% na rede pública.

No entanto, vários e velhos problemas ainda se destacam para o não alcance de tal meta, como a falta de um alinhamento das ofertas com o mundo do trabalho, o acompanhamento insuficiente da política de EPT pelos diferentes órgãos, a falta de um financiamento próprio para essa modalidade de ensino e a ausência de um sistema efetivo de avaliação de todas as ofertas, considerando que hoje sequer temos clareza dos números e cursos ofertados na EPT. A tabela abaixo evidencia a expansão da EPT, no cenário nacional.

Tabela 1: Número de Matrículas na EPT, por modalidade (2019-2023)

Ano	Modalidade					
	Total	Ensino Médio				FIC
		Integrada	Prof. conc.	Prof. sub.	EJA	
2019	1.914.749	623.178	252.221	962.825	36.750	39.775
2020	1.936.094	688.689	236.320	936.547	39.921	34.617
2021	1.892.458	726.991	248.066	836.040	40.444	40.917
2022	2.152.506	794.955	287.320	947.905	39.591	82.735
2023	2.413.825	823.587	331.514	1.078.193	38.313	142.218

Fonte: Brasil (2024)

A tabela de matrículas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) entre 2019 e 2023 evidencia um crescimento significativo, com um aumento de 1.914.749 em 2019 para 2.413.825 em 2023. Contudo, essa expansão não é uniforme, pois há uma acentuada disparidade na oferta de EPT entre diferentes regiões do Brasil. Regiões

mais carentes e rurais enfrentam dificuldades de acesso aos programas, o que compromete a equidade de oportunidades e limita o potencial de desenvolvimento dos estudantes, perpetuando desigualdades sociais e econômicas no país.

Um dos documentos específicos e muito utilizado para operacionalização dessas ofertas é o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (Brasil, 2020), o qual em sua versão mais atual apresenta 13 eixos tecnológicos e 215 cursos técnicos. Sob a égide da necessidade de formação de mão-de-obra qualificada para o “mercado de trabalho”, muitas instituições de ensino vêm formando profissionais em todos os segmentos da EPT sejam eles, nos níveis básico, técnico ou tecnológico. Tais cursos estão acontecendo em vários formatos de ensino, os quais, sequer são avaliados pelas próprias instituições ou por órgãos reguladores. Existe, assim, indiscutivelmente, um “movimento” de inclusão excludente, uma intersecção contraditória, como bem coloca Kuenzer (2007), sendo consideradas pela autora da seguinte forma: “meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética” (Kuenzer, 2007, p. 1167).

Destaca-se, ainda, nos problemas citados anteriormente, a falta de um sistema de avaliação nacional em larga escala da EPT. O que temos visto é o esforço de algumas instituições públicas e privadas em realizarem práticas de avaliação por meio de instrumentos, sejam eles qualitativos ou pesquisas de opinião do tipo *surveys*³. De fato, a partir do levantamento bibliográfico há poucos as pesquisas que demonstrem a efetividade dos cursos de EPT no mundo do trabalho, ou mesmo, a “qualidade” de tais cursos.

É substancial apontar as dificuldades na formação de professores para a EPT e a baixa articulação dos currículos com as complexidades do mundo do trabalho, em uma perspectiva politécnica, que supere as dicotomias e correntes hegemônicas, as

³ *Surveys*, ou pesquisas por questionário, são métodos de coleta de dados usados em pesquisas sociais, de mercado/marketing e acadêmicas. Elas consistem em questionários estruturados, aplicados de forma presencial, por telefone ou online, para obter informações de um grupo específico sobre opiniões, comportamentos, experiências ou características demográficas.

quais durante muito tempo fizeram parte da abordagem “técnica e instrumental” da EPT.

Todavia, existe uma comunidade de pesquisadores (Barato, 2015; Moraes, 2020; Ramos, 2001; Allain *et al.*, 2021), que consideram importante um olhar diferenciado para a EPT, com pressupostos teóricos e metodológicos específicos. Delineia-se, inclusive, a necessidade de uma epistemologia própria da EPT.

Nesse processo de ampliar e fortalecer a EPT, em seus múltiplos processos e enfoques, há um aspecto que nos chama a atenção, o qual vem se estabelecendo fortemente durante a execução de cursos: o das parcerias público-privadas. Essas parcerias são nitidamente justificadas pela necessidade de articulação com o mundo do trabalho, melhor gestão dos recursos financeiros ou mesmo para garantir momentos de prática profissional aos estudantes no ambiente real de trabalho.

Uma ideia básica dessa articulação público-privada é que as experiências dos processos de gestão do privado podem contribuir significativamente na melhoria e otimização dos recursos provenientes e destinados à Educação. Além disso, pode reduzir gastos desnecessários e investir na ampliação de vagas, de forma a atender às demandas de formação inicial e continuada de trabalhadores/as. É necessário mencionar, como contraponto, que enquanto as entidades públicas buscam proporcionar educação acessível e de qualidade para todos os cidadãos, as empresas privadas envolvidas nas parcerias público-privadas frequentemente visam ao lucro, como apontam os autores abaixo:

Neste sentido, “a autonomia e a gestão estão vinculadas à cobrança de prestação de contas os resultados produtivistas, pautados na concepção de qualidade total”. Além disso, é exercido controle sobre o resultado produzido, fator este que reforça a aproximação das instituições educativas do modelo de grupo empresarial (Ribeiro e Chaves, 2012, p. 10).

Tomando esse argumento como ponto de partida, apresentamos duas questões centrais para uma discussão da EPT na intersecção com o objeto de estudo - a relação com a parceria público-privada, a saber: Como a relação público-privada no

contexto da Educação Profissional e Tecnológica é apresentada nas teses e dissertações que constam no diretório de pesquisas da Capes? Quais os pontos e contrapontos mencionados pelos pesquisadores dessa articulação público - privada?

Como desdobramento de tais perguntas, o objetivo deste texto é o de analisar as implicações da relação público-privada para a democratização e ampliação da Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, em um primeiro momento, discorreremos sobre enfoques da EPT relacionados à privatização de suas ofertas, gestão e Curricularização. Em seguida, apresentaremos um estudo bibliográfico, do tipo estado da arte, realizado a partir de teses e dissertações da Capes. Buscamos, por fim, apontar implicações, características e reverberações dessa articulação público-privada na expansão e democratização da Política Pública Nacional de EPT.

ESTRATÉGIAS DE PRIVATIZAÇÃO NA EPT: OFERTAS, GESTÃO E O EMPOBRECIMENTO DO CURRÍCULO

Ciavatta (2008) destaca uma preocupação cada vez mais acentuada nas ofertas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): a tendência à profissionalização rápida e direcionada. Esta abordagem se manifesta em cursos de qualificação profissional, sejam de formação inicial ou continuada, que são tipicamente de curta duração, oferecidos em diversos formatos (presencial, a distância ou híbrido) e caracterizados por conteúdos restritos. Não há nenhum tipo de “controle” das ofertas de tais cursos, uma vez que não há obrigatoriedade de ato autorizativo pelos órgãos competentes. Via de regra, o que se percebe é uma precarização dessas ofertas, em sua maioria para atender interesses mercadológicos.

Outro problema que identificamos quanto a esses cursos é a falta de uma padronização de carga horária mínima, salvo quando exigidos por conselhos profissionais, como é o caso do Curso de Auxiliar em Saúde Bucal (300h) e o Auxiliar em Veterinária (200h).⁴

⁴ A carga horária de 300 horas recomendada do Conselho Profissional de Odontologia para o curso de Auxiliar de Saúde Bucal está regulamentada por meio da Resolução. CFO-85, de 30 de janeiro de 2009.

De forma geral, para os cursos de qualificação profissional (muito conhecido pela sigla FIC – Formação Inicial e Continuada), há apenas um documento norteador do MEC, o “Guia Pronatec de cursos FIC”, implementado em 2016, o qual apresenta 646 cursos, com cargas horárias mínimas definidas por curso. As instituições de EPT, a partir deste catálogo podem planejar suas ofertas considerando as competências, habilidades, perfil profissional e escolarização mínima⁵.

Um dos modelos de Gestão e Execução das ofertas com parceiros é o de Classes Descentralizadas, executados por algumas redes de EPT, como o Centro Paula Souza, em São Paulo, e o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas⁶. As Classes Descentralizadas são caracterizadas por ofertas em espaços cedidos por parceiros para execução de cursos de EPT, buscando uma capilaridade territorial. Algumas dessas ofertas alcançam números de matrículas superiores aos executados pelas Unidades de Ensino próprias das instituições. A execução do Itinerário da formação técnica e profissional do Novo Ensino Médio e as ações do Pronatec são exemplos de ofertas realizadas em classes descentralizadas, nesses casos, utilizando os espaços das secretarias estaduais de educação e instituições do terceiro setor.

Essas classes funcionam como extensões temporárias ou permanentes das instituições principais, oferecendo cursos em locais mais próximos das comunidades, geralmente em parcerias com escolas locais, associações comunitárias ou empresas.

A implementação das classes descentralizadas visa atender à demanda por qualificação profissional em áreas remotas ou periféricas, contribuindo para a redução das desigualdades regionais no acesso à educação, além de ter maior capilaridade da rede de ensino profissional, facilitando a inclusão de populações que, de outra forma,

Para o curso de Auxiliar em Veterinária a legislação em vigor é a Resolução Nº 1281, de 25 de julho de 2019 do Conselho Federal de Veterinária, que menciona a carga horária de 200 horas (120 teóricas e 80 práticas).

⁵ O Guia Pronatec, implementado pelo Ministério da Educação está disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/publicacoes-guia-pronatec-de-cursos-fic>.

⁶ É importante destacar que essas duas instituições estaduais de EPT possuem uma oferta anual significativa de cursos, com um formato de estrutura organizacional e funções semelhantes, como a autonomia para aprovação dos próprios cursos técnicos.

teriam dificuldade de acessar a formação profissional devido a barreiras geográficas e socioeconômicas. No entanto, a efetividade das classes descentralizadas depende de diversos fatores, como a qualidade da infraestrutura disponível, a qualificação dos docentes e a adequação do currículo às necessidades locais, que nem sempre é possível dada ao currículo macro, institucionalizado nos projetos pedagógicos das instituições.

Avaliando o programa Pronatec, realizado a partir dessas classes descentralizadas, Ramos e Stampa (2016) consideraram que esses cursos afastam a concepção de uma educação como instrumento emancipador e de luta política, superando a ideia muito presente na EPT, que é a predominância significativa ao aspecto do “saber-fazer”, e considerando, pela baixa carga horária, um número baixo e mínimo de conteúdos. Quanto mais curto for o tempo de duração do curso, maior quantidade de trabalhadores estarão disponíveis para o “mercado”. Cabe ressaltar que o Pronatec é um dos programas onde a presença da rede privada é muito marcante. O relato abaixo é bem significativo quanto à parceria público-privada no contexto do Pronatec.

Por meio dessa falsa publicização do privado, há uma destinação de verbas públicas para serem geridas pela gestão privada. Se esses recursos fossem destinados às instituições públicas como investimentos e incrementos no orçamento anual, poderiam ampliar o número de vagas públicas para atender não apenas grupos focais, mas também, de maneira universal, todos aqueles que quisessem acessar uma vaga (Godoi, 2014, p.123).

O empobrecimento do currículo é outro exemplo que evidencia as consequências negativas associadas às estratégias de privatização na EPT. A pressão por resultados financeiros pode levar à adoção de currículos mais restritos e pragmáticos, focados exclusivamente nas habilidades demandadas pelas empresas em curto prazo, em detrimento de uma formação integral e crítica.

Adrião (2018) menciona que a privatização curricular não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários ao ensino (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Trata-se, mais amplamente, da transferência para

o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares e metodológicos. Dá-se a origem da formação polivalente, com características bem definidas, como as apontadas abaixo:

No lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar de conteúdos de ensino, competências gerais para a vida e competências específicas para o trabalho. A perda de importância das habilitações baseadas no corpo de conhecimentos que as definem, aliada à ênfase no trabalho polivalente e na competência dos sujeitos, tornou a regulamentação do exercício profissional sob princípio das corporações um preceito em superação (Ramos, 2014, p. 61).

Moraes, Reis e Alencar (2022) realizaram uma pesquisa sobre a Educação Profissional Paulista e as relações público-privadas na política curricular no Centro Paula Souza (1995-2018) e constataram a presença de vários agentes privados na gestão das ofertas, como: IB Brasil e Google Microsoft (Técnico em desenvolvimento de sistemas, Informática, Informática para Internet, Manutenção e Suporte em Informática, Redes de Computadores e Telecomunicações) e Rede Globo/Fundação Roberto Marinho (Técnico em Administração Empresarial, Gestão de Pequenas empresas e Técnico em Secretaria). Os autores concluem que tais cursos realizados por “encomenda” estão alinhados e executados pela lógica do mercado privado. Araújo (2019) *apud* Moraes, Reis e Alencar (2022, p.14), descreve a forma dessa intervenção curricular por parte de tais agentes privados:

As funções que estruturam as etapas do trabalho (planejamento, execução e controle) ajudam na definição dos componentes curriculares: disciplinas, projetos e atividades, ou seja, as funções que são referências para a organização do trabalho são, conseqüentemente, a base para a elaboração dos currículos de cursos técnicos e tecnológicos. Elas também, em alguns cursos, delimitam os módulos e as certificações. Na formação do técnico as experiências desenvolvidas dentro e fora da ETEC têm um papel importante na construção das competências previstas no currículo, isso porque trabalhamos com a definição de competência profissional.



Podemos perceber, nesse aspecto, a invisibilidade de temáticas ou habilidades nos programas curriculares de EPT, assim como a presença de outras “socioemocionais” como forma de projetar um profissional polivalente, que se adequa às diferentes condições do trabalho, que é capaz de tolerar as frustrações e o estresse, sem reivindicar, criticar ou questionar. A educação para a cidadania, como exemplo dessa obliteração, que inclui direitos humanos, justiça social, e participação política, é frequentemente invisibilizada. A falta de enfoque em cidadania crítica pode limitar a capacidade dos estudantes de se tornarem cidadãos conscientes e engajados.

O currículo da EPT, nesse sentido, promove competências tidas como “socioemocionais”, mas a serviço e alinhada às ideias neoliberais. É outra de subjetivação preconizada e sustentada no processo educacional, o que nos faz considerar que EPT, quando não incorporada a um projeto de educação omnilateral e crítico, pode comprometer um projeto mais amplo voltado para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e cidadã.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo foi realizado por meio da abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte. A abordagem qualitativa é frequentemente utilizada em pesquisas que visam compreender fenômenos complexos e contextos específicos, onde a profundidade e a riqueza dos dados são mais valorizadas do que a sua generalização. A pesquisa qualitativa permite uma exploração detalhada das experiências e perspectivas dos participantes, oferecendo uma compreensão aprofundada dos processos sociais e culturais.

A escolha pela pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte se justifica pela necessidade de mapear e analisar a produção científica existente sobre o tema em questão. Este tipo de pesquisa é essencial para identificar lacunas no conhecimento, tendências emergentes e áreas de consenso e controvérsia dentro de um campo de

estudo. Conforme destaca Ferreira (2002), a pesquisa do tipo estado da arte envolve a sistematização e análise crítica da literatura, proporcionando uma visão abrangente do desenvolvimento teórico e metodológico sobre o tema pesquisado.

Na realização deste estudo, foi fundamental recorrer a obras clássicas e contemporâneas que abordam a metodologia qualitativa e a pesquisa bibliográfica. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a revisão bibliográfica não apenas contextualiza o estudo dentro do campo de conhecimento existente, mas também auxilia na definição de conceitos, hipóteses e direcionamentos para a pesquisa. Além disso, Yin (2015) destaca que a triangulação de fontes bibliográficas pode aumentar a validade e a confiabilidade dos achados de uma pesquisa qualitativa.

Ao utilizar a pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, este estudo se alinha com a prática acadêmica de rigor e excelência, proporcionando uma base sólida para a construção de novos conhecimentos. Conforme salienta Gil (2008), a análise crítica da literatura é um passo fundamental para qualquer investigação científica, pois permite ao pesquisador situar seu trabalho no panorama atual da pesquisa e contribuir para o avanço do conhecimento em sua área de estudo. Assim, a abordagem metodológica adotada neste estudo reforça seu compromisso com a profundidade analítica e a relevância teórica.

Utilizamos como técnica de análises de dados a revisão sistemática da literatura. Esta técnica envolve um processo rigoroso e metodológico de identificação, seleção e análise de trabalhos acadêmicos relevantes sobre um determinado tema ou área de estudo. Os principais passos dessa técnica incluem: definição dos critérios de inclusão e exclusão, busca em bases de dados, seleção e filtragem dos estudos, extração e análise dos dados e síntese e apresentação dos resultados.

CONCEPÇÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO DA EPT: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Compreendemos que é possível por meio de uma análise bibliográfica, do tipo estado da arte, identificar e mapear o que já vem sendo produzido sobre determinado

objeto de estudo, com o objetivo de ampliar ou ressignificar algumas discussões a partir de outras lentes. Esse inventário de produções nos permite, de certa forma, delimitar algumas questões, apontadas como necessárias por outros pesquisadores.

Para Ferreira (2002, p.258):

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Ao colocarmos as palavras-chaves “parceria público-privado e Educação Profissional” na plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identificamos um filtro de 59 pesquisas, sendo 42 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado. No entanto, percebemos que nem todas as produções estavam relacionadas a articulação parceria público-privadas e Educação Profissional.

Com o intuito de realizar um melhor filtro para análise, realizamos uma leitura dos resumos de cada trabalho, e reconhecemos a presença de 8 (oito) trabalhos, conforme descrição abaixo. Em boa parte das produções, havia apenas uma citação relacionada à essa articulação público-privado, mas que não era o objeto central das mesmas.

Quadro 1: Mapeamento das Teses e Dissertações (1987-2003)

Título do Trabalho	Ano	Pesquisador	Instituição	Região
As parcerias público-privadas na educação profissional: um estudo sobre o Pronatec no município de Pelotas.	2018	Antônio Cardoso Oliveira	Universidade Federal de Pelotas	Sudeste
Reforma do novo ensino médio: Parcerias Público-Privadas na oferta da Educação Técnica e Profissional.	2022	Marcos Luiz de Franca	Universidade Federal do Rio Grande	Sul
Parceria público privado na Educação Profissional Técnica de	2013	Roseane Nascimento da	Universidade Federal de	Nordeste

Nível Médio no estado de Pernambuco		Silva	Pernambuco	
A relação público-privada na implantação do Pronatec no município de Cáceres-Mt.	2017	Rosani Rios Carvalho	Universidade do Estado de Mato Grosso	Centro-Oeste
A importância das parcerias na Educação Profissional.	2006	Mariluci Alves Martino	PUC-SP	Sudeste
Pronatec, Educação Profissional e a relação público-privada na Amazônia Paraense.	2017	Erbio dos Santos Silva	Universidade Federal do Pará	Norte
O processo de implementação da educação profissional integrada ao ensino médio em Pernambuco: o caso da escola técnica estadual Cícero Dias.	2013	Mércia Rodrigues Farias da Silva	Universidade Federal de Pernambuco	Nordeste
Juventude, trabalho e educação: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em discussão.	2007	Carlos Soares Barbosa	Universidade Estácio de Sá - RJ	Sudeste

Fonte: Banco de Teses da Capes.

Oliveira (2018) ao analisar o projeto de formação do trabalhador que emerge com a política do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec sustentou a tese de que a constituição dessas parcerias público-privadas para oferta da EPT, apesar de favorecer o acesso à educação, forma um tipo de profissional adequado às demandas de um grupo empresarial, pois sustenta o processo pedagógico no “saber fazer”, com pouca reflexão sobre o que se faz, permeada por meio de uma política pública desenvolvida majoritariamente pela iniciativa privada, mas financiada pelo Estado. A autora considerou que as parcerias privadas encaminham o tipo e o profissional que necessita ser formado para atender as demandas do “mercado de trabalho”, ou seja, existe um predomínio da lógica privada no processo de formação dos/as trabalhadores/as. Quanto a esse tipo de formação, moldada por ideais neoliberais, é substancial destacar a seguinte reflexão realizada por Batista e Pereira (2023, p.497). Trata-se, portanto, de ações que buscam:

Disseminar a política da formação profissional como panaceia do estágio atual do neoliberalismo, apresentando uma formação que em nada se aproxima da formação integral; trata-se de uma formação

focada nas insígnias da empregabilidade, emancipação financeira e empreendedorismo. Essa forma articulada, e não integrada, promove novos ajustamentos da futura classe trabalhadora, na qual os ideais das competências como forma de solucionar o problema econômico brasileiro nada mais são que o indicativo de nossa posição diante da Divisão Internacional do Trabalho. Sinalizamos ainda que a maneira acelerada como se articulam o assédio do setor privado na educação e a utilização dos dispositivos públicos e institucionais revelam o papel do Estado no contexto do neoliberalismo e o objetivo da educação profissional como elemento da legitimação das formas contemporâneas do capital.

Franca (2022) ao pesquisar sobre essa interlocução constatou que a Rede Pública de EPT distanciou-se do interesse maior que é a formação integral dos estudantes do Ensino Médio e aproximou-se da oferta de mão de obra ofertada para empresas privadas por intermédio de empresas de Recursos Humanos como forma de equipar operacionalmente as empresas privadas, visando o baixo custo de mão de obra e exploração do aluno como trabalhador.

Ao investigar a respeito da política de expansão do Ensino Técnico no Estado de Pernambuco, no contexto do Programa de Educação Integral (PEI), Silva (2013) sinaliza que o sistema estadual de ensino público de Pernambuco, a partir da última década, desenvolve e institucionaliza uma lógica privatista e mercadológica no sistema educacional, com repercussões diretas na organização curricular. A pesquisadora considera, ainda, que o incentivo à participação da iniciativa privada e a entrada de novos atores para participação nas políticas públicas favorece a permanência do caráter predominantemente privado em certos segmentos da educação, o que não contribui para a reversão da dualidade educacional.

A pesquisa de mestrado de Carvalho (2017) teve como objetivo geral analisar a relação público-privada entre Poder Público Federal (União) e o Senai na implementação do Pronatec em Cáceres, MT, constatando que além dos órgãos que têm como função o controle oficial do financiamento público, órgãos de controle social são necessários para acompanhar, definir regulamentos internos para democratizar o uso de recursos públicos por essas entidades do setor privado. Devido a esses fatos,

compreendeu-se que a parceria público-privada tem sido um mecanismo oportunista do setor privado nas ações do poder público, que enfraquece e minimiza as políticas públicas sociais.

A tese de doutorado de Martino (2006) buscou analisar os impactos das parcerias no trabalho realizado pelas escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A autora constatou a partir de suas análises que as parcerias, para os gestores, representam uma resposta às transformações sociais, contribuindo para uma formação mais “realista”, tendo em vista que as escolas não possuem todos os materiais e equipamentos, ou estruturas necessárias para uma formação profissional mais completa. O ponto de vista e intersecção encontrada pela pesquisadora com a EPT é que as parcerias possuem muitas potencialidades, sobretudo, para uma educação alinhada às mudanças tecnológicas do mundo do trabalho.

Silva (2017) em sua pesquisa delineou o seguinte problema de investigação: Como se explica a preferência do governo brasileiro em investir prioritariamente em instituições privadas em detrimento das públicas na oferta de Educação Profissional por meio do Pronatec na Amazônia Paraense? O autor, ao longo de sua tese, faz várias críticas ao modelo adotado, desalinhado, inclusive, a perspectiva inicial, que seria uma formação emancipatória. O pesquisador descreve que o Pronatec apenas reproduziu a lógica capitalista, realizando cursos livres com foco na mecanização do processo de trabalho, com treinamentos que fortalecem a dualidade educativa. O autor desvelou que o sistema “S” como o SENAI e SENAC, tiveram prioridade nas ofertas do programa com o apoio formal do governo, o qual promove manobras interessantes, alocando essas instituições no mesmo plano categórico institucional que os institutos federais, isso para justificar o financiamento público de ofertas privadas, deixando o segmento público na condição de coadjuvante e permitindo o protagonismo da educação privada. O ponto destacado pelo pesquisador frisa bastante a utilização da EPT em uma perspectiva de negócio, como também já sublinhado por David Hill.



Um Plano de Negócios para a Educação: este se concentra em, socialmente, produzir a força de trabalho (a capacidade das pessoas para trabalhar) para as empresas capitalistas; 2 –um Plano de Negócios na Educação: este se concentra em liberar as empresas para lucrar com a educação; 3 –um Plano de Negócios para as Empresas Educacionais: este é um plano para as “Edubusinesses” (empresas educativas) inglesas e americanas lucrarem com as atividades internacionais de privatização (Hill, 2003, p.26).

Mércia Silva (2013), ao analisar a parceria público-privada na Escola Técnica Estadual Cícero Dias, percebeu, pelas narrativas dos entrevistados, o sentimento de que a presença da empresa parceria OI Futuro contribuiu para que a escola desfrutasse de uma boa e atualizada infraestrutura. Outros resultados da pesquisa são bastante significativos, a saber: A empresa parceira tem influenciado na política educacional do Estado de Pernambuco, em especial, na Escola Técnica Cícero Dias, imprimindo no setor público sua lógica e forma de gestão; há influência dos padrões físicos e dos valores gerenciais da empresa privada na administração da infraestrutura e dos recursos humanos da escola; há influência da lógica gerencial no contexto escolar, estabelecendo metas e indicadores que visem controlar as diversas ações desenvolvidas pela Instituição, bem como, introduzindo no contexto escolar terminologias do mundo corporativo (missão, visão, metas, estratégias, resultados); e há participação da empresa privada na formação continuada dos profissionais de educação no âmbito da Escola e do Estado.

Barbosa (2007), ao investigar as relações entre juventude, trabalho e educação, a partir de uma análise do Programa Nacional de Estímulo ao primeiro emprego, destacou o fortalecimento de ações governamentais, ao invés de se fortalecer as políticas públicas de responsabilidade social. Destaca, de igual modo, as contradições e precarização das ofertas de qualificação profissional, a partir da parceria público-privado, caracterizando, para o autor, uma formação aligeirada, fragmentada e ingênua.

A partir das análises realizadas das produções, resumimos os principais núcleos temáticos a partir de categorias, conforme mostra o quadro abaixo:

Categorias Identificadas	%	Referências
Lógica privada e neoliberal no processo de formação dos/as trabalhadores/as.	45%	Oliveira (2018), Franca (2022), Silva (2013a), Silva (2017)
Lógica privada na gestão administrativa e pedagógica da EPT	11%	Silva (2013b)
Precarização das Ofertas de EPT	11%	Barbosa (2007)
Fortalecimento da articulação com o mundo do trabalho	11%	Martino (2006)
Falta de Controle Oficial do Financiamento Público	11%	Carvalho (2017)
Financiamento público para fortalecimento da Rede Privada	11%	Silva (2017)

Quadro 2: Categorias Identificadas nas teses e dissertações da Capes (1987-2003)

Fonte: Banco de Teses da Capes

Com base nas categorias discutidas, é possível traçar um panorama crítico e analítico da situação atual da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. A predominância da lógica privada e neoliberal na formação dos trabalhadores/as tem conduzido a um cenário onde as necessidades imediatas do mercado de trabalho frequentemente se sobrepõem à formação integral e crítica dos estudantes. Essa influência se reflete não apenas nos currículos orientados para as demandas empresariais, mas também na gestão administrativa e pedagógica das instituições de EPT, que priorizam a eficiência e a lucratividade em detrimento da qualidade educacional.

A precarização das ofertas de EPT, caracterizadas por cursos de curta duração e conteúdos simplificados, reflete uma visão utilitarista da educação, desconsiderando a importância de uma formação sólida e aprofundada. A crescente articulação com o mundo do trabalho, embora necessária para a inserção dos estudantes no mercado, corre o risco de comprometer a autonomia acadêmica e a diversidade de saberes, reduzindo a educação a um mero instrumento de qualificação profissional. Além disso, a falta de controle oficial do financiamento público e o fortalecimento da rede privada de EPT ampliam as desigualdades de acesso e comprometem a universalização e a



qualidade do ensino público, relegando a educação a um espaço onde interesses privados muitas vezes prevalecem sobre o bem comum e a formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas palavras finais, consideramos que é importante retomar algumas questões para pensarmos os desafios da EPT. Em que aspectos as parcerias público-privadas possibilitam a potencialização e democratização das ofertas da Educação Profissional e Tecnológica? Em quais também contribuem para a fragilização e/ou fragmentação das ofertas de EPT? Que processos são considerados e envolvidos durante a institucionalização e gestão das parcerias público-privadas na rede pública estadual de EPT no Amazonas? Quais as limitações e contradições nessas articulações público-privadas no contexto da EPT?

É visível o aumento do interesse das instituições privadas no processo de organização do trabalho pedagógico, na gestão dos processos e na curricularização. Esse interesse é intencional e estreitamente ligado às políticas de cunho neoliberal. Na EPT, assume uma postura ligada à qualificação de pessoas para o “mercado” de trabalho, satisfazendo aos interesses do Capital, em uma perspectiva bastante conhecida: a da mão-de-obra qualificada com conhecimentos mínimos, técnicos e unilateral. Essa perspectiva não considera a indissociabilidade entre cultura, conhecimento, tecnologia, trabalho e sociedade.

Na mesma direção, percebe-se uma expansão duvidosa e mercadológica da EPT, sem dialogar com as necessidades do mundo do trabalho ou com as diferentes dimensões que o permeiam. É necessário que os órgãos reguladores estabeleçam instrumentos normativos relativos à expansão e ao desenvolvimento dessa modalidade de ensino, além de integrar e articular a EPT, em seus vários segmentos e esferas governamentais, entre as redes, organizações e instituições de ensino. Integrar e expandir a EPT em suas distintas dimensões, avaliando-a e refletindo sobre suas ofertas deve ser uma construção coletiva, democrática e para todos. É preciso ter consciência que um projeto de privatização da EPT é um projeto excludente e



antagônico. É um projeto que traz uma nova subjetividade e *ethos* aos trabalhadores, privando-os de seus direitos sociais, marcando-os pela precarização do trabalho e de suas relações.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria F. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ALLAIN, O.; GRUBER, C.; WOLLINGER, P. R. **O que avaliar em educação profissional? Princípios epistemológicos da formação de trabalhador**. In: MORAES, G. H. et al. (org.). Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BARATO, J. N. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015.

BARBOSA, Carlos Soares. **Juventude, trabalho e educação: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em discussão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Sueli Soares dos; PEREIRA, Daniel Capella. Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública paulista: histórico e desdobramentos. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 49, e261780, 2023.

BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4.ed. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: www.cnct.mec.gov.br/. Acesso em 30 jun., 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

CARVALHO, Rosani Rios. **A Relação público-privada na implantação do PRONATEC no município de Cáceres-MT**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

CIAVATTA, Maria. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

FERREIRA, N. S. C. **As pesquisas denominadas estado da arte**. Educação & Sociedade, 23(79), 257-272, 2002.



- FRANCA, MARCOS LUIZ DE. **Reforma do novo ensino médio: Parcerias Público-Privadas na oferta da Educação Técnica e Profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022
- GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social** (6ª ed.) Atlas, 2008.
- HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p.24-59, jul./dez.2003.
- GODOI, J. **A relação público-privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da Lei 12.513 de 2011 que institui o Pronatec**. Joinville, Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville, 2014.
- KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, out. 2007.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINO, Mariluci Alves. **A importância das parcerias na Educação Profissional**. Tese (Doutorado em Educação e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; REIS, Elydimara Durso dos; ALENCAR, Felipe. Educação Profissional Paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro “Paula Souza” (1995-2018). **Revista Brasileira de Educação**. V.27, 2022.
- MORAES, G. H. et al. (org.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- OLIVEIRA, Antônio Cardoso. **As parcerias público-privadas na educação profissional: um estudo sobre o Pronatec no município de Pelotas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2018.
- RAMOS, Marise. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho educação**. Niterói, 2001. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.
- _____. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014
- RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inêz Terezinha. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: democratização ou precarização da educação profissional? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 393 -407, ago./dez. 2016. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/23609>. Acesso em 01 jun. 2024
- RIBEIRO, M. E. S; CHAVES, V. L. J. **Gestão Educacional: modelos e práticas**. ANPAE, 2012.

SAMPIERE, Hernández; FERNÁNDEZ, Roberto; PILAR, Fernández Carlos y Baptista, **Metodología de la Investigación** – Mc Graw-Hill. 2008.

SILVA, Erbio dos Santos. **Pronatec, educação profissional e a relação público-privada no Pará**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

SILVA, Roseane Nascimento da. **Parceria público privado na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Pernambuco**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013a.

SILVA, Mércia Rodrigues Farias da. **O processo de implementação da educação profissional integrada ao ensino médio em Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013b.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** (5ª ed.). Bookman, 2005.

Data da submissão: 27/08/2024

Data do aceite: 22/10/2024



**DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS EM MUNICÍPIOS DE
ATÉ 50 MIL HABITANTES (2011-2020)**

**DISTRIBUTION OF TEMPORARY TEACHERS IN MUNICIPALITIES WITH UP
TO 50,000 INHABITANTS (2011-2020)**

**DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES TEMPORALES EN MUNICIPIOS DE
HASTA 50,000 HABITANTES (2011-2020)**

Herilene Chaves de Sousa¹

Ariel Feldman²

RESUMO:

Este estudo investiga a presença de professores temporários em redes municipais paraenses com até 50 mil habitantes, entre 2011 e 2020. Utilizando uma abordagem quantitativa e descritiva, foram analisados dados extraídos de plataformas abertas, como o Censo Escolar do INEP, o Laboratório de Dados Educacionais da UFPR e o Censo Brasileiro (IBGE). Os dados dos professores temporários foram tratados com aplicação de parâmetros estatísticos como a média, a mediana e desvio padrão. Os resultados indicam que a média de professores temporários ultrapassam os 38%. Em relação aos valores da amplitude, todos os municípios analisados exibem percentuais acima dos 30%. Portanto, os dados confirmam que os municípios paraenses, apresentam um quadro percentual de descumprimento da legislação sobre a admissão dos professores temporários.

Palavras-chave: Professores temporários; Redes Municipais; Pará.

ABSTRACT:

This study investigates the presence of temporary teachers in municipal networks in Pará with up to 50,000 inhabitants between 2011 and 2020. Using a quantitative and descriptive approach, data was analyzed from open platforms such as the INEP School Census, the UFPR Educational Data Laboratory, and the Brazilian Census (IBGE). The data on temporary

¹ Mestranda da Universidade Federal do Pará no Programa de Pós-Graduação em Educação em Cultura do Campus Universitário do Tocantins (UFPA/CUNTINS/PPGEDUC). Bolsista na Fundação Amazônia de Amparo à Estudo e Pesquisa (FAPESPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5036-5831>. E-mail: sousaherilene@gmail.com.

² Doutor em História na Universidade de São Paulo. Docente na Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação em Cultura do Campus Universitário do Tocantins (UFPA/CUNTINS/PPGEDUC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8894-8554>. E-mail: aridu18@yahoo.com.br.



teachers were processed using statistical parameters such as mean, median, and standard deviation. Results indicate that the average percentage of temporary teachers exceeds 38%. In terms of range values, all analyzed municipalities show percentages above 30%. Therefore, the data confirm that Pará municipalities exhibit a high level of non-compliance with legislation regarding the hiring of temporary teachers.

Keywords: Temporary teachers; Municipal networks; Pará.

RESUMEN

Este estudio investiga la presencia de profesores temporales en las redes municipales del estado de Pará con hasta 50 mil habitantes, entre 2011 y 2020. Utilizando un enfoque cuantitativo y descriptivo, se analizaron datos extraídos de plataformas abiertas, como el Censo Escolar del INEP, el Laboratorio de Datos Educativos de la UFPR y el Censo Brasileño (IBGE). Los datos de los profesores temporales fueron tratados aplicando parámetros estadísticos como la media, la mediana y la desviación estándar. Los resultados indican que la media de profesores temporales supera el 38%. En relación con los valores de amplitud, todos los municipios analizados muestran porcentajes superiores al 30%. Por lo tanto, los datos confirman que los municipios de Pará presentan un panorama de incumplimiento de la legislación sobre la contratación de profesores temporales.

Palabras clave: Profesores temporales; Redes municipales; Pará.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte dos resultados da dissertação de mestrado, intitulada “A presença de professores temporários nas redes municipais de ensino do Pará (2011-2020)” e conta com apoio financeiro da Fundação Amazônia de Amparo à Estudo e Pesquisa (FAPESPA). Embora a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) assegure que a investidura em cargos deverá ocorrer por meio de concurso público (art. 37, inciso II), também prevê exceções para a contratação excepcional nas redes públicas de ensino (art. 37, inciso IX).

Vale salientar que essas exceções podem ser interpretadas de diferentes maneiras, permitindo que os professores temporários sejam contratados sem vínculo



com a instituição, o que contribui para a precarização do trabalho docente e se torna um instrumento que substitui a realização de concursos públicos.

Diante disso, o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, estabelece que, até o início do terceiro ano de vigência, 90% dos professores do magistério e 50% dos respectivos profissionais da educação não docentes devem ocupar cargos efetivos (Brasil, 2014). Em alinhamento a isso, o deputado Sidney Leite (PSDB/AM) estabelece no Projeto de Lei n.º 5.717/2019 que pelo menos 90% dos professores sejam admitidos por concurso público (Brasil, 2019).

O *lócus* de pesquisa foi o Estado do Pará, especificamente as 144 redes municipais de ensino público. Pesquisas desenvolvidas nesses municípios, como Portel, Cametá e Mocajuba, evidenciam aumentos na contratação de professores temporários, frequentemente associadas ao clientelismo, onde a distribuição de cargos ocorre em troca de lealdade política (Feldman; Alves, 2020; Feldman; Costa, 2021; Feldman, Martins, 2023). Esses estudos indicam que os fatores políticos municipais e o clientelismo influenciam no cenário educacional, justificando a escolha do Pará como objeto de estudo.

A análise da presença dos professores temporários no Pará é relevante pois, segundo Feldman e Alves (2020, p. 2), esses professores representam entre 28% e 31% do total de professores na educação pública entre 2013 e 2018. Acrescenta-se que, Feldman e Gouveia (2022), ao compararem o período entre 2011 e 2020, mostram que apenas 4% dos municípios tinham menos de 10% dos professores temporários, enquanto que 96%, ultrapassavam o limite estabelecido pelo PNE.

Dessa forma, o objetivo desse estudo consiste em descrever a presença dos professores temporários nas redes de ensino do Pará entre 2011 e 2020, com foco na distribuição desses profissionais em municípios com até 50 mil habitantes. Pergunta-se como a presença de professores temporários varia conforme o porte populacional nos municípios paraenses entre 2011 e 2020? Quais são as diferenças mínimas e máximas desses profissionais?



O artigo além desta introdução, conta com uma breve revisão de literatura sobre os professores temporários. Na sequência serão apresentados os resultados da pesquisas (professores temporários nas redes municipais do Pará) e finaliza com as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

Revisão da Literatura

Apesar de garantido em lei, o número de professores temporários tem crescido nas redes de ensino do Brasil (Araújo; Jann, 2018; Ferri; Estrada, 2020). Em termos de nomenclatura, constata-se que há uma diversidade de termos utilizados para se referir a esses profissionais, como “Temporários Horistas” (Valverde, 2018), “Categoria O” (Santos, 2016) e “Temporários” (Sousa, 2019).

Esses profissionais na literatura são analisados sob várias perspectivas. Pesquisas que analisam as condições de trabalho, destacam como o capitalismo, adotado em escala global, afeta os professores temporários, resultando na precarização das condições de trabalho, salários diferenciados em sentido decrescente, desqualificação profissional, desvalorização do papel docente, ausência de direitos trabalhistas e redução de autonomia (Costa, 2018; Ferreira, 2019; Gomes, 2017; Limeira, 2021). Esses fatores também afetam a saúde física e mental dos docentes (Carvalho, 2014; Nominato, 2022).

No estado do Paraná, Ferreira (2013) evidencia que os professores contratados sofrem com a ausência de direitos trabalhistas fundamentais, estabilidade profissional, plano de carreira e demais benefícios historicamente associados ao magistério público.

Outra análise refere-se ao processo de recrutamento desses profissionais, que são frequentemente afetados pelas alterações em leis complementares e na realização de processos seletivos simplificados, em consequência subordina esses profissionais a um ambiente de trabalho instável e cheio de incertezas (Alves, 2017; Godoy, 2014; Quibão Neto, 2016).



Além disso, as pesquisas sobre gênero e identidade revelam que a maioria dos professores temporários são mulheres (Araújo, 2017; Oliveira, 2013; Silva, 2017). Embora limitadas, as pesquisas que relacionam a presença dos professores temporários e as avaliações em larga escala, sugere que a ausência desses profissionais em sala de aula afeta negativamente o fluxo das aulas, prejudicando o ensino e a aprendizagem, refletindo em notas baixas nas avaliações escolares e em larga escala, o Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB (Nascimento, 2014; Nogueira, 2021).

Procedimentos Metodológicos

A metodologia consistiu em um estudo de caso exploratório, com características descritivas e abordagem quantitativa. Os dados dos professores temporários foram extraídos do Censo Escolar e trabalhados na base do Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da Universidade Federal do Paraná, considerando a unidade federativa, o município, período (em série histórica) e o refinamento por tipo vínculo (temporários). Os dados coletados foram organizados em planilhas no Microsoft Excel. Assim, também foram coletados dados de porte populacional do Censo Brasileiro (IBGE, 2022).

O período de análise (2011–2020), permite a observação da dinâmica de contratação dos professores temporários ao longo de dez anos. Além disso, o período nos remete à inclusão desses profissionais no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). O tratamento dos dados sobre os professores temporários ocorreram mediante aplicação dos parâmetros estatísticos descritivos, média, mediana e o desvio padrão (Bussab; Morettin, 2010).

Tendo em vista que esta pesquisa tem um caráter exploratório, chamou a atenção o fato de que algumas redes municipais oscilaram muito dentro de uma década, isto é, o percentual de professores temporários entre 2011 e 2020. Este fato pode ser mensurado por um indicador estatístico, a amplitude, ou seja, a diferença entre o valor mínimo e o máximo. Sendo a amostragem para cada município muito pequena, dentro de um recorte cronológico de 10 anos, esse fato gerou certo estranhamento.



Por isso, neste primeiro momento da pesquisa, identificou-se somente os municípios com maior amplitude na década (maior diferença entre o valor mínimo e máximo) e detalhou-se as três redes municipais que obtiveram maiores diferenças percentuais. Para a apresentação dessas redes municipais, agrupamos os municípios em 3 portes populacionais: municípios com até 20 mil, de 20 a 30 mil e de 30 a 50 mil habitantes.

Resultados e Discussão

O estado do Pará possui 144 municípios. A Tabela 1 apresenta o percentual de professores temporários nas redes municipais do Pará entre 2011 e 2020, conforme os resultados da medida de posição (média, mediana e desvio padrão).

Tabela 1- Percentual dos professores temporários nas redes municipais do Pará (2011-2020)

Medidas de Posição	Porte Populacional		
	Até 20 mil	De 20 a 30 mil	30 a 50 mil
Média	39%	44%	38%
Mediana	40%	41%	31%
Desvio Padrão	17%	20%	14%
Mínimo	1%	1%	6%
Máximo	89%	91%	77%

Fonte: Autores, com base nos dados do INEP a partir do Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR

Os dados da Tabela 1 mostram que a média de professores temporários nas redes municipais ultrapassa 38%, consolidando uma prática que deveria ser excepcional, conforme a Constituição Federal (art. 37, inciso IX) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Maria Zanella Di Pietro (1998) reforça que a legislação deve garantir a excepcionalidade dessas contratações, evitando a sua banalização.

Redes com médias superiores a 70% indicam alta dependência de temporários, como Anajás (70%), Bagre (77%), Chaves (73%), Maracanã (71%) e Jacareacanga (82%). Outros municípios apresentam percentuais elevados, como Brasil Novo (65%), Curionópolis (67%), Mojuí dos Campos (69%), São João da Ponta (68%), Santarém Novo (62%), Tracuateua (61%), Ulianópolis (68%), Uruará (60%) e Vitória do Xingu (69%).



Já as menores médias foram registradas em Inhangapi (12%), São João de Pirabas (4%), São Domingos do Araguaia (11%) e Terra Santa (11%). Apesar de algumas alterações nas regras da legislação, os máximos ultrapassaram o limite legal (10%), configurando uma prática alarmante. Druck (2006) relaciona esses altos índices às mudanças no capitalismo, onde a flexibilização do trabalho por meio da subcontratação, temporariedade, informalidade e outras formas disfarçadas de emprego, reflete novos critérios do mercado.

Os municípios paraenses foram agrupados em 6 portes populacionais e, nessa pesquisa foi dada ênfase somente ao agrupamento demográfico que compõe até 50 mil habitantes, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2- Representatividade demográfica dos municípios paraenses

Classificação Populacional	Agrupamento dos Municípios	Total população agrupada (Hab.)	(%) Demográfica
Até 20 mil	42	683,362.00	8%
20 a 30 mil	31	764,343.00	9%
30 a 50 mil	28	996,601.00	12%
50 a 100 mil	25	1,525,101.00	19%
Acima de 100 mil	11	1,970,576.00	24%
Região Metropolitana de Belém	7	2,243,897.00	27%
Total	144	8,183,880.00	100%

Fonte: Autores, com base nos dados do INEP a partir do Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR.

A Tabela 2 destaca a heterogeneidade demográfica do Pará, resultado de fatores históricos, geográficos e econômicos. Em 2022, municípios com até 20 mil habitantes concentram 8% da população, e os de 20 a 30 mil habitantes, 9%. As demais variações entre 12% e 24%, exceto a Região Metropolitana de Belém (RMB), com 27%, apresentam maior taxa de crescimento do estado.

Municípios menores apresentam crescimento inferior, enquanto faixas populacionais maiores sofrem intensos fluxos migratórios, como na RMB. Santos e Silveira (2003) apontam que essas desigualdades aumentam com a instalação de setores empresariais, que transformam os territórios em verdadeiros “territórios corporativos”.

Desse modo, os municípios com até 20 mil habitantes, apresenta amplitude que extrapolam os 20%, detalhados na Tabela 3.

Tabela 3- Professores temporários nas redes municipais com até 20 mil habitantes (2011-2020)

Municípios	(%) Médio Professores Temporários (2011-2020)	%Profs. Temporários		Diferenças entre o mínimo e o máximo
		% Mínima	% Máxima	
Abel Figueiredo	21%	6%	33%	26%
Água Azul do Norte	48%	6%	75%	69%
Aveiro	33%	26%	44%	19%
Bagre	77%	70%	84%	14%
Bannach	42%	22%	63%	41%
Belterra	54%	44%	70%	26%
Bom Jesus do Tocantins	52%	39%	73%	34%
Bonito	39%	21%	52%	31%
Brejo grande do Araguaia	46%	14%	68%	54%
Cachoeira do Piriá	46%	28%	62%	34%
Colares	15%	5%	26%	21%
Cumaru do Norte	56%	40%	74%	35%
Curionópolis	67%	52%	84%	31%
Curuá	34%	18%	56%	38%
Curuçá	19%	8%	28%	21%
Faro	17%	11%	27%	15%
Floresta do Araguaia	28%	17%	38%	21%
Inhangapi	12%	1%	30%	29%
Magalhães Barata	57%	42%	65%	23%
Nova Ipixuna	30%	17%	44%	27%
Nova Timboateua	29%	9%	50%	40%
Ourém	16%	13%	19%	7%
Palestina do Pará	29%	13%	43%	30%
Pau D'Arco	25%	11%	35%	24%
Peixe-Boi	43%	25%	53%	27%
Piçarra	47%	26%	64%	38%
Placas	44%	32%	60%	28%
Primavera	27%	14%	52%	38%
Quatipuru	25%	9%	32%	23%
Rio Maria	28%	14%	42%	27%
Santa Cruz do Arari	49%	40%	57%	57%
Santa Maria das Barreiras	46%	39%	53%	53%
Santarém Novo	62%	47%	69%	69%
São Caetano de Odíelas	20%	9%	32%	32%
São Francisco do Pará	41%	35%	52%	52%
São João da Ponta	68%	33%	89%	89%
São João do Araguaia	15%	6%	28%	28%



Sapuçaia	58%	42%	73%	73%
Terra Alta	35%	21%	41%	41%
Terra Santa	11%	2%	18%	18%
Trairão	44%	36%	51%	51%
Vitória do Xingu	69%	37%	82%	82%

Fonte: Autores, com base nos dados do INEP a partir do Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR

Os municípios com até 20 mil habitantes que se destacam com maiores amplitudes, foram: Água Azul do Norte, São João da Ponta e Vitória do Xingu, os quais apresentam um percentual de 29%; 56% e 44%, respectivamente. Os três municípios com as maiores amplitudes na década foram detalhados na Tabela 4.

Tabela 4- Detalhamento da presença dos professores temporários nos três municípios com até 20 mil habitantes com as maiores amplitudes (2011-2020)

Município	Ano	Número de Temporários	Número de Concursados	Total de Profs. Rede	Percentual de Temporários
Água Azul do Norte	2011	118	40	158	75%
	2012	8	135	143	6%
	2013	38	116	154	25%
	2014	75	83	158	47%
	2015	86	79	165	52%
	2016	75	74	149	50%
	2017	78	68	146	53%
	2018	85	65	150	57%
	2019	80	75	155	52%
	2020	100	69	169	59%
São João da Ponta	2011	55	15	70	79%
	2012	52	10	62	84%
	2013	53	8	61	87%
	2014	59	9	68	87%
	2015	50	10	60	83%
	2016	54	7	61	89%
	2017	26	53	79	33%
	2018	35	49	84	42%
	2019	41	46	87	47%
	2020	44	40	84	52%
Vitória do Xingu	2011	70	43	113	62%
	2012	58	98	156	37%
	2013	121	32	153	79%
	2014	127	51	178	71%
	2015	177	40	217	82%
	2016	192	48	240	80%
	2017	184	48	232	79%
	2018	196	49	245	80%
	2019	150	107	257	58%
	2020	154	109	263	59%

Fonte: Autores, com base nos dados do INEP a partir do Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR

Em Água Azul do Norte, houve aumento no número de professores concursados, impulsionado por concurso público. Contudo, entre 2012 e 2020, a redução de professores concursados sugere a baixa atratividade da rede, favorecendo o aumento de temporários.

Em São João da Ponta, a proporção de temporários cresceu de 79% (2011) para 89% (2016), com redução abrupta para 33% (2017), possivelmente devido a um concurso público.

Em Vitória do Xingu, a proporção de temporários caiu de 62% (2011) para 37% (2012), mas subiu para 82% (2015), mantendo-se alta até 2018, com redução para 58% (2019) e aumentou em 2020 (59%), influenciada pela realização de concursos ou pelos efeitos da pandemia de COVID-19. Nos municípios com 20-30 mil habitantes, as variações na década são significativas (Tabela 5).

Tabela 5- Professores temporários nas redes municipais em municípios de 20 e 30 mil habitantes entre 2011 e 2020

Municípios	(% Média Professores Temporários (2011-2020))	Profes. Temporários		Diferenças entre o mínimo e o máximo
		%Mínima	% Máxima	
Anajás	70%	58%	76%	18%
Aurora do Pará	28%	14%	40%	27%
Brasil Novo	65%	58%	74%	16%
Bujaru	36%	23%	42%	18%
Cachoeira do Arari	59%	48%	69%	21%
Chaves	73%	48%	83%	35%
Concórdia do Pará	25%	6%	39%	33%
Eldorado dos Carajás	49%	23%	67%	44%
Garrafão do Norte	44%	38%	62%	24%
Goianésia do Pará	33%	17%	52%	35%
Jacareacanga	82%	78%	86%	7%
Limoeiro do Ajuru	27%	12%	40%	27%
Maracanã	71%	68%	73%	5%
Marapanim	32%	17%	45%	27%
Medicilândia	34%	17%	46%	28%
Melgaço	54%	43%	64%	20%
Mocajuba	36%	27%	48%	21%
Mojuí dos Campos	69%	60%	78%	18%
Nova Esperança do Piriá	56%	22%	91%	70%
Ponta de Pedras	51%	32%	60%	28%
Salvaterra	74%	56%	87%	31%
Santa Luzia do Pará	37%	32%	44%	12%
Santa Maria do Pará	52%	18%	86%	68%
Santo Antônio do Tauá	27%	17%	38%	21%



São Domingos do Araguaia	11%	6%	15%	8%
São Geraldo do Araguaia	13%	8%	17%	9%
São João de Pirabas	4%	1%	10%	9%
São Sebastião do Boa Vista	41%	28%	48%	20%
Senador José Porfírio	30%	16%	40%	24%
Soure	28%	15%	37%	22%
Tracuateua	61%	49%	69%	20%

Fonte: Autores, com base nos dados do INEP a partir do Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR

A Tabela 5, mostra que os municípios com as maiores amplitudes, foram: Eldorado dos Carajás com uma diferença de 44%. Já em Nova Esperança do Piriá, a diferença foi de 70%. Por sua vez, em Santa Maria do Pará, a diferença foi de 68%, na presença de professores temporários. A Tabela 6 detalha os três municípios com as maiores amplitudes.

Tabela 6- Detalhamento da presença dos professores temporários nos três municípios entre 20 e 30 mil habitantes com as maiores amplitudes (2011-2020)

Municípios	Ano	Número de Temporários	Número de Concursados	Total de Profs. na Rede	Percentual de Profs. Temporários
Eldorado dos Carajás	2011	262	145	407	64%
	2012	295	145	440	67%
	2013	275	155	430	64%
	2014	273	147	420	65%
	2015	275	136	411	67%
	2016	180	199	379	47%
	2017	135	230	365	37%
	2018	95	225	320	30%
	2019	70	218	288	24%
	2020	62	207	269	23%
Nova Esperança do Piriá	2011	289	33	322	90%
	2012	297	32	329	90%
	2013	262	25	287	91%
	2014	260	25	285	91%
	2015	153	158	311	49%
	2016	134	156	290	46%
	2017	115	214	329	35%
	2018	68	230	298	23%
	2019	63	230	293	22%
	2020	77	220	297	26%
Santa Maria do Pará	2011	57	209	266	21%
	2012	43	235	278	18%
	2013	103	193	296	35%
	2014	105	191	296	55%
	2015	134	172	306	78%
	2016	140	162	302	86%
	2017	116	161	277	72%
	2018	114	156	270	73%



2019	73	204	277	36%
2020	82	191	273	43%

Fonte: Autores, com base nos dados do INEP a partir do Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR

Em Eldorado dos Carajás, a proporção de temporários era alta, passando de 64% (2011) para 67% (2012), com redução em 2013 (64%), com aumentos em 2015 (67%) e queda significativa de 47% (2016) para 23% (2020), provavelmente ao concurso público (nº 001/2014), homologado em 2016 (Portal da Transparência, 2024), contribuindo para a redução dos temporários. Nota-se que o número total de professores na rede diminuiu, evidenciando o excesso de temporários. Em Nova Esperança do Piriá, os temporários foram bastante expressivos e representaram 90%-91% entre 2011 e 2014, mas reduziram de 49% (2015) para 22% (2019), com leve aumento em 2020 (26%).

Em Santa Maria do Pará, a proporção de temporários caiu de 21% (2011) para 18% (2012), mas aumentou de 35% (2013) para 86% (2016), possivelmente influenciada por fatores políticos locais, como eleições. A Tabela 7 detalha os municípios com população *entre 30 e 50 mil habitantes*.

Tabela 7- Professores temporários nas redes municipais em municípios entre 30 e 50 mil habitantes entre 2011 e 2020

Municípios	(% Média Professores Temporários (2011-2020))	Profes. Temporários		Diferenças entre o mínimo e o máximo
		% Mínima	% Máxima	
Afuá	23%	8%	45%	36%
Almeirim	29%	21%	35%	14%
Anapu	56%	51%	60%	9%
Augusto Correia	25%	11%	32%	21%
Breu Branco	21%	10%	35%	25%
Conceição do Araguaia	24%	19%	30%	11%
Curralinho	48%	37%	57%	20%
Gurupá	53%	44%	58%	14%
Igarapé Açu	31%	24%	40%	16%
Ipixuna do Pará	38%	24%	54%	29%
Irituia	30%	15%	43%	27%
Jacundá	29%	20%	39%	19%
Mãe do Rio	40%	18%	58%	41%
Muaná	57%	35%	68%	33%
Novo Progresso	47%	35%	64%	29%
Oeiras do Pará	28%	8%	36%	27%
Ourilândia do Norte	47%	39%	54%	15%
Pacajá	21%	9%	34%	25%



Porto de Moz	50%	41%	66%	25%
Prainha	46%	30%	59%	29%
Rurópolis	29%	6%	48%	42%
Salinópolis	16%	8%	23%	15%
Santana do Araguaia	27%	6%	43%	37%
São Domingos do Capim	29%	10%	53%	43%
Tucumã	56%	42%	70%	28%
Ulianópolis	68%	56%	77%	21%
Uruará	60%	46%	65%	19%
Vigia	27%	18%	34%	16%

Fonte: Autores, com base nos dados do INEP a partir do Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR

Nota-se pelos dados acima que as amplitudes percentuais são distintas nos municípios analisados. Diante disso, os municípios que possuem as maiores diferenças foram: Rurópolis, cuja diferença percentual foi de 42%, variando de 6% para 48%; em seguida, a rede municipal de São Domingos do Capim, onde a diferença foi de 43%, oscilando entre 10% e 53% e; por fim, Mãe do Rio apresentou diferença de 41%, variando de 18% a 58% na presença dos professores temporários.

Os três municípios com as maiores amplitude foram detalhados na Tabela 8.

Tabela 8- Detalhamento da presença dos professores temporários nos três municípios entre 30 e 50 mil habitantes com as maiores amplitudes (2011-2020)

Município	Ano	Número de Temporários	Número de Concursados	Total de Profs. na Rede	Percentual de Profs. Temporários
Mãe do Rio	2011	119	178	297	40%
	2012	144	158	302	48%
	2013	205	146	351	58%
	2014	191	145	336	57%
	2015	179	158	337	53%
	2016	196	149	345	57%
	2017	101	247	348	29%
	2018	68	261	329	21%
	2019	58	272	330	18%
	2020	72	259	331	22%
São Domingos do Capim	2011	195	242	437	45%
	2012	250	223	473	53%
	2013	148	359	507	29%
	2014	117	383	500	23%
	2015	56	364	420	13%
	2016	42	371	413	10%
	2017	111	367	478	23%
	2018	130	353	483	27%
	2019	143	337	480	30%
	2020	167	328	495	34%
	2011	20	312	332	6%



	2012	33	274	307	11%
	2013	77	229	306	25%
	2014	76	221	297	26%
Rurópolis	2015	82	208	290	28%
	2016	101	208	309	33%
	2017	148	181	329	45%
	2018	157	171	328	48%
	2019	141	173	314	45%
	2020	65	239	304	21%

Fonte: Autores, com base nos dados do INEP a partir do Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR

Como visto acima, Mãe do Rio apresenta crescimento no total de professores, mas a proporção de temporários foi alta entre 2011 (40%) e 2013 (58%), enquanto o número de concursados caiu, possivelmente por ajustes administrativos ou concursos públicos.

Em São Domingos do Capim, o total de professores cresceu, com aumento de temporários entre 2011 (45%) e 2012 (53%), seguido de redução entre 2013 (29%) e 2016 (10%), indicando possível concurso público. Após 2017, houve um aumento (30% em 2019 e 34% em 2020), possivelmente ligado às eleições municipais.

Em Rurópolis, a proporção de temporários subiu de 6% (2011) para 25% (2013) e atingiu 33% (2016), estabilizando entre 45%-48% até 2020, quando caiu para 21%, possivelmente devido à pandemia. Os aumentos anteriores podem estar ligados a processos seletivos simplificados.

A presença de professores temporários nas redes municipais de ensino do Pará revela uma série de questões estruturais e políticas que permeiam o cenário educacional, refletindo, de maneira marcante, os desafios enfrentados pelos municípios, especialmente os de pequeno e médio porte. A análise dos dados de presença de professores temporários aponta para uma realidade onde a precarização do trabalho docente no Pará se tornou uma prática consolidada.

Nesse contexto, o conceito da *precarização* adotado nessa pesquisa teve como base autores marxistas. Vale esclarecer que há uma distinção entre *precarização* e *precariedade*. Giovani Alves (2007), define que a *precariedade* é uma condição inerente ao trabalho assalariado, enquanto a *precarização* concebe o agravamento



dessa condição. Logo, é possível entender que a precarização não é apenas uma questão econômica (mercadoria), pois esta assume também dimensões sociais e psicológicas, que contribuem para a alienação e a perda de controle sobre a própria vida.

A precarização se manifesta por meio de diversos aspectos, incluindo salários diferenciados, desqualificação profissional, desvalorização do papel docente, aumento da terceirização, ausência de direitos trabalhistas e redução da autonomia no exercício da profissão (Limeira, 2021; Lovatto 2019; Santos, 2022).

Os dados da pesquisa mostram que os índices de professores temporários nos municípios paraenses, apresentam percentuais alarmantes. Logo, municípios menores, de até 20 mil habitantes, como Bagre (77%) e Chaves (73%), destacam-se pela presença excessiva desses profissionais. Esse cenário pode ser explicado, em parte, pela dificuldade desses municípios em atrair e reter professores concursados.

A desigualdade na distribuição da população e dos fluxos migratórios, especialmente na RMB, exacerbam ainda mais as disparidades entre os municípios. Como descrito por Santos e Silveira (2003), a lógica de valorização dos territórios transformou algumas regiões em “territórios corporativos”, onde a instalação de empresas e a urbanização acelerada ocasionam um crescimento populacional desordenado. Esse crescimento, por sua vez, contribui para o aumento das demandas educacionais e a falta de infraestrutura para suprir as necessidades de ensino.

Uma análise das oscilações de contratação de temporários ao longo da década revela um quadro de alternância entre aumentos e quedas na proporção de professores temporários em diversos municípios. Essa oscilação pode ser explicada pela realização de concursos públicos, que são, na verdade, uma tentativa de estabilizar o quadro docente e garantir o cumprimento das normativas legais. No entanto, a proximidade com períodos eleitorais, como apontado na pesquisa, também tem influência sobre as contratações de professores temporários. Essa ocorrência, denominada *clientelismo*, tem sido uma prática recorrente em várias regiões, especialmente onde a contratação de temporários é usada como moeda de troca para



garantir apoio político (Feldman; Alves, 2020; Feldman; Costa, 2021; Feldman, Martins, 2023).

O aumento da presença de professores temporários nas redes municipais de ensino pode também ser entendido dentro de um contexto maior de flexibilização do trabalho. Essa relação interdependente entre capital e trabalho reforça um ciclo no qual o sistema se adapta e se expande, adquirindo novas formas ao longo do tempo (Mészáro, 2002). A gestão educacional, seguindo essa lógica de mercado, busca reduzir custos e se adaptar às exigências de eficiência e produtividade pelo sistema neoliberal. Nesse contexto, a contratação de professores temporários aparece como uma solução de curto prazo para solucionar a escassez de recursos, mas acaba por agravar a precarização das condições de trabalho dos professores e afetar o ensino.

Além disso, a prática de contratação de temporários também reflete a precarização do ensino público, que se alinha ao modelo de gestão educacional neoliberal, onde as políticas educacionais são orientadas por uma lógica empresarial e de mercado. Isso está em consonância com as críticas de Freitas (2018) o qual argumenta que as reformas educacionais dos anos 1990, influenciadas por conceitos empresariais, transformaram o ensino em um bem de consumo e a figura do professor em um trabalhador facilmente substituível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revela que, no estado do Pará, a presença dos professores temporários excede os limites estabelecidos no PNE (10%). Dito isso, os dados das redes municipais mostram médias acima dos 38%, com alguns municípios apresentando percentuais alarmantes acima de 70%, corroborando que a presença desses profissionais, é um ato ilegal.

A análise por porte populacional destaca a heterogeneidade demográfica paraense, com municípios menores (até 30 mil habitantes) apresentando os maiores percentuais de professores temporários. Os resultados, também demonstram que em alguns municípios, as amplitudes entre o valor mínimo e máximo na década causam



estranhamento. Principalmente, nos municípios com população de até 20 mil habitantes e de 20 e 30 mil habitantes por apresentarem as maiores amplitudes.

Em conclusão, os dados analisados nessa primeira etapa da pesquisa confirmam a relevância dos municípios menores, que muitas vezes preferem adotar o contrato como uma medida adaptativa para atender às necessidades locais. Contudo, é importante que também sejam ofertadas melhores condições no exercício da profissão, garantindo os direitos trabalhistas e assegurando que o processo educativo não seja afetado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Charles Alberto de Sousa. **A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará**. 2017. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2017.

ALVES, Giovani. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ARAÚJO, Maria Dolores Martins. **(Auto)representações de professores de uma escola pública do ensino médio sobre a docência**: os processos discursivos de objetivação/subjetivação e as possibilidades de resistência. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BUSSAB, Wilton de Oliveira; MORETTIN, Pedro Alberto. **Estatística Básica**. São Paulo: Editora Saraiva, 6ª edição, 2010.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)/2014**. O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Brasília: MEC, 2014.

CARVALHO, Carlos Marcelo Martins. **Precarização das Condições de Trabalho dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás**. 2014. 172f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, 2014.

COSTA, Artemízia Ribeiro Lima. **Avaliação do efeito dos resultados do Spaece em Língua portuguesa dos alunos do 5º e 9º ano na visão de docentes do município de Aracati/CE**. 2018. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. São Paulo: Atlas, 1998, p. 363.



FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. A reestruturação produtiva e a contratação temporária de docentes nas redes públicas no Brasil. **Revista Labor**, v. 1, n. 22, p. 44-64, 2019.

FERREIRA, Denise Cristina Kaminski. **Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná**: A flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FELDMAN, Ariel; ALVES, Charles Alberto de Souza. A política de contratação de professores temporários em Portel (PA). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.36,n.2,p.559-579,2020.

FELDMAN, Ariel; COSTA, Daihana Maria dos Santos. A política de contratação de professores temporários na rede municipal de ensino de Cametá (Pará, Brasil, 2013-2020). **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, p. 80. 2021.

FELDMAN, Ariel; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os professores temporários nas redes municipais do estado do Pará (2011-2020). **Educação em Revista**, v.38, 2022.

FELDMAN, Ariel; MARTINS, Roberta Adriane Correa. A política de contratação de professores temporários em Mocajuba-PA. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e14072, 2023.

FERRI, Felipe Eduardo Ramos de Oliveira; ESTRADA, Adrian Alvarez. Os efeitos jurídicos da contratação temporária dos professores da rede de ensino estadual do Paraná. **Cadernos Cajuína**,v.5,n.1,p.39-62,2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GODOY, Mariana de. **Vencimento, remuneração e carreira docente no Estado do Paraná (2005-2012)**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil**: Implicações para a categoria docente. 2017.101 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,2017.

LIMEIRA, Jussara Cordeiro. **A constituição e o desenvolvimento da profissionalidade de docentes em contratação temporária no Distrito Federal**. 2022.196f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília. Programa de Pós Graduação em Educação.

LOVATTO, Guilherme Sturmer. **Escola precária**: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de Educação Física. 2019.155p. Dissertação. Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria.



MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NASCIMENTO, Cláudio Bento do. **Professores em regime de contrato temporário: uma análise do impacto no rendimento dos alunos das escolas públicas estaduais do Ceará**. 2014.30f. Dissertação de Mestrado Profissional em Economia, Fortaleza, 2014.

NOGUEIRA, Arcielli Royer. **Turnover de professores na região oeste do Paraná e suas influências nos resultados da avaliação em larga escala (Prova Brasil/ SAEB) – 2015-2021**. 2021. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

OLIVEIRA, Adriano de. **Condições de trabalho: percepção de docentes do ensino fundamental**. 2013.82f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

QUIBÃO NETO, José. **Docentes não concursados na rede estadual de ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração**. 2015.240f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

SANTOS, Franciele Del Vechio dos. **Trabalho Docente Em Escolas Estaduais Paulistas: o desafio do professor da categoria O**. 2016a. 153f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Campus Araraquara, São Paulo. 2016a.

SANTOS, João Batista Silva dos. **Uma perspectiva da precarização dos professores temporários da educação básica no Brasil**. 2022. 371f. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SILVA, Juliana de Jesus. **Características do trabalho docente e gênero: um estudo sobre os professores da Educação Básica do Brasil (2007-2014)**. 2017. 73f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Universidade Federal de Minas Gerais.

SOUSA, Laryssa Ramos de. **Contratação de professores temporários na rede estadual de ensino: um dispositivo de manifestação do capital**. 2019.126f. Dissertação de Mestrado Acadêmico. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

VALVERDE, Raphael Sansoneti. **O novo plano de carreira e a contratação temporária horista na rede estadual de ensino de Santa Catarina (2015-2017): valorização ou desmonte do trabalho do magistério?**. 2018. 213f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. 2018.

Data da submissão: 20/10/2024

Data do aceite: 28/11/2024

**PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO II WORKSHOP DE PENSAMENTO
COMPUTACIONAL E INCLUSÃO**

**COMPUTATIONAL THINKING IN THE II WORKSHOP ON COMPUTATIONAL
THINKING AND INCLUSION**

**PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EL II TALLER DE PENSAMIENTO
COMPUTACIONAL E INCLUSIÓN**

Jane Vanuza Lasch¹
Fabrício Vieira Campos²

RESUMO

Este artigo de Revisão Sistemática de Literatura (RSL) tem objetivo geral apresentar as metodologias/ferramentas plugadas utilizadas para abordar o Pensamento Computacional, nos estudos apresentados nos Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão, em 2023. Trata-se de um tema relevante, visto que possibilita a aquisição do conhecimento em todos os âmbitos sociais. Para busca dos estudos foram avaliados todos os artigos publicados no evento. Após a leitura dos títulos e resumos e aplicados os critérios de inclusão e exclusão foram selecionados quatro (05) artigos, que atenderam aos critérios de elegibilidade. Finalmente, procedeu-se a leitura completa destes 5 artigos e a consequente classificação de cada um em categorias a saber: Arquitetura pedagógica, Gamificação, Robótica TAPP e Robótica. Observou-se que todos os artigos relataram a importância do Pensamento Computacional para o processo de aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Interatividade. Jogos. Ludicidade. Pensamento Computacional

ABSTRACT

This Systematic Literature Review (SLR) aims to present the methodologies/plugged-in tools used to address Computational Thinking,

¹ Estudante da Especialização em Informática na Educação. Instituto Federal de Goiás – Campus Jataí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1409-3132> - E-mail: anne.lasch1@gmail.com

² Mestre em Educação para o Ensino de Ciências e Matemática. Professor do Instituto Federal de Goiás – Campus Jataí. Núcleo de Informática na Educação (NINE). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1117-6801>. E-mail: fabricio.campos@ifg.edu.br



in the studies presented in the Proceedings of the II Workshop on Computational Thinking and Inclusion, in 2023. This is a relevant topic, as it enables the acquisition of knowledge in all social spheres. To search for studies, all articles published at the event were evaluated. After reading the titles and abstracts and applying the inclusion and exclusion criteria, four (05) articles were selected, which met the eligibility criteria. Finally, a complete reading of these 5 articles was carried out and the consequent classification of each in categories, namely: Pedagogical architecture, Gamification, TAPP Robotics and Robotics. It was observed that all articles reported the importance of Computational Thinking for the learning process at all levels of education.

Keywords: Interactivity. Games. Playfulness. Computational Thinking

RESUMEN

Esta Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) tiene como objetivo general presentar las metodologías/herramientas plug-in utilizadas para abordar el Pensamiento Computacional, en los estudios presentados en las Actas del II Taller de Pensamiento Computacional e Inclusión, en 2023. Se trata de un tema relevante, ya que posibilita la adquisición del conocimiento en todos los ámbitos sociales. Para la búsqueda de estudios se evaluaron todos los artículos publicados en el evento. Después de leer los títulos y resúmenes y aplicados los criterios de inclusión y exclusión se seleccionaron cuatro (05) artículos, que cumplieron con los criterios de elegibilidad. Finalmente, se procedió a la lectura completa de estos 5 artículos y a la consecuente clasificación de cada uno en categorías, a saber: Arquitectura pedagógica, Gamificación, Robótica TAPP y Robótica. Se observó que todos los artículos reportaron la importancia del Pensamiento Computacional para el proceso de aprendizaje en todos los niveles educativos.

Palabras clave: Interactividad. Juegos. Ludicidad. Pensamiento Computacional.

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços das teorias educacionais, ainda perdura nas escolas brasileiras a prática do ensino centrado no professor e descontextualizado da realidade dos estudantes, diferente de uma abordagem contextualizada, interdisciplinar e transversal, na qual deveriam se pautar o ensino de todas as



disciplinas, levando o aluno a relacionar o que foi estudado no ambiente escolar às situações que vivenciam no seu dia a dia.

Fabri e Silveira (2016) afirmam que a ação do professor necessita ser reflexiva, fazendo com que os momentos de ensino e a aprendizagem, na sala de aula, sejam agradáveis e eficazes. Nesse sentido, o professor, conhecedor desses problemas e sabedor de seus objetivos, inicia um trabalho com maiores chances de sucesso. Isso coaduna com as ideias de Cachapuz *et. al.* (2005) ao afirmar que o professor deve incentivar os alunos a identificar suas limitações, a refletir sobre suas possíveis causas, tornando-os confiantes o suficiente para que possam transpor os obstáculos, sem perder o rigor intelectual.

Assim, para que o conhecimento científico seja apreendido pelo aluno faz-se necessária a prática de uma Alfabetização Científica (AC), que seja realizada em todos os níveis educacionais, com a “integração das áreas de interesse dos estudantes, professores e pesquisadores, contemplando uma variedade de pontos de vista sobre as diferentes matérias e campos do conhecimento” (Preto, 2005, p. 211).

O conceito de alfabetização científica está pautado na ideia de alfabetização concebida por Paulo Freire (2006), que vai além da codificação e decodificação de letras do alfabeto. “A alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler” (Freire, 2006, p. 111). Nesse sentido, a alfabetização científica possibilita a conexão entre os aprendizados da escola e da vida cotidiana, indo além do uso mecânico das letras e palavras para fazer uso das mesmas no contexto social em que o sujeito está inserido.

Freire (1996) propõe a substituição da educação tradicional por uma educação mais humanizada, em que o professor sai da posição de detentor do conhecimento e o aluno da posição de depositário desses conhecimentos tornando-se sujeito de sua própria aprendizagem, com mais autonomia para participar em sociedade.

O educador precisa levar seu aluno à compreensão dos conceitos e valores que lhe são passados, tendo como objetivo a formação do cidadão consciente de suas



ações junto à sociedade. Ou seja, o maior objetivo da educação é levar os alunos a entender sua situação perante o mundo e dotá-los de conhecimentos, para assim, agir em favor de sua própria libertação (Freire, 1996).

O pensamento freiriano serve como suporte para as práticas pedagógicas, pautadas nas práxis docentes, que acredita na mudança de hábitos e atitudes de seus estudantes. Suas abordagens estendem em vários segmentos do conhecimento, auxiliando reflexões junto a médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais. Para Freire (1996) a Educação é uma maneira de intervir no mundo, exigindo tomadas de decisões conscientes.

Portanto, o saber instituído nas escolas é de suma importância para a formação do cidadão, uma vez que passa a ser um aprendizado que refletirá no meio social e ambiental em que os indivíduos fazem parte. E na medida em que o ser humano transforma o mundo ele sofre os efeitos de sua própria transformação, numa transformação recíproca entre ambos (Freire, 2006).

Assim, o ensino das inúmeras disciplinas depende dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para se chegar à construção do conhecimento, pois não adianta se ter acesso, por exemplo, à Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), se a escolha dos conteúdos de ensino é carente de significados e de relevâncias social (Preto, 2005). O uso das TIC pode catalisar transformações nos modos de ensinar e de aprender, no modo de ser professor (Alonso, 2008).

Neste sentido, o Pensamento Computacional (PC), tema desta pesquisa, é de suma importância para a aquisição de conhecimento em todos os âmbitos sociais. O termo PC já era mencionado na década de 1940 por George Polya, mas foi na década de 1980 que o termo se formalizou, com os estudos de Seymour Papert. No ambiente acadêmico, o termo foi oficializado em 2006, a partir dos estudos de Jeannette Wing (Guarda; Pinto, 2020).

Considerando que o Pensamento Computacional (PC) pode ser desenvolvido por todas as pessoas, não se restringindo aos profissionais da área da computação, ele



deve ser mais explorado em todas as áreas de conhecimento e níveis de formação, principalmente na área educacional, envolvendo educadores e estudantes (Wing, 2006). A autora atribui ao PC a habilidade de resolver problemas por meio dos fundamentos da Ciência da Computação (plugado) ou sem elas (desplugada).

Para Raabe, Couto e Blikstein (2020), o ensino do Pensamento Computacional, além de ser inclusivo, pois, na sociedade atual quem não possui conhecimento computacional é excluído, prepara o aluno para o mundo do trabalho, sendo extremamente relevante para uma formação integral emancipadora. Neste sentido, afirmam (Raabe, Couto E Blikstein; 2020, p.10) “Em um mundo permeado por computação, as pessoas que não tiverem conhecimentos básicos poderão gradativamente ser excluídos das possibilidades de participação”.

Sabemos que grande parte da população é excluída do uso de tecnologias, justamente por não terem tido contato com elas. Assim, as escolas, como um local em que boa parte da população está presente, podem proporcionar a inclusão do Pensamento Computacional, criando oportunidades para que esses cidadãos se preparem para os desafios tecnológicos.

Para Guarda e Pinto (2020, p. 1463), o Pensamento Computacional é uma abordagem voltada à solução de problemas por meio de processos cognitivos, “pois discute a capacidade de compreender situações propostas e criar soluções através de modelos matemáticos, científicos ou sociais para aumentar nossa produtividade, inventividade e criatividade”.

Brackmann (2017) argumenta que existem quatro pilares do Pensamento Computacional: Decomposição, Reconhecimento de padrões, Abstração e Algoritmos, que estão de acordo com o que já vinha sendo definido por Wing (2008; 2010; 2014). A Decomposição envolve desmembrar um problema maior em partes menores; o Reconhecimento de padrões refere-se a busca por soluções que já foram utilizadas em outros problemas e que podem auxiliar no problema em questão; a Abstração busca



focar no problema principal, ignorando informações não essenciais; e, por fim o Algoritmo é uma sequência de passos para a resolução de um problema.

Quanto às estratégias para abordar o Pensamento Computacional, há claramente cinco possibilidades: sem uso de tecnologias digitais, programação Scratch, robótica, narrativas digitais, games e simulações (Valente, 2016). A estratégia sem o uso de tecnologias digitais é também conhecida como estratégia desplugada, pois não envolve o uso de nenhum dispositivo eletrônico, enquanto as demais são categorizadas como plugadas, pois envolvem o uso de dispositivos digitais.

No que diz respeito à implementação do Pensamento Computacional no sistema educacional brasileiro, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece os conteúdos para as etapas do ensino, e, em 2022, foi publicada a Resolução nº 1, de 4 de outubro, da Câmara de Educação Básica, que complementa a inclusão da computação na educação. Temos, também, a Política Nacional de Educação Digital (PNED), que foi estabelecida em 2023, como um instrumento legal que inclui o uso de computação, robótica, programação e outros recursos nas etapas do ensino básico e médio.

Outra medida alinhada à proposta do MEC vem do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), que estabelece um currículo de referência, organizado em três eixos principais: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital (Raabe; Brackmann; Campos, 2018).

A partir dessas considerações, foram levantaram-se as seguintes Questões de Pesquisa (QP): Quais metodologias/ferramentas plugadas foram utilizadas para abordar o Pensamento Computacional? E quais as instituições e níveis de ensino trabalhados?

O objetivo geral deste estudo é apresentar as metodologias/ferramentas plugadas utilizadas para abordar o PC, nos estudos apresentados nos Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão, realizado em 2023.

Trata-se de um tema relevante, visto que possibilita a aquisição de conhecimento em todos os âmbitos sociais.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo Revisão Sistemática de literatura (RSL), qualitativa, tendo como base para o estudo do referencial teórico os Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão (WPCI 2023). Este traz 16 artigos completos, selecionados pela organização do evento e apresentados por seus autores no período de 06 a 10 de novembro de 2023, na cidade de Passo Fundo/RS, como parte do XII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2023), cujo tema foi "Uma escola para o futuro: tecnologia e conectividade a serviço da educação".

De acordo com Kitchenham e Charters (2007), a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é organizada em três partes: 1-Planeamento (Formulação de uma questão de pesquisa, identificando a necessidade da RSL); 2- Condução (triagem dos estudos primários, busca de qualidade; extração e síntese dos resultados e interpretação dos resultados); e 3- Elaboração de relatórios (escrita). O mapeamento do campo de pesquisa começou com a busca das informações necessárias sobre o Pensamento Computacional (PC) e as possibilidades de seu uso em situações de ensino e aprendizagem, por meio de jogos.

Critérios de inclusão e exclusão

O acesso aos artigos foi realizado em 20/01/2024 no site do evento³. Para o ano de 2023, foram apresentados um total de 16 artigos, todos sobre a temática

³ Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wpci>

Pensamento Computacional, sendo que inicialmente, todos foram selecionados. Em seguida, estabelecemos os critérios específicos de inclusão e exclusão.

Os critérios de inclusão utilizados foram: 1) artigos publicados nos Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão (WPCI 2023); 2). Os estudos que contenham nas palavras-chave: Pensamento Computacional. Jogos. Interatividade; 3) escritos em língua portuguesa; 4) Trabalhos que utilizaram a abordagem plugada.

Os critérios de exclusão foram: i) o artigo que não apresenta nas palavras-chave e resumo os termos: Pensamento Computacional. Jogos. Interatividade; ii) trabalhos que utilizaram a abordagem desplugada; iii) artigos de revisão bibliográfica ou de revisão sistemática de literatura.

Após a leitura dos títulos e resumos, aplicaram-se os critérios de inclusão e exclusão, tendo sido levantados os 16 artigos para análise. Destes, a maioria apresentou o tema Pensamento Computacional, mas não relacionado abordagem plugada, seis artigos (6) e outros se referiam às revisões bibliográficas/literatura, quatro (4); 1 estudo não estava disponível online, sendo que apenas cinco (05) artigos atenderam aos critérios de elegibilidade.

Os trabalhos selecionados foram lidos, identificando os pontos importantes que pudessem compor o objeto de análise. Na sequência, apresentam-se as características (autor/obra/ano; objetivo geral; metodologia e resultados) dos estudos incluídos na revisão conforme quadro 1.

Quadro 1: Características e resultados dos estudos incluídos na revisão.

n.	Referência	Objetivo Geral	Nível de ensino	Ferramenta	Resultado
01	NOÉ, Kátia Cilene Benjamim; BALBINO, Vanessa da Silva; PINTO, Sérgio Crespo C. S.. Inserindo algumas habilidades do	Incorporar Arquiteturas Pedagógicas à rotina diária dos jovens da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, em conjunto aos	Ensino de Jovens e Adultos.	Arquitetura Pedagógica; Estratégias: Blogue; aplicativo Podcast; Kahoot.	Sincronizadas aos pilares do PC, as AP propiciaram um ambiente motivador e os discentes demonstraram prazer em estar ocupando o



n.	Referência	Objetivo Geral	Nível de ensino	Ferramenta	Resultado
	Pensamento Computacional no Ensino de Jovens e Adultos por meio de Arquiteturas Pedagógicas virtuais.	pilares do Pensamento Computacional, utilizando tecnologias que estimulem a participação ativa dos discentes com criatividade e inventividade, trazendo aos jovens e adultos uma abordagem construtiva e desafiadora em sua rotina.			espaço escolar frente às aulas mais criativas. Com novas estratégias metodológicas, as aulas proporcionam momentos prazerosos ao aprendizado. Para todos os jogos criados a professora utilizou fotos, o que fez com que eles se aproximassem ainda mais da proposta.
02	Claudiane F. Ribeiro, Sérgio Crespo C. da S. Pinto. Ecosistema de Aprendizagem inclusivo: a abordagem do Pensamento Computacional na educação básica.	Apresentar um recorte da pesquisa “Os desafios da prática inclusiva do pensamento computacional no ensino técnico”.	Ensino Médio profissionalizante	Arquiteturas Pedagógicas (AP).	Os resultados mostraram-se significativos para a adaptação didática de conceitos do Pensamento Computacional em atividades práticas inclusivas
03	SOUZA, Rafael Nunes de; MOURÃO, Andreza Bastos. Ambiente Virtual Interativo e Inclusivo de Libras (AVIILIB): aplicando as estratégias do	Permitir aos discentes desenvolver suas habilidades e competências na disciplina de Libras de forma interativa.	Ensino superior em Licenciatura em computação.	Desenvolvimento de ambiente virtual interativo, por meio do Pensamento Computacional (PC) e gamificação e mapa de calor.	A satisfação dos usuários em relação ao ambiente apontou um resultado de 94,57%, evidenciando a relevância de ser ter recursos

n.	Referência	Objetivo Geral	Nível de ensino	Ferramenta	Resultado
	Pensamento Computacional e engajando os estudantes com elementos de Gamificação.				educacionais para apoiar o ensino de Libras.
04	BROGLIATO, Giovanna de Oliveira; RODRIGUEZ, Carla Lopes. Análise e Aprimoramento de uma Ferramenta Robótica para a Introdução do Pensamento Computacional na Educação Básica.	Apresentar a exploração da ferramenta TAAP para o ensino do pensamento computacional.	Ensino Básico (Educação Infantil)	Robótica Livre. Uso de sucatas e software livre; microcontrolador Arduino. Software Arduino IDE.	A ferramenta robótica, quando integrada à uma proposta pedagógica concreta, tem o potencial de melhorar significativamente o desenvolvimento do pensamento computacional.
05	YAMASHITA, Victoria Tiemi et al. Pensamento Computacional e Jogos Digitais: Possibilidades para despertar a motivação das meninas para o estudo de programação no ensino superior.	Despertar a motivação das alunas dos cursos do Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal de Juiz de Fora para o estudo de programação, além de reduzir os níveis de desistência de curso e reprovação na disciplina de Algoritmos.	Superior. Curso de Ciência da Computação da Universidade Federal de Juiz de Fora.	Jogo digital, "ProgramADAs"	

Fonte: Autoria própria.

Toma-se como base para a inspiração da análise dos artigos selecionados para este estudo, a obra de Vicari; Moreira e Menezes (2018), “Pensamento Computacional – Revisão Bibliográfica”, cujo objetivo foi apresentar o PC da forma como vem sendo abordado e utilizado no Brasil, e as principais ferramentas/tecnologias empregadas para a sua introdução, nos diversos níveis da educação, considerando a realidade brasileira.

Apresentação e análise dos dados

Dos 16 trabalhos (artigos) apresentados no II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão (WPCI), ocorrido em 2023, em Passo Fundo/RS, foram selecionados, por processo de inclusão e exclusão, 05 artigos para a análise de conteúdo. Destes, todos abordaram o tema da integração do Pensamento Computacional ao ensino e aprendizagem, sendo 02 voltados ao ensino superior; 01 voltado ao Ensino Médio Profissionalizante; 01 Educação de Jovens e Adultos e 01 para a Educação Básica (Educação Infantil).

Destes artigos selecionados, 02 artigos apresentaram como ferramenta a Arquitetura Pedagógica, combinada às estratégias de ensino, trabalho em grupo, softwares educacionais para atender a necessidades de aprendizagem (Nevado; Dalpiaz; Menezes, 2009); 01 artigo apresentou a Gamificação e mapas, utilizando elementos de jogos para engajar os alunos especiais na disciplina de Libras de forma interativa; 01 artigo trabalhou com a robótica com tapete alfabético de baixo custo (TAAP). Nesse caso, utilizou-se um microcontrolador Arduino e materiais acessíveis facilitando o manuseio. Por último, 01 artigo utilizou Jogo digital do tipo *Role-playing game* (RPG, também conhecido como jogo de interpretação de papéis)

Como resultados obtidos, em todos os artigos selecionados, afirmaram que o Pensamento Computacional, aproxima o aluno da aquisição do conhecimento e leva a turma a maior interação. E a partir de então passa-se a apresentar as principais

ferramentas encontradas nos artigos apresentados no Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão (WPCI), ocorrido em Passo Fundo-RS, em 2023.

Arquitetura pedagógica

A Arquitetura Pedagógica (AP) combina estratégias de ensino, trabalho em grupo, softwares educacionais e ferramentas de apoio para atender as necessidades de aprendizagem (Nevado; Dalpiazze; Menezes, 2009). Neste tópico apresentam-se os artigos que utilizaram a AP para a criação de jogos e outras formas de interatividade em vista da aquisição do conhecimento.

O primeiro trabalho selecionado foi o dos autores: Noé; Balbino e Pinto (2023), cujo título foi “Inserindo algumas habilidades do Pensamento Computacional no Ensino de Jovens e Adultos por meio de Arquiteturas Pedagógicas virtuais”. O objetivo do estudo foi incorporar Arquiteturas Pedagógicas à rotina diária dos jovens da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, de uma escola localizada no município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro, em conjunto aos pilares do Pensamento Computacional, utilizando tecnologias que estimulem a participação ativa dos discentes com criatividade e inventividade, trazendo aos alunos uma abordagem construtiva e desafiadora em sua rotina.

As ferramentas utilizadas foram: Arquitetura Pedagógica (AP); Google Meet (videoconferências), visto que a pesquisa ocorreu em época da pandemia do Covid-19. A proposta foi voltada ao Ensino de Jovens e Adultos utilizando algumas estratégias em vista de reestruturação da aprendizagem e colocadas em prática, tais como o recurso blog; a utilização do aplicativo Podcast; a utilização do Kahoot, que apresentou resultados mais significativos nas disciplinas de Língua Inglesa e de Educação Física. Com novas estratégias metodológicas, as aulas proporcionam momentos prazerosos ao aprendizado.



Outro artigo que se referiu à Arquitetura Pedagógica como estratégia foi o de Ribeiro e Pinto (2023), intitulado “Ecosistema de Aprendizagem Inclusivo: a abordagem do Pensamento Computacional na educação básica”. A pesquisa teve como objetivo geral capacitar, por meio de formação continuada, os docentes, da educação básica para que estes fossem aptos para inserir o Pensamento Computacional na educação inclusiva.

Assim, por meio de interações dialógicas e reflexivas (Freire, 2006), desenvolvidas no ambiente on-line promoveram uma práxis pedagógica inclusiva, resultando na aprendizagem cooperativa para compor a Arquitetura Pedagógica (AP).

GAMIFICAÇÃO

A gamificação é uma estratégia que usa elementos de jogos para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, lúdico e engajador. A aplicação da gamificação na educação pode ocorrer tanto em ambientes físicos quanto virtuais. As principais ferramentas para a execução dessa estratégia são: jogos educacionais; algumas plataformas online: *Kahoot*, o *Classcraft* e o *Classdojo*, que oferecem diferentes abordagens e dinâmicas de jogo para motivar os alunos.

O trabalho de Souza e Mourão (2023) intitulado “Ambiente Virtual Interativo e Inclusivo de Libras (AVILIB): aplicando as estratégias do Pensamento Computacional e engajando os estudantes com elementos de Gamificação”. Teve como objetivo permitir aos discentes desenvolver suas habilidades e competências na disciplina de Libras de forma interativa, no curso de Ensino superior em Licenciatura em computação.

O estudo desenvolveu-se em ambiente virtual interativo, por meio do Pensamento Computacional (PC) e gamificação e mapa de calor. A satisfação dos usuários em relação ao ambiente apontou um resultado de 94,57%, evidenciando a relevância de ser ter recursos educacionais para apoiar o ensino de Libras.

Visando proporcionar aos estudantes uma prática inovadora, desafiadora e inclusiva, para promover o ensino, no que diz respeito ao aumento do engajamento dos estudantes, foi proposta a criação e o desenvolvimento do Ambiente Virtual Interativo e Inclusivo de Libras (AVIILIB).

Para a sua criação adotou-se O Modelo de *Design Thinking* para educadores. Esta metodologia é importante para apoiar e validar toda forma de evolução das ideias dos discentes. Trata-se de uma abordagem inovadora, visto que ressalta a figura do usuário, de forma criativa e por meio de análise sistêmica para solucionar problemas complexos.

O AVIILIB proposto foi desenvolvido com o objetivo de contribuir e apoiar a aprendizagem de Libras, para a disciplina de Libras do Curso Superior de Licenciatura em computação, promovendo o engajamento dos estudantes e incentivando a prática dos sinais de Libras.

ROBÓTICAS TAAP

Esta ferramenta ajuda aprimorar a proposta de apoio à alfabetização de um tapete robótico, adaptando-o à realidade de ensino. Nesse sentido, o estudo de Brogliato e Rodrigues (2023), intitulado “Análise e Aprimoramento de uma Ferramenta Robótica para a Introdução do Pensamento Computacional na Educação Básica”. Teve como objetivo geral apresentar a exploração da ferramenta TAAP para o ensino do pensamento computacional, no Ensino Básico.

A proposta de uma Robótica Livre, com uso de sucatas e software livre. Sendo os componentes da ferramenta: o teclado, circuito eletrônico e o software. Com orientação, os alunos construíram o tapete a partir de papelão e alumínio, formando botões. Posteriormente, conectaram os cabos jumper ao microcontrolador Arduino e ao tapete, fixando com fita adesiva. Por fim, ligaram o microcontrolador ao

computador através de um cabo USB e tiveram seu primeiro contato com o software Arduino IDE.

JOGO DIGITAL DO TIPO RPG (*ROLE-PLAYING GAME*)

O estudo de Yamashita(2023), intitulado “Pensamento Computacional e Jogos Digitais: Possibilidades para despertar a motivação das meninas para o estudo de programação no ensino superior”, teve como objetivo geral despertar a motivação das alunas dos cursos do Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal de Juiz de Fora para o estudo de programação, além de reduzir os níveis de desistência de curso e reprovação na disciplina de Algoritmos.

Para tanto, criaram-se um jogo digital colaborativo para apoiar o ensino e aprendizagem de Algoritmos. Trata-se de um RPG (Role-playing game), projetado para oferecer às estudantes uma jornada personalizada de aprendizado e diversão.

O intuito é que o jogo se torne uma ferramenta eficiente para compreender e aplicar conceitos fundamentais. Por meio de *puzzles* relacionados à programação foram apresentados os conteúdos, possibilitando a aquisição do conhecimento pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aborda a implementação do Pensamento Computacional (PC) na educação, a partir de uma revisão sistemática de literatura, destacando a necessidade de transformar a prática pedagógica nas escolas brasileiras. Dentro desse contexto, o Pensamento Computacional surge como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de habilidades que não se restringem à área de computação, mas devem ser incorporadas em diversas áreas do conhecimento.



A educação brasileira deve aproveitar as novas tecnologias para promover a inclusão digital e preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho. O PC é visto como um meio de capacitar os alunos para resolver problemas de maneira lógica e estruturada, utilizando processos cognitivos como decomposição de problemas, reconhecimento de padrões, abstração e criação de algoritmos.

Nesta revisão de literatura buscou-se apresentar as principais pesquisas sobre o Pensamento Computacional (PC), destacando as estratégias e as principais ferramentas para a implementação de jogos e atividades interacionistas. Dos estudos apresentados nos Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão, no ano de 2023, foram selecionados 05 artigos para compor esta revisão.

Todos os artigos destacaram a importância do Pensamento Computacional para a aquisição do conhecimento, desde a educação básica ao Ensino Superior, conforme revelado nos artigos. As pesquisas também discutem o uso de tecnologias digitais, como a robótica e os jogos digitais, como ferramentas eficazes para ensinar o Pensamento Computacional. A gamificação, por exemplo, tem se mostrado uma estratégia eficaz para engajar os alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo. Além disso, são apresentadas abordagens como a utilização de ambientes virtuais e a robótica com baixo custo para facilitar o acesso a essas tecnologias, especialmente em contextos educacionais mais desafiadores.

A revisão aponta que o Pensamento Computacional pode ser aplicado em diversos níveis de ensino e que atualmente existe uma variedade de ferramentas que podem auxiliar o docente no desenvolvimento de suas atividades.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**. vol. 29, no. 104, 2008, p. 747 – 768. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kK4GWz6hK3ZmP8VcJhQrbzQ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 08 jun. 2024.



BLIKSTEIN, Paulo; COUTO, Natália; RAABE, André. Diferentes abordagens para a computação na educação básica. In: ZORZO, André; Avelino F.; BLIKSTEIN, Paulo (org). **Computação na educação básica: fundamentos e experiências** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRACKMANN, Christian Puhlmann. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (Ppgie), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/172208>. Acesso em: 24 de novembro de 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 2/2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=235511-pceb002-22&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192.

BROGLIATO, Giovanna de Oliveira; RODRIGUEZ, Carla Lopes. Análise e Aprimoramento de uma Ferramenta Robótica para a Introdução do Pensamento Computacional na Educação Básica. In: **Workshop de pensamento computacional e inclusão (WPCI)**, 2., 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 65-74. DOI: <https://doi.org/10.5753/wpci.2023.236129>.

CACHAPUZ, Antônio *et al.* (Org.). **A renovação necessária do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

DA SILVA, I. C. S. BITTENCOURT, J. R. (2016). Uma proposta de metodologia para o projeto de jogos digitais. **Proceedings of the XV SBGames**, pagina 295–304.

FABRI, F.; SILVEIRA, R. M. C. F. O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA CTS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO DIANTE DOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS QUE NORTEIAM O COTIDIANO DOS ALUNOS. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 77–105, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/161>. Acesso em: 18 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.



GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004

GUARDA, Graziela Ferreira; PINTO, Sérgio Crespo C. S. Dimensões do Pensamento Computacional: conceitos, práticas e novas perspectivas. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 31., 2020, Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 1463-1472. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.1463>.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. **Technical Report EBSE 2007-001**, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n48r03>

NEVADO, R., Dalpiaz, M., & Menezes, C. (2009). Arquitetura Pedagógica para Construção Colaborativa de Conceituações. *Anais do Workshop de Informática na Escola*, 1(1), 1653-1662. doi: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2009.1653-1662>

NOÉ, Kátia Cilene Benjamim; BALBINO, Vanessa da Silva; PINTO, Sérgio Crespo C. S. Inserindo algumas habilidades do Pensamento Computacional no Ensino de Jovens e Adultos por meio de Arquiteturas Pedagógicas virtuais. In: **Workshop de pensamento computacional e inclusão (WPCI)**, 2., 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 65-74. DOI: <https://doi.org/10.5753/wpci.2023.236129>.

PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Tecnologia & novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

RAABE, André L. A.; BRACKMANN, Christian P.; CAMPOS, Flávio R. **Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental**. São Paulo: CIEB, 2018. E-book em pdf disponível em < https://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo-de-referencia_EI-e-EF_2a-edicao_web.pdf> acesso em 17/11/2024

RIBEIRO, Claudiane F.; PINTO, Sérgio Crespo C. Ecosistema de Aprendizagem inclusivo: a abordagem do Pensamento Computacional na educação básica. In: **WORKSHOP DE PENSAMENTO COMPUTACIONAL E INCLUSÃO (WPCI)**, 2., 2023, Passo Fundo/RS. Anais



[...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 65-74.
DOI: <https://doi.org/10.5753/wpci.2023.236119>

SOUZA, Rafael Nunes de; MOURÃO, Andreza Bastos. Ambiente Virtual Interativo e Inclusivo de Libras (AVIILIB): aplicando as estratégias do Pensamento Computacional e engajando os estudantes com elementos de Gamificação. In: **Workshop de pensamento computacional e inclusão (WPCI)**, 2., 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 75-86. DOI: <https://doi.org/10.5753/wpci.2023.236131>.

VICARI, Rosa Maria; MOREIRA, Álvaro; MENEZES, Paulo Blauth. Pensamento Computacional – Revisão Bibliográfica – Versão 02. Projeto UFRGS/MEC TED 676559/SAIFI – Avaliação de Tecnologias Educacionais, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/197566>. Acesso em 17/11/2024.

WING, Jeannette M. PENSAMENTO COMPUTACIONAL – Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, [s.l.], v. 9, n. 2, p.1-10, 16 nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711>. Acesso em: 24 nov. 2024

WING, Jeannette M. Research notebook: Computational Thinking--What and Why? The Link Magazine, Pittsburgh, Pensilvânia - EUA, p.1-15, 2011. Disponível em: <https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>. Acesso em: 24 nov. 2024

WING, Jeannette. Computational thinking. **Communications Of The ACM**, v. 49, n. 3, 2006.

YAMASHITA, Victoria Tiemi et al. **Pensamento Computacional e Jogos Digitais: Possibilidades para despertar a motivação das meninas para o estudo de programação no ensino superior**. In: Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão. SBC, 2023. p. 117-126.

Data da submissão: 27/10/2024

Data do aceite: 25/11/2024



**A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO INSTRUMENTO
FACILITADOR NO/DO PROCESSO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E
INCLUSÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM AS A FACILITATING TOOL IN
THE TEACHING, LEARNING AND INCLUSION PROCESS OF STUDENTS WHO
ARE THE TARGET OF SPECIAL EDUCATION**

**LA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES COMO INSTRUMENTO DE
FACILITACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE E
INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

¹Flávia Janiaski Vale

²Thacio Fagundes Vissicchio

³Maizi Aparecida dos Santos

RESUMO

O presente artigo visa discutir a política de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEDE) no estado de Mato Grosso, bem como essa política é aplicada, a partir do trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) na Escola Estadual São José Operário, localizado em Rondonópolis-MT. Esse trabalho se constitui a partir da perspectiva da educação inclusiva, que visa eliminar as barreiras para que o estudante possa aprender, socializar, rir, brincar e se sentir pertencente a escola, a partir de jogos e atividades individuais e coletivas, visando o comprometimento de professores, profissionais da escola e família para que se faça valer o direito de ensino e aprendizagem desse estudante.

¹Doutora em Artes Cênicas pela UFBA, com bolsa de doutorado sanduiche com bolsa CAPES na University of Massachusetts/Boston no programa de Early Childhood Education. Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0325-739X>. E-mail: flajaniaski@hotmail.com

² Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3802-609X>. E-mail: thacio.vissicchio@edu.mt.gov.br

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis, Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1012-9209>. E-mail: maizi.santos@edu.mt.gov.br



Como opção metodológica para este estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo, a partir da prática pedagógica com os estudantes na sala de recursos.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Educação Básica.

ABSTRACT

This article aims to discuss the inclusion policy for special education students in the state of Mato Grosso, and how this policy is applied based on the work conducted in the Multifunctional Resource Room São José Operário State School, located in Rondonópolis-MT. This work is based on the perspective of inclusive education, which aims to eliminate barriers so that the student can learn, socialize, laugh, play and feel a sense of belonging at school, through games and individual and collective activities, with a view to the commitment of teachers, school professionals and the family so that the student's right to teach and learn is upheld. The method for this study is qualitative and descriptive research, based on a pedagogical practice with the students in the resource room.

Keywords: Special education. Inclusion. Basic education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la política de inclusión de alumnos objeto de educación especial en el estado de Mato Grosso, así como la forma en que esta política se aplica a partir del trabajo realizado en la Sala de Recursos Multifuncionales (SRM) de la Escuela Estatal Estadual São José Operário, situada em Rondonópolis -MT. Este trabajo se basa en la perspectiva de la educación inclusiva, que tiene como objetivo eliminar las barreras para que el alumno pueda aprender, socializar, reír, jugar y tener sentido de pertenencia a la escuela, a través de juegos y actividades individuales y colectivas, con vistas al compromiso de los profesores, profesionales de la escuela y la familia para que se respete el derecho del alumno a enseñar y aprender. La opción metodológica para este estudio fue la investigación cualitativa de carácter descriptivo, basada en la práctica pedagógica con alumnos en el aula de recursos.

Palabras clave: Educación especial. Inclusión. La educación básica.

INTRODUÇÃO



A educação especial, ao longo das últimas décadas tem sido temática de discussão e visibilidade, tanto nas escolas de ensino básico, quanto no ensino superior, pós-graduação, âmbito legislativo e demais lugares de debates. Essa busca constante se dá ao fato de garantir o direito de permanência do público-alvo da educação especial bem como sua inclusão dentro do espaço formal de ensino.

É necessário destacar que a educação é um direito humano garantido por lei para todos, sem distinção, garantido pela Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988). Na Carta Magna é assegurada a educação como meio de promover o desenvolvimento pessoal, para que exerça seu papel de cidadão no país. No art. 205, consta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998 s/p).

Ainda no art. 206, da CF, determina-se a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência dos estudantes nas escolas, sendo explícito que o direito inegável de qualquer pessoa à educação (Brasil, 1998). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vinculado a Portaria do Ministério da Educação nº 555/2007⁴, “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p.01). Nesse mesmo documento é apresentado o artigo 59º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 que diz:

[...] preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender

⁴ A portaria de nº 555/2007 do Ministério da Educação que nomeou o grupo de trabalho para a criação desse documento ao qual foi prorrogado pela portaria nº 948/2007 apresentado para o MEC no dia 07 de janeiro de 2008.



às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. (Brasil, 1996 apud. Brasil, 2008)

Neste artigo fica evidente que cabe à escola assegurar que o estudante tenha seu direito garantido levando em consideração sua necessidade e suas especificidades. Ainda no artigo 59º, no inciso III, da LDB, estabelece que devam ter professores com especialização adequada para atendimento do educando bem como professores capacitados para integração desses estudantes em classes comuns. (Brasil, 1996)

A partir dessa lei e demais documentos mencionados e outros como a declaração de Salamanca (1994) já é possível compreender a legalidade, a importância e permanência da educação especial no espaço escolar. Ao relacionar a expressão permanência, a lei determina que, as escolas precisam garantir que o estudante público-alvo da educação especial fique na escola e não apenas realize a matrícula e para que estas condições ocorram, a lei preconiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. (Brasil, 2008)

Entretanto, ainda se tem vários desafios para que essa política seja efetivada. Albert e Reis (2024) discorrem que “Em um país plural como o Brasil, mesmo com documentos e medidas governamentais, ainda há muitos desafios quanto à garantia total do direito e acesso à educação.” (Albert e Reis, 2024, p.88). Em consonância a esse pensamento, Souza e Prieto (2006) discorrem que esse processo é lento e complexo da transformação da escola regular para adequação e inclusão do estudante,

Sem dúvida, o que está em questão é o processo de transformação da escola regular, que certamente é lento e complexo, pois supõe confronto com valores há muito arraigados na organização do trabalho escolar. A ruptura com a lógica classificatória e seletiva,

dominante nas práticas pedagógicas, é condição para a concretização do direito de todos à educação (Prieto e Souza, 2006, p.200).

Ainda é necessário romper com vários dogmas e paradigmas para que o processo de inclusão seja consolidado, esse que implica desde políticas públicas, a efetivação e consolidação dela nos espaços de ensino.

No estado do Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação se ampara, além dos documentos federais, na Resolução Normativa (RN) 010/2023 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece normas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e educação bilíngue de surdos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. (Mato Grosso, 2023). No artigo 10º desta RN, diz que:

A educação constitui direito dos estudantes público-alvo da educação especial, devendo ser assegurado a este público, sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Mato Grosso, 2023, p. 61)

Dentre esse sistema educacional inclusivo, encontra-se a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), obrigatório para todo estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEDE).⁵

Art. 42: A Sala de recursos multifuncional caracteriza-se como um serviço de atendimento educacional especializado que visa a complementação ou suplementação do atendimento educacional comum ofertado exclusivamente para estudante público-alvo da

⁵ A partir da Resolução Normativa 10/2023, o Conselho Estadual de Educação inseriu a nomenclatura “Público da Educação Especial” para tratar de estudantes que apresentam: Deficiência de natureza física, intelectual e sensorial; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Altas Habilidades ou Superdotação. (Mato Grosso, 2023, p. 60). No Caderno de Orientações da Educação Especial 2024, elaborado pela Coordenadoria da Educação Especial, da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso, esse estudantes foram apresentados como estudantes “Público-Alvo da Educação Especial” (PAEDE), nomenclatura essa que será utilizado ao longo do texto.



educação especial, matriculados em escolas regulares em classe comum, em quaisquer níveis de ensino.

Parágrafo único. A finalidade do atendimento educacional individualizado em sala de recursos multifuncional é o desenvolvimento da cognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos da comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público-alvo da educação especial. (Mato Grosso, 2023, p.65)

Desta forma, o atendimento na SRM acontece de forma a possibilitar ao estudante a permanência na escola, auxiliando seu ensino e aprendizagem, sendo-o garantido atendimento individualizado, com um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), podendo ser atendido sozinho ou em pequenos grupos.

Vale destacar que a SRM e o trabalho na sala de aula regular, precisam estar concatenados, sendo necessário que a professora da SRM e os demais professores regentes estejam em constante diálogo, para que os recursos didáticos e pedagógicos trabalhados em ambas as salas minimizem e/ou excluam as barreiras do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o funcionamento e a permanência da Sala de Recurso Multifuncional, são fundamentais para o desenvolvimento desses estudantes no ambiente escolar.

Para além da SRM, os estudantes PAEDes⁶ também contam com Professoras de Apoio Pedagógicos Especializados (PAPE's) que, de acordo com o Caderno de Orientações da Educação Especial 2024 (Mato Grosso, 2024), acompanham os estudantes na sala comum, a fim de auxiliar ao professor regente na execução das atividades em sala.

⁶ De acordo com a Coordenadoria da Educação Especial e a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso, esse estudantes foram apresentados como estudantes "Público-Alvo da Educação Especial" (PAEDE), nomenclatura essa que será utilizado ao longo do texto.



O professor de apoio pedagógico especializado é um agente mediador do desenvolvimento e do processo ensino-aprendizagem do estudante com deficiência, e/ou transtorno do espectro autista, configura-se em um profissional que presta atendimento educacional pedagógico. Esse professor de apoio irá contribuir com o professor regente, com professor de AEE/SRM e com a equipe técnico-pedagógica na inclusão desses alunos. (Mato Grosso, 2024 p.24)

Para esse cargo, criado desde 2023, o docente necessita ser graduado em pedagogia com pós-graduação voltada para Educação Especial. Esse professor se torna peça-chave nesse processo de inclusão e permanência do estudante, uma vez que o estudante possui um plano e execução individualizada (a partir de sua necessidade e especificidade) na sala de recursos e na sala comum.

Albert e Reis (2004), afirmam que existem várias limitações para que o processo de inclusão aconteça na escola:

Além dos fatores físicos, como por exemplo, a falta de espaço nas salas de aula, em função do grande número de estudantes em uma mesma turma, também há outras limitações enfrentadas: a- os professores das turmas comuns não possuem formação e capacitação para trabalhar com os estudantes que possuem alguma necessidade especial; b- não há condições de trabalho adequadas que forneçam apoio ao professor; c- **há ausência de práticas curriculares integrativas que possibilitem que profissionais de outras áreas atuem juntamente com a escola e com os professores.** (Albert e Reis, 2024, p. 92, grifo nosso)

No que tange o item “c”, a secretaria estadual de educação tem demonstrado de forma profícua financiar educadores especializados para garantir o ensino do estudante PAEDE, sendo de grande valia essa rede de apoio empenhada para auxiliar o estudante. E como mencionado, o trabalho dos professores de apoio pedagógicos especializados, devem estar em diálogo direto com o professor regente da sala comum e o professor da Sala de Recursos Multifuncional.



Diante do exposto, o presente trabalho, visa apresentar como é realizado esse atendimento ao estudante PAEDE e suas reverberações ao manter o ensino, aprendizagem e permanência desse estudante na escola.

DESENVOLVIMENTO

Em consonância ao documento que rege a educação especial, a Sala de Recursos Multifuncional da Escola Estadual São José Operário, localizada na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, têm sido referência no atendimento aos estudantes com deficiência, visto que há mais de quinze anos oferta esse atendimento em prol do processo de inclusão. Nesta sala, os estudantes têm acesso a diferentes recursos Multifuncional como: equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos adaptados.

A escola atende cerca de novecentos estudantes do ensino fundamental, anos finais, nos turnos matutino e vespertino. A Sala de Recursos Multifuncional conta com duas professoras que realizam o Atendimento Educacional Especializado semanalmente sempre no contraturno das aulas, com atendimentos de quatro horas para cada estudante. São atendidos vinte e cinco estudantes divididos no turno de funcionamento da escola. A escola conta com quinze professoras de apoio pedagógico especializado.

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM)⁷, através de meios pedagógicos, trabalha na prerrogativa de estabelecer uma aproximação entre os estudantes e a escola, para que eles se sintam acolhidos ao meio em que convivem, porém, isso não os exclui das

⁷ A SRM é atendida por uma das colaboradoras desse artigo, Maizi Santos e pela Professora Especialista em Neuropsicopedagogia Keissiele Santoni que colaboraram com todo processo e desenvolvimento dentro da sala de recursos descrita nesse trabalho.

regras estabelecidas, ao contrário disso, esse processo faz parte para que ele desenvolva e estimule sua socialização. E é por esse caminho que as professoras que atendem na sala de recursos partem da ideia basilar de entender e compreender inicialmente o aluno, suas particularidades e suas dificuldades de adaptação em sala regular, e descobrir juntamente com o professores(as) e PAPes, qual caminho para facilitar essa jornada em prol da inclusão e conseqüentemente da aprendizagem de cada estudante. Ao discutir sobre as nuances do trabalho do professor de AEE e a construção de um ambiente mais acessível e significativo, Bedaque (2014) expõe que:

As condições singulares de cada escola e os contextos vivenciados pelos educadores os desafiam a se reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus alunos. Portanto, a interação do professor do AEE e do professor de sala regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial a criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente. (Bedaque, 2014, p.66).

A partir dessa compreensão, é crível dizer que o trabalho do professor (a) atuante na sala de recursos não se resume somente no atendimento ao estudante PAEDE, ou seja, acontece de forma conjunta com os profissionais e familiares, envolvendo as Professoras de Apoio Pedagógico Especializado, gestão escolar, professores regentes e todos os funcionários que atuam dentro da escola, através de encontros pedagógicos, discussões, apresentações e diálogos que buscam envolver a comunidade escolar e o entorno em reuniões e palestras, todos com intuito de atender e acolher os estudantes público-alvo da educação especial, assim, podemos dizer que a escola inclusiva e o processo educativo deve ser uma discussão conjunta e a inclusão entendida como um processo social, onde todas os alunos têm o direito à escolarização.

Desse modo, o resultado que se busca é a integração dos alunos com deficiência na comunidade escolar, tendo como objetivo a desconstrução da exclusão e do



preconceito dentro da escola, possibilitando o diálogo, a integração e o aprendizado de todos os estudantes que dela fazem parte. Em vista disso, ganha relevância as ideias de Aubert (2020), quando a autora defende que:

As crianças merecem o que há de melhor. Hoje sabemos que sua aprendizagem depende de todas as suas interações, das que ela tem na sala de aula, em seus domicílios e em muitos outros espaços. Hoje sabemos que o acordo entre as famílias e as escolas é muito mais relevante do que outros aspectos que antes eram dados como importantes. Necessitamos de concepções de aprendizagem que não levem os professores a elaborarem planos de ensino à margem das famílias e das comunidades. Ao contrário, necessitamos de concepções de aprendizagem que ajudem a coordenar as ações profissionais, famílias, entorno e as próprias crianças (Aubert, 2020, p.16).

A visão de Aubert (2020) sobre o assunto vai ao encontro da didática de trabalho da sala de recursos que é elaborada a partir de estudos e orientações da coordenação focal da escola e atrelada a leitura de documentos norteadores da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Essa organização parte de reuniões de alinhamento que acontecem para que cada grupo conheça e alinhe os desafios e avanços do trabalho realizado. Os diálogos partem de um viés pautado no trabalho coletivo e significativo de estratégias para melhor atender todos os estudantes, as famílias e oferecer suporte ao corpo docente.

Nesse sentido, o fluxo escolar segue da seguinte maneira: a coordenação, a partir das demandas e políticas vigentes da SEDUC-MT, coordena e orienta as professoras da Sala de Recursos Multifuncional, essas que, planejam e orientam as professoras de apoio pedagógico especializado que irão fazer a mediação entre os professores (as) regentes a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI), intermediando a flexibilização curricular em sala de aula. Entretanto, apesar desse fluxo, seguimos uma linha horizontal de forma ser um trabalho coletivo e de várias mãos.

A SRM é um espaço da escola em que se busca ter um novo olhar sobre o fazer pedagógico, de modo a favorecer a construção de conhecimentos pelos estudantes, dando suporte e liberdade para que eles (as) se integrem e participem da vida escolar de forma plena e autônoma. Nessa perspectiva, é relevante pontuar que cada estudante que frequenta a SRM tem o seu Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), bem como a descrição de todas as dificuldades que impedem seu amplo desenvolvimento escolar.

Partindo desse pressuposto, os discentes são matriculados em disciplinas específicas que buscam fomentar as aprendizagens de maneira a trabalhar habilidades inerentes a sua inclusão e que garantam o seu desenvolvimento integral. De acordo com o Caderno de Orientações da Educação Especial 2024 (Mato Grosso, 2024), as disciplinas de atendimento educacional especializado são organizadas do seguinte modo:

Estratégias para autonomia no ambiente escolar (para todas as deficiências/ transtorno do espectro autista); Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos (deficiência visual); Ensino do Sistema Braille (cegueira); Ensino do soroban (deficiência visual - cegueira); Técnicas de orientação e de mobilidade (deficiência visual); Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais (deficiência intelectual/ transtorno do espectro autista); Ensino da língua brasileira de sinais (libras) (deficiência auditiva– surdez); Ensino da língua portuguesa na modalidade escrita (deficiência auditiva/surdez); O ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível (Para todas as deficiências ou TEA); Estratégias para enriquecimento curricular (altas habilidades/superdotação) e Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) (deficiência visual, intelectual, paralisia cerebral, TEA, surdo cegueira), (Mato Grosso, 2024 p.19).

A partir disso, podemos inferir que no atendimento educacional especializado, estas disciplinas são adaptadas conforme o nível do estudante e em conformidade com o desenvolvimento das áreas social, comportamental e cognitiva, onde o foco

principal é que o estudante possa conquistar autonomia para realizar a atividade proposta, apresentando avanços durante os atendimentos. Neste ponto, é importante mencionar que as metodologias adotadas são sempre voltadas para o resgate da autoestima e autonomia deste estudante, dentro e fora do ambiente escolar, sendo isso uma importante ferramenta neste processo.

Logo, os atendimentos são realizados partindo da criação de condições favoráveis para que o aluno desenvolva as suas habilidades e competências através da utilização de vários recursos e ferramentas, como materiais concretos, jogos de tabuleiro, atividades de escrita, de pintura, raciocínio lógico e espacial, a coordenação motora, conteúdos diferenciados de matemáticos e de língua portuguesa que auxiliam o estudante a expandir seus conhecimentos e aprender de maneira divertida, musicalização, jogos lúdicos, brincadeiras estruturadas, entre outros, que fazem parte dos atendimentos e desempenham um papel de destaque nos resultados referente à aprendizagem. Na maior parte dos atendimentos, podemos afirmar que os estudantes aprendem a partir do brincar, o que no entendimento de Silva (2021),

As brincadeiras na sala de recursos também influenciam no processo de ensino-aprendizagem, desenvolve as potencialidades das crianças, instiga o aprender, prevenindo dessa forma problemas de aprendizagem, possibilitando às crianças o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades” (Silva, 2021, p.24).

Assim como Silva, acreditamos que no brincar, os estudantes conseguem ser estimulados e conseqüentemente, se soltar mais, não tendo medo de errar, saindo da rotina da conteudista e de julgamento sobre “saber ou não saber”, podendo dessa forma aprender com mais prazer e alegria. E seguindo desse pressuposto, Santos (2000) coloca que:

A atividade lúdica através de jogos é necessária e serve de estímulo para a interação, para o desenvolvimento ajudando na autoestima



dos educandos, oportunizando uma aprendizagem prazerosa e significativa. Os educadores precisam ampliar seus conhecimentos a respeito do lúdico para que estes possam dar uma aula mais dinâmica e prazerosa (Santos, 2000, p.34).

Sendo assim, ao trabalhar de acordo nessa vertente em consonância com a especificidade de todos os estudantes, a SRM visa o desenvolvimento de aspectos físicos, motores, comportamentais, cognitivos e sensoriais, que são ampliados, trabalhados e potencializados através de atividades práticas que proporcionam um ambiente interativo, acolhedor e respeitoso para a aquisição do conhecimento e criação de espaços de inclusão.

Nesse contexto, a inclusão precisa ser inserida de forma didática e funcional partindo do trabalho de conscientização da escola como um todo, e validando a diversidade e as diferentes estratégias de aprendizagem e conjecturas para esse trabalho. Nesse viés, Mantoan afirma que:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2003, p.32).

A postura do professor de sala de recursos deve ser assertiva e favorável para facilitar a possibilidade de articulação entre a sala regular e o atendimento especializado, é certo que isso é mais importante do que ter conhecimentos isolados sobre as deficiências e suas dificuldades. Para ser bom, não precisa conhecer uma lista infundável de teorias, mas é fundamental que tenha consciência de que o trabalho educativo precisa conhecer e perceber o aluno enquanto sujeito de potencialidades. Dessa maneira, tem-se a possibilidade de mediar com eficiência o processo ensino-aprendizagem e favorecer o seu pleno desenvolvimento.

Pensando nisso, nos nossos atendimentos na sala de recursos, ao recebermos os estudantes se tem primeiro uma roda de conversa dialógica que busca identificar como o estudante está no dia do atendimento e qual a melhor maneira de abordá-lo, partindo da premissa que toda opinião importa. De acordo com Freire, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2011, p. 115). Corroboramos com a ideia do autor ao promover espaços de escuta sensível durante os atendimentos possibilitando que estes estudantes tenham voz e vez.

Figura 1- Estudantes interagindo no jogo, correspondendo aos estímulos.



Fonte: Arquivo Pessoal. Mato Grosso, 2024.

Figura 2- Estudante realizando o pareamento.



Fonte: Arquivo Pessoal. Mato Grosso

Nas imagens⁸ acima se pode observar a interação entre os estudantes em um momento em que compartilham os desafios de um jogo de adivinhação. Nesse momento rico de aprendizagem além da interação com o colega, a estudante também desenvolve sua habilidade de oralidade e percepção auditiva a partir da compreensão das regras do jogo. Nessa lógica, considera-se primordial adentrar no universo do estudante para conseguir chegar até eles (as), isso já nos concede um rumo para iniciar as atividades e poder estimular as suas potencialidades, partindo sempre dos pontos positivos que nos são apresentados durante o processo de ensino.

Além disso, é fundamental trabalhar com os estudantes de forma contínua, dando a devida importância desde a matrícula, na conversa com pais, no primeiro contato

⁸ Todos os estudantes possuem autorização de uso de imagem assinado na matrícula do ano vigente. Entretanto, por decisão dos autores, deixamos os rostos dos estudantes e demais presentes embaçados para não expor os mesmos.

com o estudante, nas adaptações de ambiente, flexibilizações de atividades. A escola precisa desenvolver esse trabalho de forma global discutindo a temática sobre a importância da criação de um espaço inclusivo em todos os ambientes, com as famílias e com todos os funcionários.

Nesse ínterim, o importante é ir refinando o olhar e percebendo quais são as necessidades de adaptação dos estudantes e propor suportes necessários que serão facilitadores do/no processo de ensino aprendizagem e inclusão. Podemos observar abaixo na primeira imagem uma estudante se superando em uma atividade de percepção visual a qual apresentava uma enorme dificuldade para realizar anteriormente, e na outra imagem estudantes PAEDEs participando de uma oficina de ciências a qual promoveu um espaço de interação entre corpo docente, estudantes e os demais agentes da escola.

Figura 3- Estudantes socializando em jogos.



Fonte: Arquivo Pessoal. Mato Grosso, 2024.

Figura 4- Aula de ciências no pátio da escola.



Fonte: Arquivo Pessoal. Mato Grosso, 2024.

É na simplicidade do processo, é focado na individualidade e afetividade que conseguimos promover a inclusão do nosso estudante dentro do espaço escolar. Não procuramos show business ou estamos preocupados em criar aulas e atendimentos fenomenais, são nos pequenos gestos, a partir de pequenas ações que o trabalho se desenvolve.

Desse modo, é possível afirmar que a escola trabalha a partir da ótica do respeito da individualidade de cada estudante, tendo a consciência da importância do estudante PAEDE se sentir autor de sua aprendizagem e participativo nesse processo criando assim um sentimento de pertença à sala de aula, à escola e conseqüentemente à sociedade. Nessa mesma linha de pensamento, Souza (2014) argumenta que:

As pessoas não são e nunca serão iguais. Colocar crianças da mesma idade em um mesmo espaço físico e querer que elas reajam ao mesmo estímulo apresentado da mesma forma, sem considerar o aprendizado singular de cada um, que acontece desde o nascimento nos mais diversos ambientes aos quais elas foram expostas, é desumano. É um

erro muito grande que poderá provocar sequelas para o desenvolvimento (Souza, 2014, p.20)

A inclusão desses estudantes precisa sair da “balança” que “mede” a igualdade desses com os demais, se faz necessário trazer a equidade para esse ambiente para que os estudantes possam se fazer presente nesse local e essa visão precisa ser uma decisão firmada entre o grupo de professores, a gestão e de todas as pessoas atuantes no ambiente escolar, ou seja, ela precisa acontecer de forma colaborativa e efetiva, no qual o ponto de partida seja as diversas possibilidades de aprendizagens desses estudantes, em que todos os avanços são positivos e precisam ser considerados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente dizer que a educação especial acontece por meio da oferta de serviços focados no atendimento especializado de maneiras transversais, suplementando e complementando à escolarização, e afirma-se que esses atendimentos devem concentrar-se às necessidades dos estudantes de maneira a impulsionar sua participação nas práticas curriculares da escola, a avaliação pedagógica dos estudantes e do contexto escolar que ele está inserido deve ocupar papel central para indicação dos apoios mais adequados e para organização dos tempos e espaços para esses apoios acontecerem.

A sala de recursos trabalha para que os estudantes PAEDes possam avançar e melhorar seu rendimento na sala de aula regular, e esse fato, é um ganho também para os estudantes que com deficiência ou transtornos, uma vez que estes terão a oportunidade de conviver com as diferenças e poderão vivenciar momentos de reflexão em prol da inclusão, tendo em vista que, “pensar em educação é pensar em um espaço desafiador, que promova o exercício intelectual de querer sempre mais do pensar”, (Mercadante, 2014, p.26). Essa discussão vai ao encontro do que

defendemos enquanto professores que criam condições para trabalhar com inclusão e na inclusão.

Para finalizar, inferem-se alguns aspectos no que tange a temática discutida: 1- Discutir e lutar pelo estabelecimento de políticas públicas de inclusão; 2- Propor adequações curriculares que irão dar suporte ao corpo docente; 3- Trabalhar no combate contra os estereótipos que fragilizam a luta pela inserção dos estudantes públicos alvo da educação especial e 4 - Promover uma formação continuada aos professores que seja alinhada à constante reflexão da práxis com o propósito de articular meios de garantia dos direitos representados na Constituição quanto à educação de qualidade a todos os estudantes independentemente de sua especificidade.

Diante do exposto, sabemos que a caminhada é longa e ainda dependerá de vários fatores como lutas, enfrentamentos e discussão acerca dessa temática, mas entendemos que somente por uma educação humanizada a inclusão acontecerá dentro do espaço formal de ensino.

Entendemos que cada estudante é único e não existe uma receita pronta para se trabalhar com estudantes com deficiências. Entretanto, acreditamos que qualquer ação que for realizada com esses estudantes, precisa ser humanizada e afetiva e, acreditamos que com essa afetividade, é que a inclusão se torna mais orgânica e verdadeira.

Ainda, cabe a nós, professoras atuantes da sala de recursos, profissionais que trabalham diretamente com esses estudantes dar o primeiro passo para que a visibilidade desses estudantes PAEDES e a inclusão dentro do espaço escolar aconteçam.

REFERÊNCIAS



ALBERT, Évelin; REIS, Pedro Henrique. MATERIAL DIDÁTICO PARA SURDOS E OUVINTES: uma perspectiva inclusiva no ensino de Ciências. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 88–107, 2023. DOI: 10.61389/rbecl.v8i14.7506. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/750>. Acesso em: 3 set. 2024.

AUBERT, A. et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 8 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial: República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 8 abril. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 07 de jun. 2024

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 18ª ed. 1988, 50ª ed. 2011

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Mato Grosso. **Resolução Normativa 010/2023/CEE-MT**. Estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. 2023. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17311/#/p:60/e:17311>. Acessado em: 02 fev. 2024.

Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Caderno de Orientações da Educação Especial 2024**. Cuiabá. 2024.

PRIETO, R.; ZÁKIA, S.; SOUSA, L. **Educação Especial no município de São Paulo: Acompanhamento da trajetória escolar de Alunos no Ensino Regular** 1. v. 12, n. 2, p. 187–202, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JLPZkgwg9NpQHLJmTNR58SN/?format=pdf>. Acesso em: 7 jun. de 2024.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis. Vozes. 2000. p.53.

Data da submissão: 27/10/2024

Data do aceite: 25/11/2024