


Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2021

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



EDUCAÇÃO:
SOCIEDADE CIVIL, ESTADO
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
2



Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



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

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

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

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

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

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abraão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Secconal Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Kimberlly Elisandra Gonçalves Carneiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais 2
/ Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta
Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-780-2

DOI 10.22533/at.ed.802210102

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

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a repensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021 e com a recente aprovação do uso emergencial das vacinas no Brasil, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos “aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas”. Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Esse movimento sistemático de olhar para as diversas problemáticas postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de “[...] claridade pandêmica”, que é quando um aspecto da crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade, portanto, é um desafio, aceito por muitas professoras e professores pesquisadores brasileiros, como os compõe esse livro.

Destarte, as discussões empreendidas nesta obra, “**Educação: Sociedade Civil, Estado e Políticas Educacionais**”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Reúne-se aqui, portanto, um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem

os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

CARTOGRAFIA DE UMA MILITÂNCIA MOLECULAR: A REVOADA SECUNDARISTA DE 2016

Fernando Hiromi Yonezawa
Lígia Caroline Pereira Pimenta
Marcia Roxana Cruces Cuevas

DOI 10.22533/at.ed.8022101021

CAPÍTULO 2..... 17

HOMESCHOOLING: DESAFIOS DO ENSINO DOMICILIAR NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA - ES

Mateus Xavier Corrêa
Sebastião Pimentel Franco

DOI 10.22533/at.ed.8022101022

CAPÍTULO 3..... 28

AUXÍLIO MORADIA NO IF BAIANO *CAMPUS* SANTA INÊS – UM REFLEXO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Nelian Costa Nascimento
Nívia Barreto dos Anjos
Tailan Bomfim Andrade

DOI 10.22533/at.ed.8022101023

CAPÍTULO 4..... 39

CREATION OF EDUCATIONAL RESOURCES IN ART HISTORY USING SEMANTIC TECHNOLOGIES

Antonio Sarasa Cabezuelo

DOI 10.22533/at.ed.8022101024

CAPÍTULO 5..... 51

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS COLETIVAS

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira
Taissa Vieira Lozano Burci
Sílvia Eliane de Oliveira Basso
Renata Oliveira dos Santos
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig
Camila Tecla Morteau Mendonça

DOI 10.22533/at.ed.8022101025

CAPÍTULO 6..... 57

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ZONAS RURALES

Yuli Paulin Barinas Soto
Sara Lucía Gonzalez Aroca
Sandra Geraldine Ramírez Palacios

DOI 10.22533/at.ed.8022101026

CAPÍTULO 7	65
EDUCAÇÃO E CIDADANIA: O COMPROMISSO DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	
Maria Leonilde da Silva.	
Antônio Rodrigues da Silva Filho	
DOI 10.22533/at.ed.8022101027	
CAPÍTULO 8	77
REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS: O QUE MUDOU TRANSCORRIDOS DEZ ANOS DA LEI 10.639/03?	
Caio Pinheiro Oliveira	
Áurea Silva Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.8022101028	
CAPÍTULO 9	88
A IMAGEM DO QUE É SER ALUNO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	
Douglas Soares Freitas	
Gabriela Sanchez Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.8022101029	
CAPÍTULO 10	96
O PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES E AS POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL	
Claunice Maria Dorneles	
DOI 10.22533/at.ed.80221010210	
CAPÍTULO 11	104
BEING PARENTS OF TEENAGE CHILDREN IN THE CITY. INTERCULTURAL MEDIATION AS “EDUCATIONAL STYLE” OF INCLUSION AND CITIZENSHIP	
Margherita Cestaro	
DOI 10.22533/at.ed.80221010211	
CAPÍTULO 12	119
EJA: DIREITOS SOCIAIS EM CONFLITOS COM AS “NOVAS” IDEOLOGIAS	
Maurenilce Lemes da Silva	
Heloisa Salles Gentil	
Cálita Fernanda de Paula Martins	
DOI 10.22533/at.ed.80221010212	
CAPÍTULO 13	125
A GESTÃO DEMOCRÁTICA DENTRO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE – MS	
Maria Luiza Silva Toesca	
Juliana Cristina Ribeiro da Silva	
Juliana Roberta Paes Fujihara	

Manoel Garcia de Oliveira
Simone Cecon
Patrícia Helena Mirandola Garcia
DOI 10.22533/at.ed.80221010213

CAPÍTULO 14..... 138

PERSPECTIVAS DE ESTUDOS COMPARATIVOS DA FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE: NECESSIDADES DE COOPERAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS NO ÂMBITO DO MERCOSUL

Magali de Fátima Evangelista Machado
Célio da Cunha

DOI 10.22533/at.ed.80221010214

CAPÍTULO 15..... 159

APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR E ACEITAÇÃO DOS DISCENTES – ESTUDO DE CASO

Ana Cristina Trindade Cursino
Carla Cristina Bem
Crizieli Silveira Ostrovski
Carolina Castilho Garcia

DOI 10.22533/at.ed.80221010215

CAPÍTULO 16..... 170

USO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE COMBATE À VULNERABILIDADE SOCIAL JUVENIL: EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Daiana de Jesus Moreira
Maria Socorro Braga Silva
Antonio Cid Freitas Barros

DOI 10.22533/at.ed.80221010216

CAPÍTULO 17..... 180

AMBIENTAÇÃO EM PLATAFORMAS DE E-LEARNING. PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA UCM-CED

Vilma Tomásia da Fonseca Francisco Manuel
Heitor Simão Mafanela Simão

DOI 10.22533/at.ed.80221010217

CAPÍTULO 18..... 195

IMPLEMENTACIÓN DE UN DISPOSITIVO DIDÁCTICO RECORRIDO DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN EN ESTADÍSTICA PARA ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN CONSTRUCCIÓN

Carmen Cecilia Espinoza Melo

DOI 10.22533/at.ed.80221010218

CAPÍTULO 19..... 204

CICLOS DE APRENDIZAGEM NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: A NECESSIDADE DE SE DISCUTIR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE

PROFESSORES

Livia Gonçalves de Oliveira

Otília M.A. da Nóbrega Dantas

DOI 10.22533/at.ed.80221010219

CAPÍTULO 20.....216

MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO MEDIANTE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN EQUIPO Y SISTEMAS DE RESPUESTA INMEDIATA EN LA UNIVERSIDAD CHINA

Xiaochen Yang

Jia Fu

Francisco Rodríguez-Sedano

Miguel Ángel Conde-González

DOI 10.22533/at.ed.80221010220

SOBRE O ORGANIZADOR.....229

ÍNDICE REMISSIVO.....230

CARTOGRAFIA DE UMA MILITÂNCIA MOLECULAR: A REVOADA SECUNDARISTA DE 2016

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 03/11/2020

Fernando Hiromi Yonezawa

Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Institucional da Universidade Federal do
Espírito Santo
Vitória – ES
<http://lattes.cnpq.br/3287085280527292>

Lígia Caroline Pereira Pimenta

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação
em Psicologia Institucional da Universidade
Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
<http://lattes.cnpq.br/2625152550133534>

Marcia Roxana Cruces Cuevas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Institucional da Universidade Federal do
Espírito Santo
Vitória – ES
<http://lattes.cnpq.br/6390983627032475>

RESUMO: neste artigo objetivamos compartilhar a experiência de termos acompanhado as ocupações dos estudantes secundaristas à suas escolas, na região da Grande Vitória (ES), ocorridas no ano de 2016, como reação de resistência política à implementação da Proposta de Emenda à Constituição 55 (PEC-55). Estaremos norteados pelo método cartográfico de pesquisa-intervenção, para o qual a atividade investigativa consiste em traçar linhas e planos constituídos

tão somente a partir do encontro com o campo de pesquisa, incluindo-se aí a sensibilidade das pessoas e espaços acompanhados, e também dos próprios pesquisadores. Discutiremos sobre as transformações experienciadas junto dos estudantes secundaristas ocupantes, quando de nossa participação ativa no apoio aos seus movimentos através de aulões, oficinas e debates. Vimos se produzirem concretas mutações moleculares, que incluem os modos de agir, as formas de sentir, de conceber educação, de organizar-se coletivamente e de ocupar o espaço público, além de outras dimensões. Nosso ponto de conexão com as diversas escolas foi a presença como pesquisadores¹ em Psicologia Institucional dentro de uma escola municipal de educação de jovens e adultos, a qual, por também ter se envolvido com os movimentos das ocupações, nos possibilitou incursões por diversas das escolas ocupadas. Esta discussão levanta novas possibilidades de pensamento acerca das formas de luta política, já que pudemos acompanhar um movimento tecido paralelamente às grandes instâncias de militância – partidos, sindicatos, coletivos identitários – e composto por uma transversalização das ações e pontos de debate. Veremos que a resistência contra a PEC-55 fora apenas uma das questões debatidas pelo movimento secundarista, sendo que outras pautas surgidas na imanência do movimento - as formas de educação, o coletivismo, o machismo - puderam de fato ser trabalhadas e dinamizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Militância; micropolítica; educação; cartografia.

¹ Pesquisa amparada pela CAPES

MOLECULAR MILITANCE CARTOGRAPHY: 2016'S SECONDARY FLOCK

ABSTRACT: in this article we aim to share the experience of having accompanied the secondary students' occupations to their schools, in the region of Great Vitória (ES), in 2016, as a political resistance reaction to the implementation of the Constitution Amendment Proposition 55 (PEC-55). We will be guided by the cartographic method of research-intervention, for which the investigative activity consists in drawing lines and plans constituted only from the encounter with the research field, including the accompanied people's and spaces' sensitivity, and also that of the researchers. We will discuss the transformations experienced within the secondary students' occupations, in which we have actively participated supporting their movements through workshops, classes and debates. We have seen concrete molecular mutations, which include modes of acting, of ways of feeling, of conceiving education, of collectively organizing and of occupying public space, as well as other dimensions. Our point of connection with the different schools was the presence as Institutional Psychology researchers within a municipal school of youth and adult education, which, by also having involved with the occupations movement, enabled us to make inroads through several of the occupied schools. This discussion raises new possibilities of thinking about the forms of political struggle, since we could follow a movement woven parallel to the great instances of militancy - parties, labor unions, identity collectives - and composed by transversalization of the actions and debate issues. We will see that the resistance against the PEC-55 was only one of the points discussed by the secondary school movement, and that other issues risen from the movement immanence - forms of education, collectivism, chauvinism - could in fact be worked and invigorated.

KEYWORDS: Militance; micropolitics; education; cartography.

1 | INTRODUÇÃO: PESQUISA MILITANTE EM UMA ESCOLA DE EJA

Há quatro anos temos acompanhado o trabalho educacional de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de Vitória (ES), norteados pelo referencial teórico-metodológico da pesquisa-intervenção cartográfica. Assim, a partir da concepção de que a cartografia se dá no acompanhamento e constituição de trajetórias diversas pelo campo de pesquisa, temos nos feito presentes em diversos espaços desta escola, como as reuniões de formação docente e as salas de aula, além de estarmos em seus movimentos de militância em atos públicos.

Esta escola aposta na educação como trabalho de produção de liberdade, de luta e crítica de questões sociais e políticas. Dada esta aposta, à medida que os primeiros estabelecimentos escolares secundaristas passaram a ser ocupadas em 2016 em virtude do lançamento da Proposta de Emenda à Constituição 55 (PEC-55), a escola imediatamente mobilizou-se em apoio a este movimento. Estando inseridos no cotidiano dessa instituição e também encarando a educação como território de luta política, nos mobilizamos junto com ela para contribuir com as ocupações.

Cabe lembrarmos de que tratava esta PEC e de seu contexto. Em agosto de 2016, a então presidenta Dilma Rousseff sofrera processo de impeachment, o qual vem sendo

amplamente compreendido como golpe de Estado. Alguns meses depois, a Câmara dos Deputados iniciaria o processo de votação da então lançada PEC-241, intitulada como “PEC do Teto dos Gastos Públicos”. A proposta foi levada para apreciação no Senado Federal com a numeração 55. Seu mote, dentro do recém-empossado governo de Michel Temer, era controlar os gastos públicos, sob pretexto enfrentar a crise econômica. Os gastos públicos estariam sendo muito superiores à arrecadação de impostos advindos da sociedade. Assim, a PEC fixou limites para a expansão da despesa primária (aquilo que no orçamento do Estado é destinado às políticas públicas), para que ela se mantenha constante ao longo dos anos: para o ano presente, fixa-se o limite equivalente à despesa primária paga no ano anterior corrigida pela inflação. Antes da PEC, esta despesa era corrigida seguindo as evoluções do Produto Interno Bruto, o qual, numa economia emergente como a brasileira, tende a crescer. De qualquer forma, a PEC instituiria a inflação como índice de correção deste investimento e, sendo que esta precisa permanecer cada vez mais baixa, igualmente o montante dedicado a políticas públicas ficariam cada vez mais reduzidos. A PEC argumenta que “é preciso alterar esse sistema, justamente para evitar que nos momentos de forte expansão econômica seja obrigatório o aumento de gastos nessas áreas e, quando da reversão do ciclo econômico, os gastos tenham que desacelerar bruscamente” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016, p.4) Esta PEC foi chamada de “PEC da Maldade” ou “PEC do Fim do Mundo” por diversos movimentos de luta. Os movimentos de militância passaram a reagir contra esta PEC que tornaria ainda mais raquíticos os investimentos públicos em educação e saúde; a camada da população mais prejudicada seria aquela dependente da saúde e educação públicas.

Assim que esta PEC foi lançada, inúmeras escolas secundaristas começaram a ser ocupadas no estado do Paraná. Em poucos dias, o movimento se espalhou por todo o país e a primeira escola do Espírito Santo seria ocupada em Vitória. Este imenso movimento de luta juvenil ficou conhecido como “Primavera Secundarista” e teve mais de mil escolas ocupadas em todo o país; no Espírito Santo foram cerca de quarenta e cinco escolas.

Pois bem, nossa presença na escola EMEF-EJA possibilitou que estivéssemos conectados com as redes de militância tecidas entre estudantes e professores de escolas públicas. Imediatamente após a primeira ocupação os celulares começaram a pipocar informações e pedidos de apoio para os estudantes ocupantes. Arrastados por um fluxo de energia nunca antes sentido, iniciamos nossa participação no movimento colaborando com mantimentos e cozinhando alimentos para serem levados aos estudantes da primeira escola ocupada em Vitória.

2 | CARTOGRAFIA: MODO DE CAMINHAR E DE LUTAR

Esta investigação se baseia na curta e intensa experiência de acompanhamento do movimento das ocupações estudantis das escolas da Grande Vitória. Quando falamos em

‘acompanhar’ já estamos explicitando de que concepção de pesquisa partimos: a pesquisa-intervenção cartográfica.

Ora, acompanhar é estar ao lado, numa posição de igualdade de nível, numa relação de similitude. Por outro lado, a companhia não se faz com a dissolução das diferenças, não se faz homogeneizando os componentes da relação. Além disso, acompanhar supõe que haja um movimento e/ou trajeto que estes componentes realizam; movimentos e componentes se entrelaçam, fabricam um ao outro e co-emergem, de tal forma que vão se transformando, modulando, se recriando conforme a trajetória se desenvolve num tempo. Por isso é que Barros e Kastrop (2010, p.53) dizem que “a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos”. Assim, na cartografia, a dimensão que se valora como fonte de novos conhecimentos é esta em que se captam as diferenças e transformações sutis. Desta feita, para Latour (2001, p.207), o corpo que move e o corpo movido formam um só ‘objeto’, um “ator híbrido”, tal como o cartógrafo e o campo acompanhado formam uma matéria quimérica só, caracterizada por sua incessante processualidade.

Este aspecto da cartografia nos encaminha para outro: na investigação cartográfica não haverá dualismo entre objetividade e subjetividade (afetividade). A esse respeito Deleuze (1997, p. 73) destaca que “o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem”. Dado que a realidade é tomada como uma superfície povoada de forças que não aguardam a circunscrição de condições laboratoriais ou assepsizadas de afeto para agirem e produzirem efeito, na cartografia, a potência sentir e produzir sentido faz parte dos ‘dados’ cruciais de pesquisa.

Ora, se o cartógrafo se afeta pelas transformações daquilo que acompanha, então, ele só pode pesquisar na medida em que também assume deliberadamente seu poder de transformação da realidade. Uma pesquisa não deve se voltar só para a atividade acadêmica, mas também “para promover práticas reais que se amparem uma ciência a fim de ampliar as possibilidades de vida” (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p.89). A cartografia é, pois, pesquisa-intervenção e compreende que o pesquisador está imerso em questões sociais e políticas críticas, das quais não tem como sair incólume. Na cartografia é preciso questionar-se sobre “a posição que o pesquisador ocupa nos jogos de poder” (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p.96). Desta maneira, para o cartógrafo, intervir na realidade é parte essencial do processo de conhecê-la. Dizem Passos e Barros (2010, p.30) que “conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas”.

3 | ALGUNS FRAGMENTOS DE TEMPO-VIDA DA VIAGEM PELAS OCUPAÇÕES JUVENIS

Diante da ameaça da aprovação da proposta da PEC-55, tiveram início, em 21

de outubro de 2016, no estado do Espírito Santo, as tomadas dos espaços públicos escolares pelos estudantes secundaristas. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Barroso, em Vitória, foi a primeira a ser ocupada e provocou um efeito cascata, com outros estabelecimentos aderindo ao movimento nos dias subsequentes. Ao final da primeira semana somavam-se mais de dez escolas ocupadas por estudantes. Em menos de duas horas do início da ocupação, dezenas de pessoas estavam frente à escola Almirante Barroso disponíveis para colaborar com o movimento de ocupação; dentre elas, encontravam-se professores da escola na qual atuamos como pesquisadores. Começamos a nos mobilizar para levarmos mantimentos para esta primeira ocupação. Circulava entre todos nós uma intensa sensação, sentíamos uma alegre agitação, tinha-se orgulho de ver pessoas tão jovens paralisarem uma maquinaria institucional rígida como são as escolas para lutar politicamente. Sentíamos que algo completamente novo estava se passando. Era uma insurgência que operaria rupturas em diversos níveis: no nível educacional, quando percebemos professores serem inspirados por estudantes e sentíamos que eram eles estavam começando a aprender com os estudantes; no nível histórico, posto que, no Brasil, talvez fosse o primeiro momento em que estudantes tão jovens se punham em tão maciça e intensa mobilização; no nível da possibilidade de controle violador do Estado, pois a menoridade dos estudantes legalmente impedia qualquer incriminação por parte do governo e de seu corpo policial; no nível das segmentações institucionais urbanas e do seu uso estratégico para a luta política, dado que a escola seguia sendo um espaço público, mas se fazia protegido da nudez potencialmente anômica das ruas; e enquanto aparelho hegemonicamente burocratizado e cristalizado em seu funcionamento, a escola, naquele momento, se transformava em território de embate, de rompimento, de vigor e vivacidade. Naquele instante, o grande fluxo hegemônico da História estava sendo injetado de histórias (menores) e de estórias (fantásticas), uma enxertia promíscua e monstruosa se impunha: ao visitarmos as ocupações, imediatamente notávamos que se tratava de um movimento múltiplo, pois havia a tradicional juventude partidária, mas havia também inúmeros outros coletivos não institucionalizados de luta, tais como o movimento negro, o movimento das mulheres, os coletivos LGBT, além de incontáveis estudantes que, mesmo não estando dentro de um destes círculos identificáveis, contagiavam-se com o afeto de luta e insurreição.

Ao visitarmos a primeira escola ocupada em seu terceiro dia de mobilização, sentíamo-nos surpresos. Parte dos estudantes estava cuidando de estocar os alimentos numa sala específica, outro pequeno grupo cantava numa roda de violão, enquanto uma das estudantes controlava a entrada e saída dos visitantes, anotando nomes, número do documento de identidade e a hora em que entravam. Haviam espalhado pequenos avisos pela escola toda, para que não se fumasse nos espaços, não se deixassem lixo ou objetos pessoais como toalhas e roupas espalhados. Entusiasmados, quisemos tirar algumas fotos, mas fomos advertidos para que não divulgássemos as imagens pelas redes sociais.

Contavam-nos também que os avisos de higiene e a proibição de fumar, levar bebidas alcoólicas e namorar dentro da escola haviam sido deliberados pelo próprio coletivo organizado ali dentro, como forma de estratégia para que o movimento não desse nenhum pretexto para ser difamado pelas forças conservadoras que se opunham à ocupação. Apesar destes cuidados, havia uma leve e primaveril sensação de frescor, o ambiente não parecia carregado de controle rígido, a luz do sol que entrava pelo pátio parecia realmente mais platinada e melíflua.

Nos dias seguintes outras escolas foram ocupadas e, em 26 de outubro, a equipe da escola de EJA em que pesquisamos já estava organizada e distribuída pelas escolas na Serra, Vila Velha, Cariacica e Vitória para oferecer apoio aos estudantes. Neste dia, por volta das 8h da manhã, chegamos à escola Romulo Castello (município de Serra) e, após passarmos por uma abordagem da polícia militar - que catalogava os nomes dos apoiadores, tentando nos intimidar - fomos autorizados pelos estudantes a entrarmos na escola. Lá dentro encontramos, além dos professores daquela escola, os professores de 'nossa' escola, que ajudaram a organizar uma assembleia dos estudantes para que deliberassem o curso da ocupação. Os estudantes pediram que nos apresentássemos dando uma introdução sobre a PEC 55, seus reflexos para a educação e, conseqüentemente, para suas vidas.

Passamos a manhã conversando com os jovens sobre a importância de suas ocupações e a carga política que carregavam. Fomos convidados a regressar com outras aulas e, no momento em que saímos da escola, soubemos que aquele grupo de estudantes já havia deliberado as ações de comunicação, limpeza, alimentação, segurança e aulas para o segundo dia de ocupação: um movimento vivo de autogestão. Aqui segue a fala de um dos professores da escola em que pesquisamos, que diz de suas surpresas e aprendizagens:

Na segunda-feira, na marcha do IFES, no momento em que a gente passa pela Avenida Vitória os meninos do Estadual [nome pelo qual é conhecida uma escolas da cidade] se juntam. E aí Cariacica para! Vem uma, duas, três, quatro... Cariacica toda parada, a revolução estava lá! Lá em Cariacica! E num processo de gestão que a gente precisa incorporar para Vitória. Muito mais rápido no processo de autonomia para organizar alimentação e outras coisas. Nas escutas, o mais fantástico era a perspectiva pedagógica que os meninos disseram para a gente, sabe? Os meninos diziam assim 'Poxa, eu aprendi a cozinhar como ato político'. Uma menina falou 'Eu criticava meu coordenador, mas quando eu vi que tinha que fazer coordenação com os meus colegas... ufa!'. Pena que o coordenador não estava lá para ouvir porque era uma outra lógica!

De fato, havia outra lógica de funcionamento no movimento estudantil. As ocupações mal iniciavam e, com muita agilidade, havia comissões de limpeza, de atividades, de cozinha e de portaria, a qual se cuidava de ser composta por pelo menos um menino grande, como forma de proteção. Muito rapidamente se constituía uma agenda de atividades, que

era colocada em cartazes espalhados pela escola e divulgados em redes sociais. Havia aulões de História, de Filosofia, de Yoga, Dança, Música etc. O que diferia no movimento que víamos era, além da agilidade, também a firme autogestão com que se organizavam, a presença de muitas lideranças femininas e, principalmente, a doçura, gentileza e polidez com que éramos recebidos. Ao chegarmos, nos recebiam com sorrisos e ‘bom dia!’ receptivos; imediatamente alguém vinha nos acompanhar pela escola, apresentar os espaços, ofereciam-nos suco e lanche, para só então conversarmos sobre como estava o movimento e como poderíamos contribuir.

Vejam, então, como os próprios estudantes sentiam seu movimento. Quanto às questões educacionais especificamente escolares, foram mais de uma fala que ouvimos como a que se segue:

Foram vários aulões para o ENEM e eles [os estudantes] tiveram um entendimento maior [dos conteúdos] do que no cursinho que eles iam estar fazendo... no cursinho que ia estar passando matéria didática deles, que estavam tendo na escola, o que a gente teve na nossa ocupação foi algo além. E o mais legal disso é que os professores se disponibilizaram para estar com a gente. Eles não estavam recebendo nada...

A fala desta estudante mostra novamente uma ruptura de uma tendência educacional, por diversas razões. Aulões eram aulas abertas, realizadas nos pátios e quadras da escola, com estudantes e professores sentados em roda no chão, ou seja, já em sua organização saíam completamente do contexto esquadrinhado, hierarquizado e individualizante da sala de aula. Além disso, estas aulas eram organizadas pelo próprio movimento e eram abertas a todos os interessados, mesmo que não estivessem participando do movimento. Portanto, a aula implicava necessariamente o desejo e o interesse de seus participantes, não se tratava de algo compulsório: o desejo também passava a ser importante vetor educacional; aqueles que não estavam interessados no aulão não precisavam estar, poderiam fazer outra coisa, como ouvir música, ou trabalhar em alguma comissão. Certamente, a assunção do desejo como ponto de partida para o estudo foi o que produziu o efeito de maior aprendizagem referido pela estudante. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que este desejo não é espontâneo e nem individual, mas matéria produzida nos agenciamentos coletivos que ali se teciam, na desterritorialização do aparato escolar clássico, no desfazimento da disciplinaridade e na constituição ativa de uma organização coletiva que vibrava multidimensionalmente, de uma vez só, educacional, política, desejante, estética, histórica. O desejo entrava ali como força implicada e implicante de uma revolução, afinal, como destaca Deleuze (1998, p.112) ao relacionar desejo e política: “o desejo não está reservado para privilegiados; tampouco está reservado ao êxito de uma revolução uma vez feita. Ele é, em si mesmo, processo revolucionário imanente. *Ele é construtivista, de modo algum espontaneísta.*”

Os aulões e oficinas foram o principal meio pelo qual pudemos lutar ao lado dos

estudantes e era essa também a sua principal demanda: poder ocupar a ocupação com atividades enriquecedoras, não apenas com temas ligados à PEC. No Espírito Santo tivemos ainda a surpreendente particularidade de termos uma escola de nível fundamental ocupada. Estudantes muito jovens, de no máximo 13 ou 14 anos, se mobilizaram para ocupar a escola Tancredo de Almeida Neves e puderam contar com o apoio de um diretor sensível à importância do momento. Conhecemos estes meninos do ensino fundamental numa das vigílias realizadas pelo movimento e dispusemo-nos a ir dar duas aulas, uma de Filosofia e outra de Teatro.

O desafio se colocava: falar com os pequenos lutadores sobre Hannah Arendt e sua diferenciação do espaço público e do espaço privado. Para nós, pós-graduandos, era um grande esforço poder mudar nossa linguagem e modo de abordar o tema para conseguirmos tornar acessível esta discussão para aqueles estudantes. Seus olhos ouviam atentos, intrigados. No decorrer da aula, buscávamos sempre estabelecer diálogo e troca. Com isso, uma fala de um menino que tinha toda a feição de bagunceiro e distraído nos tomou de alegre surpresa: “Eu percebi que a gente vive aqui [na escola] num grande espaço privado, né! E que meu pai e uns professores são ditadores.” Percebíamos, aos poucos, que não importava tanto o ganho macropolítico daquela mobilização toda, porque havia inúmeras descobertas e aprendizados políticos e educacionais sendo operados de modo intensivo, ou seja, implicando seus desejos, sua vontade de descobrir, de se envolver. Quanto a isso, vale destacar uma fala de uma estudante de uma das ocupações:

...muitas são as dificuldades, porque são pessoas, são alunos como nós que não se reconhecem como alunos para lutar por uma coisa que é o bem maior. A gente está aqui, a gente está lutando pelo bem de todos. Aqui tem essa fala ‘a luta não é minha, a luta é nossa’. Não estou lutando por uma coisa que é minha, isso é individualismo, estou lutando por uma coisa que é do coletivo, é nossa a luta.

Ora, se lembramos de Hannah Arendt (2008, p.40) e sua concepção de que o espaço público é o espaço político por excelência e de que é somente na pluralidade entre os homens que se constitui uma humanidade cujo desenvolvimento se dá na coragem e liberdade de agir dentro do respeito e instabilidade desta pluralidade, então, poderíamos dizer que este movimento estudantil foi de fato político, muito menos por lutar contra uma medida estatal, do que por iniciar este movimento corajoso de imprimir a lógica coletiva e pluralista do espaço público em suas escolas, as quais vinham sendo públicas apenas nominalmente, tal como revelou a surpresa do jovem estudante. As ocupações tornaram públicas as escolas, desta vez, factual e afetivamente e não apenas legalmente; acrescentaríamos, ainda, que este movimento estudantil tornou políticas as vidas dos estudantes, na medida em que sua presença passou a ser ação e sua condição de espécie humana biológica passou a ser constituição de uma humanidade produzida do contato de uns com os outros para debater o bem comum. A descoberta desta dimensão coletiva de uma ação é certamente uma das

maiores conquistas das ocupações, como mostrou a fala da estudante acima; descobriu-se um coletivo cuja mirada se lança para um bem igualmente coletivo e, neste sentido, subverte a lógica escolar disciplinar, a qual se empenha em fundar nos corpos, a partir de meticuloso esquadramento espacial, temporal, valorativo e analítico, a subjetividade individual e celular.

A quebra no cotidiano escolar a partir da mobilização política parece também ter tido outro efeito revolucionário, que esta fala de um estudante explicita.

No primeiro dia... foi tenso, porque a gente não sabia o que fazer. O apoio da comunidade, das pessoas foi surpreendente... foi muito bom também porque alunos que eu nem imaginava, que a gente só via pelo corredor, eles começaram "e aí, o que eu posso fazer, o que é que tem para fazer? Eu quero tá participando, eu quero lutar junto com vocês.

Em outras ocupações também ouvimos ser positivado o fato de que novos encontros foram possíveis a partir da movimentação política. A comunidade em torno das escolas também se sensibilizara e, não raras foram as vezes em que, ao irmos visitar as ocupações, diziam não precisar mais de mantimentos porque muitas pessoas tinham ajudado bastante. Ora, os estudantes dizem que muitos só se conheciam de vista enquanto estavam assentados sobre a segmentaridade e temporalidade escolar, ou seja, ocupavam o mesmo tempo e espaço por força de uma institucionalização, mas sem desenvolver qualquer relação viva. Com as ocupações, as relações se preencheram de vida, de desejo de encontro e cooperação, puderam ser feitas relações ativas, baseadas na tessitura de um afeto comunitário singularizante e não mais na condição de estamento institucional preenchido passivamente apenas pela condição de alunado. Esta outra fala de outro estudante fortalece ainda mais este fato:

Alguns disseram... alguns alunos que não davam nada para a gente, alguns alunos de mente fechada, que eu não imaginava, mas que era da galerinha da bagunça, que eu não imaginava que ia lá estar dormindo [na ocupação], que ia estar lutando junto com a gente.

Parece ser inegável o fato de que o movimento estudantil, para alguns estudantes, foi produtor de um novo sentido para habitar a escola. Não mais pertencer ao clichê escolar de gueto da bagunça, mas ancorar num sentido afirmativo o desejo de encontro, não mais ocupar o lugar de perturbadores institucionais, mas, agora, de conectores coletivos do movimento. Ao mesmo tempo em que cada ocupação formava sua espécie de tribo local, com características próprias, elas se faziam ligadas com as demais por fios compartilhados, na cidade, no estado, no país todo. Algumas ocupavam o tempo escrevendo e cantando letras de *RAP* para serem divulgadas como discurso engajado nas redes sociais, outras se preocupavam mais em estabelecer uma organização interna não-machista, outras ainda buscavam focar-se na diversidade de tipos de aulões. Numa das ocupações, uma estudante do movimento feminista, em uma das assembleias dizia: "Não quero ver só meninas

cuidando da cozinha e da limpeza e também não quero ver só meninos na comissão de segurança e na portaria.” Tratava-se de um movimento multiplicatório, com diversas lutas transversais sendo encampadas e com dinamismos distintos em cada escola ocupada.

Ainda sobre a multiplicidade de revoluções insuspeitas produzidas pelas ocupações, destacamos as oportunidades que nos foram dadas de ir oferecer oficinas de teatro e artes corporais. Desta vivência, o que mais nos chamou a atenção foi o estranhamento que a maioria dos estudantes sentira ao se depararem com a possibilidade de fazerem exercícios respiratórios, de expressão corporal, de experimentação de toques entre si, de exploração da multiplicidade de emoções e movimentos de que os corpos são capazes. Muitos se entregavam de todo o coração, mas notavelmente era uma entrega completamente catártica, explosiva, que confundia a liberdade de expressão e a possibilidade de experimentação com descarregar energia sem cuidado e sem atenção. Não estamos aqui criticando aos estudantes, mas ao próprio modo como a educação é concebida e imposta aos corpos. Esta explosividade descuidada, embora alegre, é muito mais signo do quanto a educação formal regular da escola é pauperizada e limitadora de experiências, especialmente no que tange às experiências corporais e afetivas. Vimos a reação dos estudantes como sintoma de uma educação empobrecedora dos modos de expressão e relação entre os corpos. Apesar disso, víamos naquilo tudo mais um momento revolucionário das ocupações: sua mobilização estava possibilitando que tivessem contato com experiências artísticas enriquecedoras, as quais, em realidade, deveriam fazer parte de seu currículo regular. Ademais, as oficinas também funcionavam como espaço para que os estudantes pudessem olhar uns para os outros, cuidarem e serem cuidados uns pelos outros.

4 | MILITÂNCIA MOLECULAR: LUTAR COM (POR) NOVOS MODOS DE LUTAR

Apesar da enorme extensão e intensidade que ganhou o movimento da “Primavera Secundarista”, a PEC-55 fora aprovada tanto na Câmara dos Deputados, quanto no Senado Federal. Contudo, como afirmam Deleuze e Guattari (1992, p.229), a força de uma revolução se mede de modo imantente e não por sua vitória ou fracasso em relação à meta que tinha. “Mas o sucesso de uma revolução só reside nela mesma, precisamente nas vibrações, nos enlances, nas aberturas que deu aos homens no momento em que se fazia, e que compõem em si um monumento sempre em devir...” As ocupações estudantis foram formalmente derrotadas no que se refere à barragem da PEC-55; entretanto, tudo o que vimos foi a imensa multiplicidade de revoluções acontecendo no tecido imanente das ocupações, revoluções de ordem afetiva, de conceito educacional, de formas de aprendizagem, de formas de organização coletiva, de formas de encontro e ocupação de um espaço, revoluções corporais, etc. Por isso, acrescentam ainda Deleuze e Guattari (1992, p.31):

A título de conceito e como acontecimento, a revolução é auto-referencial ou goza de uma auto-posição que se deixa apreender num entusiasmo imanente, sem que nada, nos estados de coisas ou no vivido, possa atenuá-la, sequer as decepções da razão. A revolução é desterritorialização absoluta no ponto mesmo em que esta faz apelo à nova terra, ao novo povo.

De fato, havia uma nova terra e um novo povo sendo tecidos e estes eram irredutíveis à forma da vitória esperada. O novo povo era precisamente a coletiva jovialidade de que se faziam capazes dos estudantes (e não os estudantes, já que havia, entre eles, também os conservadores), que pode advir em qualquer idade e em qualquer agrupamento, assim como a nova terra era aquela mesma que já se produzia no seio do próprio movimento, no presente, e não num futuro utópico.

O movimento das ocupações de 2016 conseguiu produzir um novo **modo** de lutar, o qual não reproduzia os afetos clichês dos movimentos políticos: indócil doçura e alegria com que se organizavam e lutavam. Portanto, fazia-se revolução permanente e imanente nos **modos** de viver e lutar, uma micropolítica. Neste sentido é que víamos se tecer nas ocupações uma **militância molecular**, isto é, uma revolução que operava sobre os **modos** de relação institucionalizados e dominantes, de forma a transformá-los, especialmente a partir da potência da alegria, da vivacidade, da descoberta, da criação organizada, da inclusão da arte e da diversidade. Não se lutava apenas contra PEC e nem se atacava formas macroscópicas, mas se atuava nos **modos**, isto é, na solda invisível que concretamente constitui e produz as relações e precisam ser desimpregnadas de uma série de atravessamentos fascizantes, engessadores, docilizantes: homofobia, divisão social do trabalho, machismo, ressentimento, prática educacional burocratizada, esfriamento das relações sociais etc. Ora, diz Guattari (1988, p.162), “o metabolismo do possível não depende somente de uma ‘matéria lógica’. Ele põe em jogo matérias de expressão diferenciadas em função de seu grau de desterritorialização”; com efeito, nas ocupações houve elevado grau de desterritorialização, em diversos níveis de sentido, desde os níveis privado-afetivos, até os pedagógicos, políticos, urbanos, etc.

Ainda sobre a característica de um movimento que se dá no nível molecular dos modos constituintes, Guattari (1988, p.45) ressalta que as transformações moleculares constituem núcleos irredutíveis de possibilidades de produção de realidade, os quais se distinguem e tensionam as abstrações capitalistas e estatais. Este excesso de sentidos que transbordam as significações históricas é chamado de “consistência dos campos moleculares” e o autor destaca que são possuidores de aglomerações de força que “mantem de reserva um ‘possível potencial’”. O trabalho destas consistências é justamente operar “em favor da extração de componentes de passagem, do lançamento de novas máquinas de signos-partículas em detrimento dos campos semióticos e das abstrações capitalistas.” (GUATTARI, 1988, p.46). Tais movimentos, para se manterem potentes e próximos da sua força constituinte, precisam, segundo o autor, operar “uma química da

síntese de novas realidades, de novas matérias, de novas intensidades” (GUATTARI, 1988, p.291), que estarão tão mais em vias de se efetuarem quanto mais molhadas por franjas de desterritorialização forem.

Em outra obra, Guattari (1985, p.177) afirma que a ideia de lutas moleculares ou micropolíticas, implica necessariamente no “questionamento radical dos movimentos de massa decididos centralizadamente e que fazem funcionar indivíduos centralizados”, ou seja, seja do lado da classe dirigente, seja do lado da militância tradicional, a serialização e homogeneização vertical está sempre operando e são estas forças centrípetas que é preciso combater. Ora, se dizemos que os secundaristas de fato realizaram uma militância molecular foi porque seu movimento se multiplicou por micropolítica, por contágio transversal – nem vertical hierarquizante, nem horizontal massificante -, por propagação de um afeto desterritorializado o qual, a partir da vivência nas ocupações, podemos dizer ter sido claramente em favor da expressão de singularidades e de novas relações, tendo tido a PEC, arriscaríamos dizer, apenas como pretexto para produção de um inédito agenciamento afirmativo.

Por esta força de afetar, de ocupar de modo artístico um espaço e de mobilizar desconhecidos, comunidade e professores de outras escolas é que dizemos também que as ocupações secundaristas se constituíram como máquinas de guerra. Segundo Deleuze e Guattari (1997, p.52), as máquinas de guerra são composições agenciadas de ocupação expressiva de um espaço não estriado, isto é, não esquadrinhado, não institucionalizado. Ocupar um espaço liso, povoá-lo de expressões singulares, é esta a atividade de uma máquina de guerra, é o que vimos as ocupações realizarem. Instalavam-se primeiro nos pátios, e quadras, então retiravam as carteiras das salas de aula e as transformavam em mais espaços lisos; sua atividade principal era fazerem funcionar máquinas expressivas: rodas de música, oficinas de arte inusitadas, aulões com conteúdos novos, fabricação de vídeos e letras de *RAP*. Ora, Deleuze e Guattari (1997, p.72) bem dizem que os afetos de uma máquina de guerra são suas armas, as quais se desenvolvem como projéteis que traçam um vetor de velocidade. Efetivamente, os estudantes conquistavam espaços não a partir de um enfrentamento armado, mas propagando-se por todo o território nacional, a partir de um fluxo desterritorializado de sensações e emoções que não pertenciam aos sujeitos ocupantes e sim a tudo e todos aqueles que eram arrastados pela força de parar uma máquina disciplinar e alisá-la com a varredura intensiva de expressões intensas e singulares.

Além disso, as atividades experimentadas nas ocupações tinham justamente o caráter de ação livre, desvinculada da lógica força-trabalho. “Na ação livre, o que conta é a maneira pela qual os elementos do corpo escapam à gravitação a fim de ocupar de modo absoluto um espaço não pontuado.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.76) O modelo do trabalho, em que se baseiam os movimentos políticos clássicos, necessita de tornar úteis e forçosas as conquistas, elas precisam ser uma modulação do aparelho produtivo,

já vinculado a uma máquina econômica. Já o modelo da ação livre-ocupação expressiva, que vimos conduzir a revoada estudantil tinha por questão preencher potenciais e graus de afeto capazes de ampliar a realidade pela qual os corpos podiam se sensibilizar. Assim, um fluxo de afeto desterritorializado propagado por movimentos de ação livre é que perfazia a maneira pela qual as ocupações secundaristas se distribuíam pelo espaço: movimento da máquina de guerra, que “se reterritorializa na própria desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.53).

Neste sentido é que poderíamos ainda atribuir mais uma característica fundamental das máquinas de guerra à luta secundarista: é que ela não visava prioritariamente o combate, a guerra e o conflito com o Estado. Embora colegas defensores dos Direitos Humanos se preocupassem com a possível agressão da polícia, o que mais afligia os estudantes era a coerção vinda dos demais colegas e dos diretores, ou seja, somente secundariamente a falange estatal militar os incomodava. Deleuze e Guattari (1997, p.109) deixam muito claro que o objeto principal de uma máquina de guerra não é a guerra de confronto, “mas o traçado de uma linha de fuga criadora.” Destacam os autores, “a máquina de guerra tem por inimigo o Estado”; porém, ao mesmo tempo, “a guerra não é nem a condição nem o objeto da máquina de guerra, mas a acompanha ou a completa necessariamente (...) dir-se-ia que a guerra é o ‘suplemento’ da máquina de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.102). Efetivamente, as ocupações se faziam primeiro expressivas e, de certo modo, a luta contra a PEC aparecia apenas como pretexto inicial para legitimar uma luta muito mais rica e profunda, que era recriar o espaço educacional, reinventar a relação com a comunidade em torno, com os colegas baderneiros e desinteressados, com a militância política, com a história. Diríamos que durante as ocupações os estudantes não estudaram História, mas **fabricaram** história(s). Desta maneira é que as ocupações, apenas secundariamente, se chocavam com o a iniciativa estatal.

Contudo, talvez exatamente pelo fato da guerra lhes interessar tão pouco, se poderia dizer que foram derrotados macropoliticamente: a PEC fora aprovada à revelia das ocupações. Mas, a verdade é que, por outro lado, as ocupações faziam política à revelia do Estado, fabricavam mais realidade e campos novos de valor a despeito da maldosa PEC. Daí podermos dizer que havia ali muitas linhas de fuga nos distintos movimentos vividos: por exemplo, quando ouvimos falas dos estudantes já nas últimas reuniões antes de desocuparem as escolas, coagidos por pesadas ordens judiciais.

...e eu falando agora eu me sinto ainda ocupado, porque foi algo que eu me orgulho. Eu me sinto ocupado porque ainda estou sentindo orgulho de mim mesmo, eu estou sentindo orgulho por todos alunos, porque é algo que vai mudar a história, é algo que é impactante.

Quando soubemos que os estudantes da escola mais próxima de nossa casa iriam desocupá-la fomos acompanhá-los em sua saída. Um pequeno grupo, entre pais, militantes e pessoas da comunidade os aguardava na portaria com cartazes com mensagens

enaltecedoras. Estávamos tristes por ainda carregarmos a ideia de derrota. No entanto, quando os portões se abriram, todos saíram sorridentes, de mãos dadas, emocionados, alguns chorando, outros saltitando e cantando. Novamente éramos surpreendidos, aprendíamos de novo! Estavam orgulhosos de fato, estavam emocionados, os peitos expandidos, bocas sorridentes e olhos marejados. Portavam orgulho, afinal! Ora, se em momentos específicos de suas obras tanto Foucault (2010, p.64) como Arendt (2008, p.45) dizem ser a coragem a virtude política por excelência, o que dizer então do orgulho? Aquele momento de saída dos estudantes nos ensinara que o orgulho é também um afeto fundamental do fazer político, o orgulho é propriamente o sentimento anti-niilista, anti-derrotista, o qual impede que o mundo sucumba em ausência de sentido, numa condição doentia de falta de força e valor próprio.

Portanto, não se pode chamar de secundárias ou indiretas as conquistas imanentes das ocupações, pois elas eram, imediata e diretamente, construídas no seio do próprio movimento. As novas aprendizagens eram intrínsecas ao movimento e, justamente por isso, devem ser tomados como as conquistas mais originais, tornadas reais a partir de um devir-insurgente, que desfaleceu a vitória imaginada, assim como esgarçou a trama do controle estatal.

Compreendemos, pois, que a derrota fora apenas formal e, se uma intensidade como a das ocupações não mais se experimentou, foi menos por causa de um aparelho estatal pisoteador, do que por uma pobreza insistente das nossas relações cotidianas atuais. As ocupações denunciaram de modo alegre esta pobreza. Há mais miséria na molecularidade das relações que vivemos cotidianamente do que pode imaginar o mais cruel ou indiferente Estado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESISTIR IRRESISTIVELMENTE

A experiência de termos acompanhado as ocupações nos mostrou que é possível produzir uma nova estética de luta e dar novas expressões para nossos afetos insurgentes. Enfim, com as ocupações passamos a nos questionar sobre a natureza dos afetos circulantes no que concebemos como movimentos de resistência política.

Efetivamente, sentimos que atualmente vivemos muito menos uma crise econômica do que uma crise das formas de resistência. Presenciamos uma moralista e infantil dicotomização de questões ético-políticas. Algumas feministas dizem “homem bom é homem morto”, não muito diferentemente da burguesia que diz “bandido bom é bandido morto”: combatem os homens e não o machismo. Partes dos movimentos negros dividem o mundo entre brancos e não-brancos, baseados na mesma lógica que dividiu o mundo em brancos e negros: combatem uma etnia e não ao racismo. Ao mesmo tempo, vemos pessoas da classe pobre defenderem justamente os valores e modos de vida que mantém sua condição miserável e marginal. Desejos se contra-efetuem, num deletério movimento

em detrimento de si próprio, a militância clássica caduca.

Porém, ao resgatarmos a força da revoada secundarista, torna-se nítida a ideia de que uma luta efetivamente transformadora precisa portar a inocência e a ousadia de meter-se no tecido molecular das relações sociais. Não basta mudarmos grandes direitos e diretrizes de políticas públicas: os secundaristas mostraram que a miséria que vivemos em diversos níveis cotidianos só pode se transformar quando uma luta assumir a multiplicidade da vida como seu mote, quando a riqueza de experiências de diversas ordens puder comparecer como pauta principal. As ocupações nos revelaram que a liberdade só pode se expressar na forma de forças outras: doçura, intensidade, alegria, vivacidade, orgulho.

Com efeito, se houve uma “primavera secundarista”, foi porque ela se fez insuspeita e ingovernável revoada de andorinhas, guarás, libélulas, borboletas, e... de dragões, isto é, de forças e formas de um mundo fantástico que ousou ser real diante de nossos cansados olhos sabichões. As ocupações ensinaram através de seu novo modo de aprender e apreender o próprio cotidiano.

De militar, enfim, não sabemos mais nada, antes precisamos aprender que voar não é um sonho infantil, é uma necessidade da juventude que pode ainda nos habitar. Alguns não serão os mesmos e não viverão como nossos pais

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Proposta De Emenda À Constituição N° 241-A, de 2016**. Brasília, Out. 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso em: 23 mar. 2018.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Mil Platôs V.5** São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. **O Governo de Si e dos Outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O Inconsciente Maquínico**. Campinas: Papyrus, 1988.

LATOUR, B. **A Esperança de Pandora**. Bauru: EDUSC, 2001.

PASSOS, E.; BARROS, R.B. A cartografia como métodos de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PAULON, S.; ROMAGNOLI, R. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.85-102, 2010.

CAPÍTULO 2

HOMESCHOOLING: DESAFIOS DO ENSINO DOMICILIAR NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA - ES

Data de aceite: 01/02/2021

Mateus Xavier Corrêa

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0003-3654-8388>

Sebastião Pimentel Franco

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9537169486446367>

RESUMO: O *homeschooling* tem sido uma prática de ensino muito debatido no âmbito político e jurídico, quanto à legalidade e aplicabilidade pelas famílias. Partindo desse pressuposto, este artigo tem como objetivo compreender a motivação de algumas famílias em oferecer a seus filhos o ensino domiciliar em Vitória – ES. Os resultados da pesquisa apontam que a prática do *homeschooling* é considerada positiva entre as famílias entrevistadas, por entenderem estas que tal modalidade de ensino propicia inúmeros benefícios para as crianças/adolescentes, como o estreitamento familiar, maior flexibilidade de tempo, autonomia para desenvolver as suas habilidades podendo assim estudar de maneira mais aprofundada nas áreas e conteúdos que mais se identificam, com isso dando-lhes a oportunidade de por si mesmo buscar mais conhecimento, não só aqueles planejados no currículo escolar. No que concerne à motivação que levam as famílias a fazerem a opção pela modalidade foram elencadas: produzir melhores resultados educacionais, preparar para a vida

adulta; as escolas ensinam e praticam valores e princípios contrários aos da família; qualidade precária das escolas; acredita que a educação individualizada potencializa mais a criatividade e aptidões da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino domiciliar. Homeschooling. Espírito Santo. Educação.

HOMESCHOOLING: CHALLENGES OF HOME EDUCATION IN THE CITY OF VITÓRIA – ES

ABSTRACT: Homeschooling has been a widely debated teaching practice in the political and legal spheres, as to legality and applicability by families. Based on this assumption, this research work aims to understand the motivation of some families to offer their children home education in Vitória - ES. The results of the research show that the practice of homeschooling is very positive, as it provides numerous benefits for children / adolescents, such as enabling family close-up, greater flexibility of time, autonomy to develop their skills, thus being able to study more deeply in the areas and contents that are most identified, thereby giving them the opportunity to seek more knowledge for themselves, not only those planned in the school curriculum. Regarding the motivation that leads families to choose the sport, the following were listed: producing better educational results, preparing for adult life; schools teach and practice values and principles contrary to those of the family; poor quality of schools; believes that individualized education enhances the child's creativity and skills. Refazer o abstract

KEYWORDS: Home education. Homeschooling. Holy Spirit. Education.

1 | INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino sempre foi e continua sendo uma preocupação e reivindicação do cidadão, quanto à necessidade da ampliação no que concerne a escolarização obrigatória para todos, de forma que possa oferecer garantias como o acesso à escola, de maneira que dê condições para permanência e conclusão dos estudos com qualidade

Diversos são os fatores que têm levado as famílias a privar seus filhos do ambiente escolar para educá-los em casa. Entre eles pode-se citar o *bullying*, violência física e psicológica, atentado aos valores morais e religiosos dos educandos e das famílias, doutrinação ideológica de diversas matrizes políticas, ambiente hostil ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, ausência de atendimento docente individualizado aos discentes, sucateamento das instituições de ensino público, descontinuação e má formação acadêmica dos profissionais, entre outros (MORAES, 2018; SAVIANI, 2009; BERNARDES, 2013).

Entretanto, é importante estar alicerçado no direito instituído pela Constituição Federal Brasileira (CF, 1988), sobre a educação ser um dever da família e do Estado e levando em consideração o que vem sendo modificado no sistema educacional, convida-se a fazer uma profunda reflexão sobre o contexto da modalidade de ensino domiciliar. Para tanto, torna-se necessário que todos os envolvidos no processo educacional busquem conhecer de maneira mais aprofundada o que é, e como está inserindo essa nova concepção de ensino no Brasil, para que possa ocorrer dentro dos parâmetros legais instituídos pela educação, podendo assim alcançar a legalidade e conseqüentemente, amparando as famílias que já praticam e as que querem aderir essa modalidade.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que foi realizada com seis famílias residentes na Cidade de Vitória/ES

Para realização e aplicabilidade da pesquisa, utilizou-se uma amostra do universo de famílias do município de Vitória – ES, que são praticantes da educação domiciliar. Salienta-se que a escolha da amostra e quantidade, teve o auxílio e indicação da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED). Para a coleta dos dados, o instrumento metodológico utilizado foi o questionário com 26 (vinte e seis) perguntas fechadas e abertas, o qual aplicou junto a 06 (seis) famílias selecionadas pela ANED, ao longo do processo da pesquisa, os mesmos foram respondidos conjuntamente pelos pais e filhos. Em todos os seis casos, os mesmos responderam os itens indagados no questionário.

Ressalta-se que para a coleta dos dados, o processo teve início em agosto de 2019, quando manteve-se o contato com a ANED e a aplicação do questionário junto às famílias ocorreu no período de 15 a 23 de março de 2020. Nas questões suscitadas e aplicadas, escolhe-se o termo em inglês que se refere à educação domiciliar para se referir à prática

ao que se conveniu chamar de homeschooling.

Neste estudo, as famílias entrevistadas não tiveram divulgados seus nomes. Portanto, foram utilizadas siglas com as iniciais dos indivíduos na apresentação dos resultados.

2 | ENSINO DOMICILIAR: UMA BREVE ANÁLISE DA REALIDADE NO BRASIL

Ao adentrarmos sobre o Ensino Domiciliar, torna-se necessário que seja feito um resgate dessa modalidade nos demais países onde existe a legalização para a aplicabilidade, para depois falarmos no Brasil.

Em estudo realizado por Andrade (2017) chama a atenção quanto ao tratamento na comunidade belga praticante da língua holandesa, naquele país, a Constituição Federal preceitua que os pais têm o direito de proporcionar a educação domiciliar a seus filhos, porém esses precisam cientificar as autoridades federais a sua opção. Nessa mesma comunidade, onde a predominância é a língua francesa, também tem seus direitos garantidos no sentido da prática do ensino. Entretanto, além da fiscalização já mencionada, as regras são diferenciadas e mais restritivas, onde caso os pais sejam avaliados negativamente, a criança deve ser matriculada numa escola regular. Quanto à avaliação nacional, obrigatoriamente os alunos entre 12 e 14 anos são submetidos a exames escolares.

Na Espanha, o direito à Educação domiciliar é inviolável. Segundo a Constituição, Artigo 27 e incisos, além de resguardar o direito à educação, também mantém o desenvolvimento da personalidade individual da criança além de evidenciar a formação religiosa de acordo com os credos familiares.

Ainda alicerçado no estudo realizado por Andrade (2017) ao mencionar sobre os países europeus, na Dinamarca, os pais devem comunicar ao governo sobre a decisão do tipo de educação que dará aos seus filhos. Em caso de Educação Domiciliar, há uma inspeção pública de 3 em 3 meses para verificar a qualidade do ensino.

Complementa Andrade (2017) afirmando que Finlândia, o currículo nacional deve ser seguido pelos pais. Há avaliações anuais e multas para os pais que não oferecerem educação de qualidade aos seus filhos. Realidade essa que vem mostrar que também a modalidade de ensino praticada, quando não atende de maneira positiva, os responsáveis acabam perdendo o direito de dar continuidade.

Na França os alunos são avaliados somente na adolescência. Complementa ainda Andrade (2017) afirmando que na França, como exemplo a ser citado, a legislação é bem clara e específica, exigindo-se que o currículo oferecido pelo ensino domiciliar seja amplo, ofertando-se uma gama de conteúdos, incluindo-se aí disciplinas como: francês (a língua materna), matemática, ao menos uma língua estrangeira (de preferência o inglês), artes e educação esportiva.

Durante o transcorrer da História brasileira, foi se constituindo uma escola dual onde

os segmentos sociais mais privilegiados economicamente conseguiam e conseguem mais facilmente avançar nos diferentes níveis de escolarização, diferentemente do que ocorria e ocorre com menos favorecidos economicamente. Os mais endinheirados chegarão ao nível de ensino que os preparar para os postos de comando do país, os mais pobres quando muito se formaram em cursos técnicos, para se transformarem em operários.

Desde os tempos coloniais, nem todos tinham acesso a escolarização e as camadas mais empobrecidas quando tinham o acesso não passavam do nível elementar. Não podemos perder de vista que durante todo o período colonial e grande parte do período imperial, mulheres e escravos estiveram alijados do processo de escolarização o que nos permite afirmar que a maioria da população não tinha sequer a chance de ter acesso a escolarização.

De Salvador a obra jesuítica estendeu-se para o sul e, em 1570, vinte e um anos após a chegada, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

Partindo o foco para a Educação Domiciliar no Brasil, essa prática não é expressamente regulamentada, não existindo uma legislação específica que a torne legal, muito menos uma legislação que a proíba, mas a modalidade do ensino doméstico existe, e, vem se tornando uma prática crescente entre as famílias brasileiras. Porém, muitas famílias educadoras sofrem todo tipo de pressão de poder do Estado, que vem restringir as formas de acesso à educação, tal como ocorreu com as primeiras famílias praticantes do ensino domiciliar no Brasil, e, por conseguinte no estado do Espírito Santo.

Sendo assim, entende-se que o Estado tem as condições necessárias para chancelar essa modalidade de ensino, havendo com isso condições de se fazer levantamentos oficiais acerca do número de famílias que praticam Educação Domiciliar garantindo, assim, a possibilidade de interação e a troca de conhecimento entre as famílias educadoras, a comunidade escolar e a sociedade de forma geral.

Ao adentrar sobre o tema de avaliação no método da educação domiciliar, existem as Associações que atuam em prol desse fim. Sobre tal situação Barbosa (2013) ressalta que nos países onde esse método já é legalizado, as Associações ofertam o apoio pedagógico às famílias, como também espaços voltados a socialização das crianças e adolescentes.

Como viu-se em Illich (1985), existe algo messiânico na visão de escola atual, um caminho pelo qual a educação domiciliar não está propensa a trilhar, pois se oferece como uma alternativa a quebra desse ciclo, ao ser apresentada como um método na qual a criança não frequenta uma instituição escolar, sendo educada preferencialmente pelos pais. Porém, de acordo com o contexto, pode vir a receber auxílio externo, como o de tutores particulares (professores) para disciplinas nas quais os pais se veem incapacitados de ensinar ou matricular os seus filhos em atividades externas, como cursos de línguas estrangeiras, cursos de esporte como aulas de natação e aulas de música, por exemplo.

Segundo Moraes (2019), quando se trata da educação domiciliar entre as prioridades do governo, essa tem enfrentado opiniões divergentes, em que alguns setores da sociedade acabam pressionando para que haja uma efetiva resposta, outros entendem que a prática do método será prejudicial para a educação.

Justamente por esses motivos, leis estaduais e municipais podem ser o caminho e a solução para agraciar ao menos em parte, conceder as famílias educadoras brasileiras e capixabas, alguma segurança jurídica, como inclusive já aconteceu em Vitória, Espírito Santo. A vida é mais, muito mais dinâmica do que o direito, especialmente quando se imagina que direitos dependem de lei, como é o caso da mentalidade positivista que, infelizmente, ainda predomina em nosso país.

Assim, pode concluir com base na mencionada decisão que desde 2016, já existe entendimento da não afronta às normas constitucionais e infraconstitucionais quanto à aprendizagem utilizando a metodologia homeschooling. Modalidade essa que até a presente data não se tem a devida regulamentação no país, que possa dar garantia a parcela da população brasileira que a utiliza, proporcionando assim uma educação de forma diferenciada da escolarizada.

3 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Das seis famílias participantes, apenas uma pediu o anonimato, contudo, prefere-se identificar todas as famílias por meio de códigos. Todos são brasileiros, residentes no município de Vitória, estado do Espírito Santo. Todas as famílias envolvidas na pesquisa têm, ao menos um membro que fala ao menos mais de um idioma. Nesse sentido, confirma-se um aspecto abrangido pelo pesquisador: grande parte dos pais-educadores permite ou induzem os filhos a estudarem outras línguas e a fazerem cursos de idiomas (sobretudo o Inglês e o Espanhol) com o intuito de aprimorarem os conhecimentos, principalmente nos idiomas mais pronunciados no mundo.

Ao analisar, percebeu-se que os respondentes se encontram na faixa etária de 35 a 44 anos. Quanto à profissão dos pais educadores corresponde a um alto grau de conhecimento e formação, uma vez que 83,3% dos entrevistados têm uma graduação no ensino superior e 16,7% tem formação *Strictu Sensu*, mestrado. Sobre esta, nota-se uma diversidade das formações profissionais, ou seja, na variedade de cursos. Ressalta-se que, todos os respondentes conseguiram alcançar uma formação profissional superior.

Dentre as seis famílias entrevistadas, todas se declararam cristãs. Entre os entrevistados foi perguntado você professa alguma crença religiosa de cunho cristã? 100% mencionaram que sim. E, ao indagar sobre a sua religião, as respostas foram diversificadas com relação ao segmento religioso cristão, sendo que 66,7% são protestantes e 33,3% são católicos. Essa constatação vem de encontro com o que Vieira (2012) menciona em seu estudo, sobre a fé religiosa dos pais, que são um dos fatores que influenciam na escolha da

modalidade de ensino, onde alegam o direito natural ou divino de educar os filhos.

Outra questão abordada foi a renda familiar, para se fazer um enquadramento em termos econômicos, e eventualmente identificar um padrão e classe sociais naqueles que optarem pela prática da Educação Domiciliar (*Homeschooling*). Com base nas respostas foi possível constatar que 66,6% das famílias tem uma renda familiar compreendida entre 2 (dois) a 5 (cinco) salários mínimos, 16,7% entre 5 (cinco) a 20 (vinte) salários mínimos e 16,7% até 2 (dois) salários mínimos. Resultados esses que deixa evidenciado que não há uma determinada elite econômica que prática essa modalidade de ensino.

Quando perguntado qual o responsável pelo acompanhamento dos estudos, 50% das famílias responderam que ser o pai e mãe, porém com a proeminência da mãe e 50% afirmaram ser pai e mãe com proeminência de ambos. Resultados esses que mostram que todas as famílias estão intrinsecamente envolvidas em tudo que ocorre no decorrer do processo de ensinamento de seus filhos. Outro fator positivo e importante é o grau de escolaridade dos responsáveis, 100% tem o ensino superior.

Ao abordar as famílias pesquisadas sobre quantas horas são dedicadas aos estudos em casa com seus filhos, 83,3% responderam ser de 06 a 09 horas diárias, apenas 16,7% afirmam dedicar 06 diárias. Mostram assim o grau de comprometimento que essas famílias exercem em prol da educação e ensinamento de seus filhos. Mostrando assim que as famílias estão cumprindo além do que determina a LDB em seu art. 24, “I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, [...]”

As famílias entrevistadas deixam evidenciadas as razões pelas quais optaram pela modalidade do ensino domiciliar, dentre essas 100% destacam que estão convencidos de que a modalidade produz melhores resultados educacionais e prepara para a vida adulta. 83,3% responderam que as escolas ensinam e praticam valores e princípios contrários aos da família. Enquanto que 50% disseram ser a qualidade precária das escolas. Já para 33,3% das famílias acreditam que a educação individualizada potencializa mais a criatividade e aptidões da criança. E por fim, deficiência física e mental da criança; os filhos não se adaptaram à escola, foi respondido por 16,7% famílias cada razão.

Ao analisar os dados concernentes as razões, pode-se constatar a que a crença nos benefícios da educação domiciliar é um dos fatores decisivos na opção das famílias que escolhem essa modalidade de educação para seus filhos. Além, de destacarem pontos como a precariedade das escolas, a deficiência física e mental da criança e a não adaptação à escola. Os dados corroboram com o que foi constatado por Vieira (2012), em um estudo realizado que teve como tema: Escola? Não, obrigado: um retrato da *homeschooling* no Brasil, em que mostra a realidade brasileira destacando algumas dessas razões como: Entendimento de que o ensino formal oferecido na escola não estava sendo útil; Tratar no contexto escolar doutrinação secular ou mesmo socialista; a desarmonia dos valores transmitidos no ensino; Relatos de agressões físicas passadas pelos filhos; O assédio

sexual e também de drogas no ambiente escolar; Acreditar que o ensino que o ensino convencional em grande parte prejudica o desenvolvimento da criança

Ao abordar as famílias (pais) quanto ao material didático utilizado, foi possível contatar que, apesar de existir uma gama de materiais, porém os que predominam são aqueles que cumprem o propósito dirigido especial a educação domiciliar. Foram destacados materiais didáticos montados pelos próprios pais, ou montados por empresas especializadas nessa modalidade de ensino que, inclusive montam currículos de estudo para essas famílias, com a finalidade de ajudarem no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar os resultados foi possível constatar que fica evidenciado que não existe uma metodologia específica utilizada pelas famílias, as mesmas acabam se organizando conforme as reais necessidades no decorrer dos estudos. Barbosa (2013) relata no que tange a metodologia utilizada pelos pais que praticam o *homeschooling*, que esses exercem o direito de escolha dentre aos inúmeros métodos, buscando assim o que melhor se adapta para uma aprendizagem de qualidade por parte da criança.

Ao perguntar as famílias o número de filhos que são educados pela modalidade “*homeschooling*”, constatar que em 04 (quatro) famílias esse quantitativo é de duas crianças/adolescentes; 01 (uma) família tem apenas uma criança, noutra tem 03 (três) filhos. Sendo que a idade pela qual cada criança/adolescente iniciou os estudos na modalidade da educação domiciliar e em que série parou de frequentar a escola, varia de família para família.

A primeira família relata que a filha adolescente iniciou os estudos no *homeschooling* aos 14 anos. Atualmente com 21 anos, cursando pedagogia. Já o irmão mais novo, iniciou o ensino domiciliar aos 8 anos e hoje está com 11 anos. Nesse caso, ambos frequentaram escolas anteriormente. Já a segunda família afirma que, a filha mais velha, em idade de 6 anos, nunca frequentou escolas e, é educada em casa desde de sempre. A filha mais nova tem apenas 1 ano, e também, pela lógica dos pais, será educada em casa. A terceira família diz que o filho mais velho, em idade de 7 anos também nunca frequentou escola e, é educado em casa desde a tenra idade, a irmã mais nova tem apenas 2 anos e, também é ensinada no *homeschooling*. A quarta família tem três crianças de idade e sexo diferente, sendo um menino e duas meninas; o filho mais velho tem idade de 12 anos, sendo ensinado em casa desde os 10, a filha do meio tem 10 anos, é educada em casa desde os 8 anos, a filha mais nova tem 4 anos, sendo ensinada desde a tenra idade.

A quinta família entrevistada, relata ter três crianças em idades diferentes, sendo a filha mais velha com 11 anos, a segunda filha com 3 anos e 9 meses, e o filho mais novo 1 ano. A filha mais velha, com 11 anos, nunca frequentou escola regular, sendo educada em casa desde sempre. As outras duas crianças mais novas também serão educadas em casa. E por fim a sexta família afirma ter duas, sendo uma de 4 anos que já está no processo de educação domiciliar a algum tempo e outro de apenas 8 meses está na fase inicial.

3.1 Quanto à prática do ensino domiciliar e socialização

No que concerne à prática do *homeschooling* juntamente com outras famílias, ao serem perguntados 100% responderam que sim, inclusive relatam que, existe uma relação muito profícua entre elas, que realizam essa modalidade de educação. A socialização é propiciada por grupos de pais educadores, onde existem trocas de experiências na educação, realizam passeios culturais como bibliotecas, museus, igrejas, feiras de ciência; em 2019, foi realizada a 1ª Feira de Ciências das Famílias Educadoras do Município de Vitória - ES., onde várias crianças educadas em casa se reuniram para mostrar seus trabalhos. Analisando os resultados pode-se observar a ocorrência da socialização, ponto esse bastante discutido e criticado, quando trata do *homeschooling*.

Quando perguntado sobre as dificuldades encontradas no processo do ensino domiciliar, 100% das famílias entrevistadas relataram que, a única dificuldade encontrada por elas é a incompreensão por parte do poder judiciário e dos órgãos de proteção e garantia aos direitos da criança e do adolescente, como o Ministério Público e o Conselho Tutelar, além da pouca informação sobre o tema. Resultado esse que vem confirmar o que menciona Moraes (2019, p. 1), quando relata que o governo tem se preocupado com essa realidade do nosso país, uma vez que já existem cerca de 5.000 mil famílias que optaram por educar seus filhos em casa. Partindo dessa constatação o governo estima que o interesse em adotar esse método seja de 30 mil famílias, por essa razão “a regulamentação da educação domiciliar está entre as metas prioritárias do governo [...]”, sendo um assunto muito discutido nos ministérios responsáveis.

Ao analisar os pontos positivos evidenciados pelas famílias entrevistadas, é perceptível como é visualizado por essas famílias, o diferencial proporcionado pela *homeschooling*, no que se refere à formação do educando, em toda a sua plenitude no que tange à aprendizagem para a formação humana e intelectual, de modo a potencializar por meio da educação transformadora e assim tornar um cidadão em sua completude.

3.2 Quanto a avaliação

Ao perguntar se o filho já participou de algumas avaliações escolares, para verificação dos conhecimentos adquiridos pelo ensino domiciliar 100% das famílias entrevistadas, responderam que sim, tendo excelente aproveitamento. Em uma das famílias foi destacado que um dos filhos passou por avaliação para verificação dos conhecimentos adquiridos com os estudos em casa. Nesse caso em específico, a filha aos 17 anos, que realizou o exame do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), sendo aprovada na primeira etapa da prova com níveis altamente satisfatórios. A jovem, agora com 21 anos, está cursando a licenciatura em pedagogia na modalidade de Ensino à Distância (EAD) pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Ao analisar o que foi relatado pelas famílias, nos leva a uma confirmação do que é mencionado por Souza (2019) quando diz que as exigências contidas na BNCC, direciona que o ensino

domiciliar deve seguir as mesmas que norteia o plano pedagógico das escolas de ensino regular. No que concerne à avaliação, deverá ocorrer periodicamente, por meio de prova aplicada a cada ciclo através de uma instituição de ensino, que precisará ser previamente determinada por órgão responsável.

Quanto à nota avaliativa que daria ao *homeschooling*, ao serem questionados, foram unânimes em responder que avaliam a Educação Domiciliar com nota 10, considerando ser uma modalidade de educação extremamente positiva. Ficando assim evidenciado o grau de confiança das famílias na modalidade de ensino utilizada. Diante dessa concepção de confiança, ao perguntar qual a nota que daria para seu filho no quesito conhecimento e aprendizagem, as famílias entrevistadas 100% responderam que daria uma nota dez.

3.3 Percepção das crianças/adolescentes

Ao dialogar com as crianças/adolescentes educados em casa, e fazer as seguintes perguntas: você gosta de estudar em casa? Por quê? Obteve-se as respostas demonstradas no Quadro 3. Vale ressaltar que apesar das famílias terem mais de um filho, os educandos respondentes foram aqueles com idade propícia para entender o que se estava buscando com as perguntas e conseqüentemente responde-las, ou seja, apenas 07 (sete) crianças/adolescentes.

Ao analisar os dados, foi possível constatar que das crianças respondentes, em sua totalidade responderam que gostam de estudar em casa, ao explanar o porquê, deixaram bastante explícito a felicidade de poder estar junto aos seus pais e ainda ter maior flexibilidade do horário, como também a possibilidade de estudar as matérias que mais se identificam. Sobre o que mais gostam de fazer, todos expressaram a sua satisfação, uma vez que com a educação domiciliar são oportunizados além do ensino e aprendizagem de qualidade, fazer algo que vem enriquecer o seu conhecimento e ainda propiciar mais momentos de lazer.

Ao perguntar as crianças/adolescentes sobre o que acham mais difícil estudar em casa, todos que tinham a capacidade de entender a pergunta responderam que não veem nenhum ponto que possam destacar ser dificultado por estudar em casa, pelo contrário, só existem benefícios, principalmente por estar diretamente com a família em todos os momentos.

Analisando os dados no contexto geral pode-se concluir que das 06 (seis) famílias entrevistadas, a percepção quanto à prática do *homeschooling* é bastante positiva, pois essa modalidade propicia inúmeros benefícios para seus filhos, como possibilitar o estreitamento familiar, maior flexibilidade de tempo, autonomia para desenvolver as suas habilidades podendo assim estudar de maneira mais aprofundada nas áreas e conteúdos que mais se identificam, com isso dando-lhes a oportunidade de por si mesmo buscar mais conhecimento, não só aqueles planejados no currículo escolar.

Como a secretaria de educação de Vitória lida com a questão do ensino domiciliar,

você poderia entrevistar alguém de lá. A ANED não pode te dar informações sobre essas famílias que se utilizam do ensino domiciliar em Vitória. Aonde moram, nível sócio econômico, perfil dessas famílias?

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou compreender a motivação de algumas famílias em oferecer a seus filhos o ensino domiciliar. Para isso, foram escolhidas famílias no município de Vitória - ES., praticantes da modalidade *homeschooling*.

Por meio da pesquisa foi possível constatar os melhores caminhos de maneira organizada, considerando que a *homeschooling* é uma modalidade ainda bastante desconhecida e pouco discutida no contexto da educação pela sociedade.

A pesquisa possibilitou compreender de maneira mais aprofundada os diversos conceitos de liberdade, de cidadania e educação sob a ótica do ensino domiciliar. Levando em consideração os dados e informações mencionados pelas famílias praticantes, em que relatam inúmeros benefícios que a *homeschooling* tem proporcionado desde a liberdade de escolha da modalidade para aplicabilidade com seus filhos.

Quanto à ocorrência do ensino domiciliar com as famílias, a pesquisa possibilitou constatar que esse ocorre de maneira responsável, onde a preocupação dos pais baseia-se em proporcionar a seus filhos uma educação sempre de qualidade, buscando tudo que há de melhor para dinamizar, em todos os sentidos, durante todo o processo de ensino e aprendizagem das crianças/adolescentes.

No quesito avaliação observa-se que não existe obstáculo, uma vez que a qualidade do aprendizado em âmbito domiciliar é avaliada por um inspetor devidamente autorizado pelas autoridades competentes. Entretanto, essa deve respeitar a liberdade pedagógica escolhida pelas famílias. No Brasil o processo de avaliação é apoiado e acompanhamento pela Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED). Tratando de adolescentes a avaliação ocorre pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), todas as famílias afirmaram que as avaliações perpassadas por seus filhos, tiveram excelente aproveitamento.

Com os resultados alcançados vê-se importância e necessidade em propor como produto final um Colóquio com o tema “*Homeschooling: o ensino domiciliar em Vitória-ES*”, na Faculdade Vale do Cricaré (FVC), o qual será explanado por duas mães educadoras, tendo como objetivo apresentar as experiências sobre o ensino domiciliar para estudantes e profissionais da área da educação.

A respeito da *homeschooling*, entende-se que a pesquisa não esgota, mas sim abre um leque para novos estudos sobre o ensino domiciliar, retratando na percepção dos estudantes e concludentes da modalidade, como são vistos e a sua aceitabilidade no mercado de trabalho. Com isso podendo contribuir com mais informações sobre o assunto

para a sociedade científica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Édison Prado de. **Educação familiar desescolarizada e o direito da criança e do adolescente**: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação. São Paulo: 2014, 403 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014_111617/ptbr.php>. Acesso em: 18 de out. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR (ANED). **A educação domiciliar no Brasil e no mundo**. 2018. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/educacao-domiciliar-brasil-mundo/>>. 2018. Acesso em 20 de out. 2019.

_____. **ED no Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil**: um desafio à escola?. São Paulo: 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2013/33002010001P6/TES.PDF>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BERNARDES, Júlio. **Pesquisa identifica razões que levam pais a optar por educação domiciliar**. Agência USP de Notícias, 30 agos. 2013. Disponível em: <encurtador.com.br/exDO1>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MORAES, Isabela. **Educação domiciliar**: o homeschooling deve ser permitido no Brasil? 2019. Disponível em: <encurtador.com.br/fhnHZ>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MORAES, Sílvia Piedade. Atentado a democratização da educação: a falácia do projeto escola sem partido. **Revista Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 162-177, 2018. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/3373>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Jan/abr. 2009. Disponível em: <encurtador.com.br/BEW69>. Acesso em: 08 jun. 2020.

SOUZA, Débora de. Educação domiciliar: um jeito diferente de ensinar. **Revista Liberal (On Line)**, 13 nov. 2019. Disponível em: <encurtador.com.br/eqCGH>. Acesso em: 07 abr. 2020.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **Escola? Não, obrigado**: Um retrato da homeschooling no Brasil. Monografia (Graduação em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2012. Disponível em: <encurtador.com.br/kKVW3>. Acesso em: 23 set. 2019.

VITÓRIA (Câmara Municipal). **Lei nº 9.562, de 27 de agosto de 2019**. Dispõe sobre Educação Domiciliar (Homeschooling) no Município de Vitória. Disponível em: <encurtador.com.br/hBLQR>. Acesso em: 05 jan. 2020.

AUXÍLIO MORADIA NO IF BAIANO *CAMPUS* SANTA INÊS – UM REFLEXO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Data de aceite: 01/02/2021

Neliane Costa Nascimento

IF Baiano
Santa Inês - Bahia
<http://lattes.cnpq.br/5829578955625880>
<https://orcid.org/0000-0002-5961-7027>

Nívia Barreto dos Anjos

IF Baiano
Santa Inês – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3909321002652152>
<https://orcid.org/0000-0002-4225-9868>

Tailan Bomfim Andrade

IF Baiano
Santa Inês – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/2234124588173198>
<https://orcid.org/0000-0002-6062-1584>

RESUMO: Este artigo intitulado “O Auxílio Moradia no IF Baiano *Campus* Santa Inês – Um Reflexo das Desigualdades Sociais” tem como objetivo geral demonstrar a relevância do auxílio moradia para a permanência do estudante no IF Baiano *Campus* Santa Inês em virtude da situação de vulnerabilidade social enfrentada pelos discentes que vivenciam a desigualdade social fruto de um capitalismo dependente e periférico. E como objetivos específicos: 1. Apresentar o perfil pedagógico e psicossocial dos estudantes contemplados com o auxílio moradia; 2. Ressaltar a importância de uma forte Política de Assistência Estudantil em uma instituição de ensino. Os procedimentos metodológicos que perpassam esse artigo tratam de um estudo de caso no

qual a pesquisa faz parte de um compromisso político com a educação de qualidade ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O recorte teórico se baseia na concepção de Assistência Estudantil como um direito amparado legalmente pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (que faz parte da Política de Educação) e nos estudos sobre desigualdade social na sociedade pós-moderna. E o recorte temporal é o ano de 2020. O resultado da pesquisa será explicitado por meio de gráficos que apresentam dados importantes para demonstrar que o IF Baiano *Campus* Santa Inês tem cumprido sua responsabilidade social. Já as considerações finais procurarão anunciar que o IF Baiano *Campus* Santa Inês tem feito diferença, impactando a vida de estudantes no sentido de possibilitar a integralização do curso - ainda que se constate que alguns discentes não o concluem no tempo previsto - e contribuído para o fortalecimento da Política de Educação Profissional que foi criada para os pobres, mas que nunca se permitiu ser pobre.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade Social; Assistência Estudantil; Educação Profissional.

ABSTRACT: This article entitled “The Housing Aid at IF Baiano Campus Santa Inês – A Reflection of Social Inequalities” has as general objective to demonstrate the relevance of housing assistance for the permanence of the student at if Baiano Campus Santa Inês due to the situation of social vulnerability faced by students who experience social inequality resulting from a dependent and peripheral capitalism. And as specific objectives: 1. Present the pedagogical and psychosocial

profile of students contemplated with housing assistance; 2. To highlight the importance of a strong Student Assistance Policy in an educational institution. The methodological procedures that permeate this article deal with a case study in which the research is part of a political commitment to quality education offered by the Federal Network of Professional and Technological Education. The theoretical framework is based on the conception of Student Assistance as a right legally based by the National Program of Student Assistance (which is part of the Education Policy) and on studies on social inequality in postmodern society. And the time frame is the year 2020. The result of the research will be explained through graphs that present important data to demonstrate that if Baiano Campus Santa Inês has fulfilled its social responsibility. The final considerations will seek to announce that the IF Baiano Campus Santa Inês has made a difference, impacting the lives of students in order to enable the completion of the course - even if it is found that some students do not complete it in the expected time - and contributed to the strengthening of the Professional Education Policy that was created for the poor, but which never allowed itself to be poor.

KEYWORDS: Social Inequality; Student Assistance; Professional Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo intitulado “O Auxílio Moradia no IF Baiano *Campus* Santa Inês – Um Reflexo das Desigualdades Sociais” tem como objetivo geral demonstrar a relevância do auxílio moradia para a permanência do estudante no IF Baiano *Campus* Santa Inês em virtude da situação de vulnerabilidade social enfrentada pelos discentes que vivenciam a desigualdade social fruto de um capitalismo dependente e periférico. E como objetivos específicos: 1. Apresentar o perfil pedagógico e psicossocial dos estudantes contemplados com o auxílio moradia; 2. Ressaltar a importância de uma forte Política de Assistência Estudantil em uma instituição de ensino. Laville e Dionne (1999) afirmam que existe o problema de pesquisa dos “que desejam compreender e resolver **certos problemas apresentados no cotidiano da formação profissional**” (p.86 – grifo nosso). Os autores registram que este procedimento de pesquisa “pode ser tão científico como o do especialista, na medida em que se aplica, substancialmente, o mesmo método de investigação” (p. 87).

Partindo desta percepção, os procedimentos metodológicos que perpassam esse artigo tratam de um estudo de caso no qual a pesquisa faz parte de um compromisso político com a educação de qualidade ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Compromisso esse pactuado com o Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010, cujo artigo 1º destaca que “o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública.” (BRASIL, 2010, art, 1º). Sendo assim, as ações de Assistência Estudantil no PNAES, de acordo com o art. 3º, devem ser desenvolvidas em dez áreas, dentre elas a moradia estudantil.

Atuando conforme as orientações do PNAES, o IF Baiano *Campus* Santa Inês em 2020, desenvolve dois programas na área de moradia estudantil: 1) Residência Estudantil –

Contemplando 159 estudantes do ensino médio integrado; 2) Auxílio Moradia - Abrangendo 97 estudantes com o repasse mensal de R\$ 300,00 (trezentos reais), sendo que 97% deles são dos cursos superiores e apenas 3% dos cursos técnicos integrados. Trata-se de um auxílio de extrema importância para permanência do estudante em situação de vulnerabilidade na instituição de ensino por residirem em cidades distantes e/ou na zona rural.

A Política de Assistência Estudantil no IF Baiano é desenvolvida com a opção de que justiça social se implante antes da caridade conforme o pensamento de Paulo Freire, isso porque ao conduzir a sua Política de Permanência o IF Baiano procura priorizar as necessidades humanas, elegendo como dimensão central dos seus programas e projetos a formação humana integral.

Neste sentido, o IF Baiano procura apresentar uma educação de qualidade, dentro da proposta contra hegemônica que disputa pela formação humana integral e faz parte de uma rede que articula trabalho, ciência e cultura e que prima pelo desenvolvimento do pensamento crítico porque sua orientação pedagógica busca plantar na comunidade acadêmica uma leitura crítica do mundo. O IF Baiano trabalha muito além da distribuição de auxílios estudantis (com programas de formação política, cultural, saúde preventiva e outros), desenvolvendo diversas ações. Todavia, por meio do auxílio moradia ele oferta uma bolsa que é essencial diante da desigualdade social vivenciada pelos estudantes.

Sendo assim, o recorte teórico deste Relato de Experiência se baseia na concepção de Assistência Estudantil como um direito amparado legalmente pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (que faz parte da Política de Educação) e nos estudos sobre desigualdade social na sociedade pós-moderna.

O recorte temporal desse Relato de Experiência é o ano de 2020. O resultado da pesquisa será explicitado por meio de gráficos que apresentam dados importantes para demonstrar que o IF Baiano *Campus* Santa Inês tem cumprido sua responsabilidade social.

Já as considerações finais procurarão anunciar que o IF Baiano *Campus* Santa Inês tem feito diferença, impactando a vida de estudantes no sentido de possibilitar a integralização do curso - ainda que se constate que alguns discentes não o concluem no tempo previsto - e contribuído para o fortalecimento da Política de Educação Profissional que foi criada para os pobres, mas que nunca se permitiu ser pobre.

DESENVOLVIMENTO

A Assistência Estudantil é fundamental para a permanência e êxito do estudante na Instituição. Com base nas lutas do Movimento Estudantil e do Fonaprace - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis foi instituído em 2010 o Decreto 7.234, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

No entendimento de Almeida (2013) a Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes

das Instituições de Ensino Superior, criada em 1989, representa as Universidades Federais e Institutos Federais junto ao Ministério da Educação. A Andifes, através do Fonaprace que é seu fórum assessor, possui grande preocupação com as questões relacionadas à Assistência Estudantil, e inclusive realiza estudos e pesquisas com o objetivo de traçar o perfil socioeconômico dos estudantes matriculados nestas instituições de ensino superior. Kowalski (2012) afirma que tanto o Fonaprace quanto a UNE promoveram vários debates para discutir a Assistência Estudantil.

Kowalski (2012) ressalta ainda que “a ascensão dos direitos é resultado de lutas e conquistas sociais que muitas vezes vivenciam um “processo histórico cheio de vicissitudes, em que as necessidades e as aspirações são articuladas em reivindicações no embate de peleja até serem reconhecidos legalmente como direitos”. (IDEM, p. 133). Mas é preciso ter consciência que “O direito a educação não é apenas a questão de garanti-la nas legislações brasileiras: o Estado tem um papel fundamental em criar medidas, políticas sociais com vista a facilitar a plena realização deste direito”. (KOWALSKI, 2012, p. 136)

Convém ressaltar que Nascimento (2014) registra que houve um crescimento nos recursos orçamentários para os Programas de Assistência Estudantil, mas por outro lado, as ações também aumentaram em virtude do processo de expansão de vagas na Rede Federal de Ensino. Isso implica que “o crescimento absoluto dos valores continua expressando insuficiente dotação orçamentária para dar conta das necessidades estudantis apresentadas, especialmente pelo perfil socioeconômico dos estudantes que ocupam as vagas ofertadas, pois obviamente a gratuidade dos cursos não garante as condições de acesso e permanência.” (NASCIMENTO, 2014, p. 134,135)

A questão do orçamento da Assistência Estudantil merece uma atenção especial, visto que os seus programas devem ser desenvolvidos com qualidade. E o movimento estudantil deve participar ativamente da gestão de todos os programas inseridos na Política de Assistência Estudantil. Principalmente com os cortes orçamentários ocorridos com o governo Bolsonaro que não tem como prioridade a Educação.

De acordo com Dutra e Santos (2017) a Assistência Estudantil é alvo de muitas discussões da comunidade acadêmica e hoje ela possui um papel de centralidade para o Estado, o qual foi conquistado como resultado de muitas lutas do Movimento Estudantil, organizadas pela UNE e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – Fonaprace.

No Brasil, segundo as autoras, as primeiras práticas de Assistência Estudantil ocorreram na década de 1930: “uma importante ação de assistência prestada ao estudante nesse momento foi a abertura da Casa do Estudante do Brasil, a qual se estabeleceu no Rio de Janeiro no início dos anos 1930, com o objetivo de auxiliar os estudantes com maiores dificuldades econômicas.” (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 150).

Dutra e Santos ainda destacam que em 1937, com o apoio do Ministério da Educação, a Casa do Estudante do Brasil realizou o 1º Conselho Nacional dos Estudantes,

e a partir daí conseguiu criar a entidade máxima dos estudantes, a UNE, como fruto da necessidade da organização política da categoria estudantil. “A criação da UNE no bojo das organizações dessa residência universitária já aponta para a sua ligação com a AE (IDEM, p. 151).

De acordo com Souza (2017) a história da Educação Profissional no Brasil acaba configurando como parte da Assistência Estudantil, e ambas possuem traços multifacetados e ainda em construção.

A principal lacuna no trato da Assistência Estudantil na Educação profissional é que a sua história se perde nos marcos da história do Ensino Superior Brasileiro. Há claramente demarcadas e sistematizadas ações consideradas precursoras da Assistência Estudantil que refletem o movimento de luta pela educação superior no Brasil. A Educação Profissional tem em si uma característica que a difere da superior: é uma educação voltada para o labor, que tem em sua gênese a formação da força de trabalho. Logo, pensar Assistência Estudantil na Educação Profissional, é a partir do referencial de educação destinada aos trabalhadores. (SOUZA, 2007, p. 44)

O Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o PNAES. E no seu artigo 1º destaca que “o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na **educação superior pública** (grifo nosso).” (BRASIL, 2014, art. 1º)

Os objetivos do PNAES consistem em:

I. Democratizar as condições de permanência dos jovens na **educação superior pública federal** (grifo nosso); II. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da **educação superior** (grifo nosso); III. Reduzir as taxas de retenção e evasão; IV. Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2004, art. 2º.)

As ações de Assistência Estudantil no PNAES, de acordo com o art. 3º, devem ser desenvolvidas em dez áreas:

I. **moradia estudantil**; II. alimentação; III. transporte; IV. atenção à saúde; V. inclusão digital; VI. cultura; VII. esporte; VIII. creche; IX. Apoio pedagógico; X. acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2004, art. 2º. – grifo nosso)

Atuando conforme as orientações do PNAES, o IF Baiano *Campus* Santa Inês em 2020, selecionou 159 estudantes, prioritariamente do Ensino Médio Integrado para a Residência Estudantil e contemplou 97 estudantes com o Auxílio Moradia.

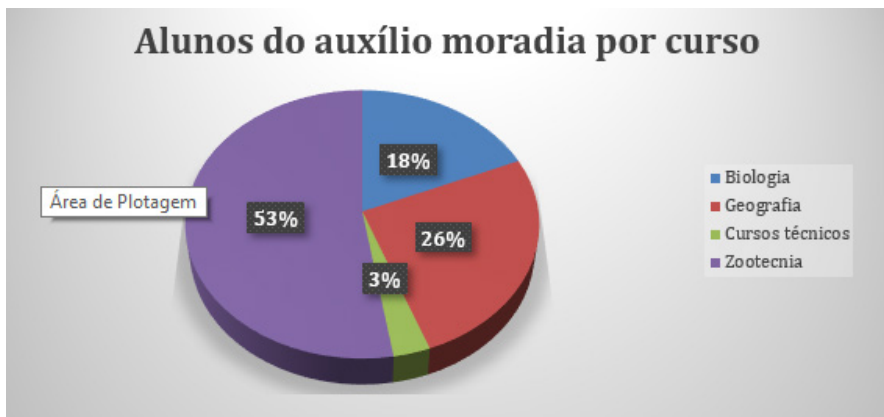


Gráfico 1 – Estudantes do Auxílio Moradia por curso
 Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Moradia 2020

Considerando-se que um dos critérios de seleção é a maioria, 97% dos estudantes contemplados com o Auxílio Moradia são dos cursos de graduação e apenas 3% dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Trata-se de um auxílio de extrema importância para permanência do estudante em situação de vulnerabilidade na instituição de ensino que residem em cidades distantes e/ou na zona rural.



Gráfico 2 – Estudantes do Auxílio Moradia por zona de residência
 Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Moradia 2020

Um dado relevante é que 59% dos contemplados com o Auxílio Moradia são oriundos da zona rural, o que indica a contribuição social que o IF Baiano *Campus Santa*

Inês vem operando, através da Política de Assistência Estudantil.



Gráfico 3 – Origem Escolar dos Estudantes do Auxílio Moradia

Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Moradia 2020

Outra informação de extrema importância é que 94% dos estudantes do Auxílio Moradia são provenientes de escolas públicas, o que sugere que a Política de Cotas tem impactado o IF Baiano, possibilitando o acesso de alunos da rede pública à Educação Profissional de qualidade.



Gráfico 4 – Renda Per Capita dos Estudantes do Auxílio Moradia

Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Moradia 2020.

A situação de miserabilidade social, característica de quem possui renda per capita de até 25% do salário mínimo é condição de 45% dos contemplados com o Auxílio Moradia,

conforme mostra o gráfico 4. Somando com os 37%, percebe-se que 82% tem renda inferior a 50% do Salário Mínimo. Assim, possibilitar o acesso à educação de qualidade a estudantes com perfil de vulnerabilidade socioeconômica, demonstra a importância da Assistência Estudantil, como política pública de educação.



Gráfico 5– Participação em Programas Sociais dos Estudantes do Auxílio Moradia
Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Moradia 2020

Apesar da situação de vulnerabilidade social dos estudantes contemplados com o Auxílio Moradia, conforme apresentado no gráfico 4, apenas 44% recebem benefícios sociais do governo federal. Isto reforça a importância da Política de Assistência Estudantil para a permanência desses estudantes, durante o seu percurso formativo.

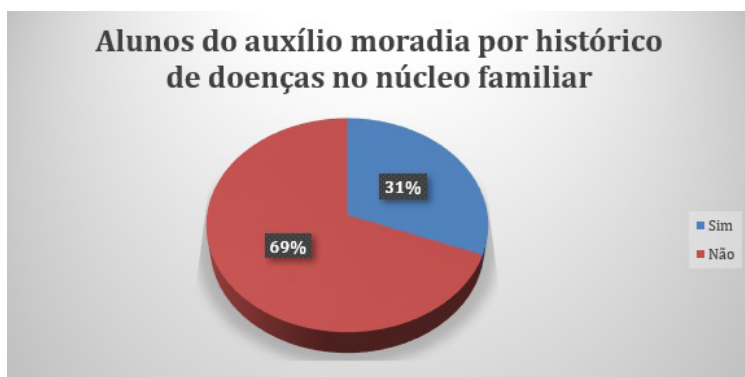


Gráfico 6– Doenças no Núcleo Familiar dos Estudantes do Auxílio Moradia
Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Moradia 2020

Outro dado que merece destaque é que 31% dos estudantes contemplados com o Auxílio Moradia possuem casos de doenças no núcleo familiar, o que agrava a situação socioeconômica, podendo impactar no seu desempenho acadêmico e na sua permanência no curso.

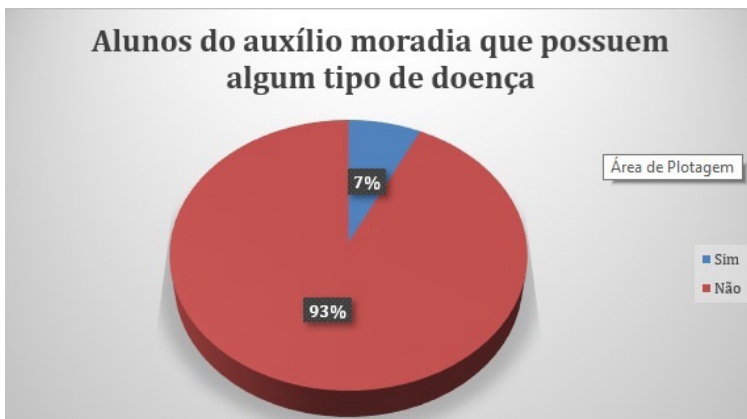


Gráfico 7 - Estudantes do Auxílio Moradia que possuem doenças

Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Moradia 2020

A partir desses dados, depreende-se que apesar da situação de vulnerabilidade apresentada pelos estudantes contemplados com o Auxílio Moradia no *Campus Santa Inês*, 97% responderam que não possuem nenhuma doença. Apenas 3% respondeu que possui algum tipo de doença, embora de baixa complexidade e sem comprometer a vida acadêmica.



Gráfico 8- Estudantes do Auxílio Moradia com fragilização de vínculos afetivos

Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Moradia 2020

Percebe-se que 58% dos estudantes do Auxílio Moradia possuem fragilização de vínculos afetivos, sendo 16% alta e 33% média. Por isso é fundamental que eles recebam um acompanhamento pedagógico e psicossocial, através de ações que contemplem a sua trajetória de vida e que visem incentivá-los a superar os obstáculos, transpondo as barreiras para que aprendam a desenvolver autonomia e alcançar sucesso escolar.

No *Campus Santa Inês*, essas ações são desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial-NAPSI, constituído por um psicólogo, uma pedagoga e uma assistente social (autores deste artigo), com base no Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico-PROAP, da Política de Assistência Estudantil.

Em relação a igualdade social nas sociedades capitalistas Cattani (2013) afirma que elas garantem apenas a formal, todavia continuam “marcadas pelas desigualdades socioeconômicas, e são justamente elas que atrofiam a igualdade e a equidade” (p.60). Para Bauman (1998) a sociedade pós-moderna é marcada pelo descrédito e abandono de ambições que eram características da era moderna, como a esperança de acabar com as desigualdades sociais. Na pós-modernidade o que prevalece é o desemprego em massa e “a tendência é a privatização de tudo, inclusive da possibilidade de sobrevivência ou de viver mais” (p.197).

E é nessa sociedade que estão inseridos os estudantes do IF Baiano *Campus Santa Inês*, por isso é necessária uma Política de Assistência Estudantil que possibilite a permanência do discente na instituição de ensino. Até porque a Educação Profissional prima sempre por garantir o direito à educação de qualidade e desenvolve programas para possibilitar a permanência do estudante na escola. Sendo assim, a Assistência Estudantil é concebida como direito social que faz parte do processo educativo.

Neste sentido, o IF Baiano procura fazer diferença na sociedade comandada pelo capital, ofertando uma educação acompanhada por uma assistência estudantil de qualidade. E o *Campus Santa Inês* dentro desta perspectiva procura sempre acolher e assistir os estudantes em situação de vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto verifica-se que os estudantes do Auxílio Moradia vivenciam os reflexos da desigualdade social, por isso o IF Baiano tem procurado construir uma Política de Permanência forte amparada na perspectiva de formação humana integral.

Os dados apresentados neste artigo sugerem que o IF Baiano *Campus Santa Inês* tem feito diferença, impactando a vida de estudantes no sentido de possibilitar a integralização do curso - ainda que se constate que alguns discentes não o concluem no tempo previsto - e contribuído para o fortalecimento da Política de Educação Profissional que foi criada para os pobres, mas que nunca se permitiu ser pobre.

Todavia, os detentores do capital têm procurado atacar a Educação Profissional

porque possuem aversão a uma educação libertadora que se distancie da perspectiva de um estudante adestrado e que faça opção por um discente que pense e que faça uma leitura crítica do mundo.

Sendo assim, vivencia-se um campo de disputas no qual a educação de qualidade socialmente referenciada precisa insistir em mostrar que ela faz diferença, resistindo aos ataques do capital. O desafio é grande na pós-modernidade, por isso é preciso se amparar na certeza de que a Rede IF de Educação Profissional é uma joia rara que o capital não conseguirá destruir!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline Cavallari Sales de. **Avaliação da Implementação do PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFPR**. Impactos e resultados para graduandos com fragilidades socioeconômicas. 2013, 156p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas. Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Tradução: Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. **Decreto 7.234**, de 19 de junho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil.

CATTANI, Antonio David. Concentração de Renda e Desigualdades. In: Ivo, Anete B.L. (Org) **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social**. 81 Problemáticas Contemporânea. 1ª ed. São Paulo: Annablume; Brasília, CNPQ. Salvador, Fapesb. 2013. (Coleção Trabalho e Contemporaneidade)

DUTRA, Natália Gomes dos Reis e SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência Estudantil sob Múltiplos Olhares: a disputa de concepções. In: **Ensaio Avaliação Política Pública Educacional**. Rio de Janeiro, v.25, n.94, p. 148-181. Jan/mar 2017.

IF BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019)**. 2014. 156 p. Aprovado pela Resolução nº 2, de 05 de fevereiro de 2015.

IF BAIANO. **Política de Assistência Estudantil. 2019**. Aprovada pela Resolução nº 1, de 29 de janeiro de 2019.

KOWALSKI, Aline Vieira. **Os (Des)caminhos da Política de Assistência Estudantil e o Desafio na Garantia de Direitos**. 2012. 180p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma Análise das Ações de Assistência Estudantil no Contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014, 153 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. São Cristóvão.

SOUZA, Jacqueline Damiense Almeida de. **Na Travessia: Assistência Estudantil na educação Profissional**. As interfaces das Políticas de Assistência Social e Educação. 2017, 191p. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social, Brasília.

CAPÍTULO 4

CREATION OF EDUCATIONAL RESOURCES IN ART HISTORY USING SEMANTIC TECHNOLOGIES

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Antonio Sarasa Cabezuelo

Dpto. de Sistemas Informáticos y Computación
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España
Orcid: 0000-0003-3698-7954

ABSTRACT: A common training activity in the teaching of Art History is to visit museums and monuments in order to observe and analyze certain characteristics and techniques that artists have used in the works on display. In this sense, each artistic movement and each artist in particular is characterized by the use of certain colors, visual effects, types of characters that appear in the works ... This type of activities are planned manually, and requires a set of tasks: selecting the museum, the artistic movement and the artist, and describe what the students should do and what they should observe). As a result of the visit, the students must do a memory document of the visit and take an evaluation test on what they have visited in order to check what they have learned. This article describes a tool that automates some aspects of the process of creating and planning a visit and evaluating it later. One of the main contributions of this tool is the use of information on museums and painters extracted directly from the repository of linked data Wikidata. In this way, the application is structured as a value-added service that exploits

the free information found on Wikidata.

KEYWORDS: Linked data, Wikidata, art history, museums, visits.

criação de recursos educacionais em história da arte utilizando tecnologias semânticas

RESUMO: Uma atividade formativa comum no ensino da História da Arte é a visita a museus e monumentos com o objetivo de observar e analisar certas características e técnicas que os artistas utilizaram nas obras expostas. Nesse sentido, cada movimento artístico e cada artista em particular é caracterizado pelo uso de determinadas cores, efeitos visuais, tipos de personagens que aparecem nas obras ... Esse tipo de atividades é planejado manualmente, e requer um conjunto de tarefas: selecionar o museu, o movimento artístico e o artista, e descrever o que os alunos devem fazer e observar). Como resultado da visita, os alunos devem fazer um documento de memória da visita e fazer um teste de avaliação do que visitaram para verificar o que aprenderam. Este artigo descreve uma ferramenta que automatiza alguns aspectos do processo de criação e planejamento de uma visita e avaliação posterior. Uma das principais contribuições desta ferramenta é a utilização de informações sobre museus e pintores extraídas diretamente do repositório de dados vinculados Wikidata. Desta forma, o aplicativo é estruturado como um serviço de valor agregado que explora a informação gratuita encontrada no Wikidata.

PALAVRAS-CHAVE: Dados vinculados, Wikidata, história da arte, museus, visitas.

1 | INTRODUCTION

In some subjects of Art History studies, it is common to carry out field activities in which students must visit museums, monuments, exhibitions and other artistic venues where works of art are exhibited in order to be able to observe the characteristics that define to an artistic movement or to a specific artist. Normally these activities consist of doing the visit, observing certain features in the work of art such as colors used, characters that appear, gestures of people or animals, distribution of objects ... Students must take note of what they see in the works and try to recognize these attributes with those who have studied in class regarding a specific movement or artist. Subsequently, students must submit a report on the visit where they explain how it was carried out and what they have observed, and in some cases they must also take an evaluation test to verify the knowledge obtained from the visit.

In general, these activities are planned manually by the teacher. To do this, they must select the institution to be visited, the artistic movement and the artist belonging to that movement, and the works they want to study during the visit. Carrying out this task consists of searching directly on the website of the institution where the artist is to be visited and the works of the artist that will be the object of the visit. Likewise, the teacher must indicate in the form of a script how the visit will be carried out, what features should be looked for or how the works of art should be analyzed. These visits are usually not accompanied by the teacher, so it is very important that all aspects of the visit are specified. Likewise, the teacher will have to design an evaluation test aimed at verifying that the visit has been carried out correctly and the students have learned what was intended when designing it. In this sense, the workload to design this type of activity is high since it requires searching and consulting the search engines of the institutions that are going to be visited.

In recent years, the phenomenon called Big Data has favored access to enormous amounts of data and information from public and private institutions in order to be analyzed and exploited with different objectives (Larson, 2010). In particular, repositories of linked digital data have been developed. Digital repositories provide a set of services that allow (Park & Tosaka, 2010) the creation, elimination, modification, search and recovery of digital resources. All repositories display a set of standard features (Bluhm, Getting, Hayft & Walz, 2006): a metadata and resource management system, an access management system, and an interconnection system between repositories. Through the first system, mechanisms are offered to edit, delete, and create resources. Likewise, resources can be organized into logical structures called digital collections that represent related digital resources. The second system allows deciding the contents of the resources that are shown to each user. The last system allows connecting a set of repositories to share the resources contained in each one of them, offering unified data import, export and visualization services. The implementation of a repository makes it necessary to meet a set of requirements such as

the use of indexes on the meta-information to be able to access and retrieve the resources (Hausenblas, 2010), and therefore the use of the metadata schema to describe different aspects of the resources. Regarding the interconnection of the repositories, interconnection protocols such as OAI-PMH are used (Kahan et al, 2002). It is an initiative that arises in the context of the semantic web (Heath, 2011) and that aims to interconnect data sets using the relationships that exist between the data. For this, a language called RDF is used that allows expressing the relationships that exist between the predicate data of the Subject-Property-Value type. These relationships generate a network of related resources that acts as a large distributed database that can be navigated in the style of the Web. In order to perform queries on this network, a language called SPARQL (Quilitz, 2008) is used, which allows configuring a query based on conditions on the RDF triples. Thus, the result of a query is a set of RDF triples that meet the conditions established in the query, being able to access the resources linked by them regardless of whether they are distributed in different digital repositories. A large number of public and private institutions have opted for this initiative and have added their resources to this network of relationships (Kitchin, 2014). One of the most important repositories of linked data is Wikidata (Vrandečić, 2012). It is an initiative of the Wikimedia foundation in which an extensive collection of resources described by RDF and other data sets from digital repositories is stored (Labrinidis, 2012). In Wikidata, each piece of information is described by a tag that uniquely identifies it, a description that details the characteristics of an element based on property-value pairs, and a number of aliases. Properties can link to external databases (Hausenblas, 2018) or content found in wikis such as Wikipedia, Wikibooks or Wikiquote. To access the information in Wikidata, specific clients can be used to navigate over Wikidata content (Mediawiki, 2019), use a query API (Vrandečić, 2012), or use a SPARQL endpoint (Kahan, 2002). The latter is an access point to the Wikidata content where you can write queries in SPARQL (Lehmann, 2015) and retrieve the data in different formats such as json, csv or rdf (Hausenblas, 2009). Likewise, it offers other services such as the coding of the queries in various programming languages such as Java, Python, Ruby, R and others, the possibility of associating a URL (Russell, 2013) to the results of a query in order to be able to share it, virtual assistants that facilitate the construction of queries, and different visual search engines to navigate on the contents. Among the information stored on Wikidata there is information about works of art. In this sense, currently you can find label more than 328,000 paintings from all over the world by different artists. In particular, the project “Sum of all paintings” stands out, which aims to collaboratively describe information about paintings by great painters to enrich the data currently stored by Wikidata.

The main contribution of this article consists of taking advantage of the information that is free and accessible in Wikidata (and in general in the digital repositories of linked data) with the aim of automating some of the manual tasks that the teacher must perform when preparing the field activities described above (such as, for example, conducting searches on

the resources available in an artistic institution). In this sense, a web tool has been created that facilitates the teacher the creation and planning of visits as well as the evaluation of the students on the visits done. In addition, it offers to the student the possibility of managing the visits they must do, the evaluation of the visits and the management of the grades.

The chapter is structured as follows. In the section 2 the objectives of the work carried out will be established, in section 3, it is described the application architecture, the section 4 describes the functionality of the application, in section 5 is described the evaluation carried out, and in the section 6 the conclusions achieved will be summarized and it is proposed a future lines of work.

2 | OBJECTIVES

There are a wide variety of applications aimed at planning visits to museums such as Art City (App Art city, 2019) that allows to select a place and it shows all the museums that have open exhibitions as well as a brief description of the museums, Google Arts & Culture (Google Art & Culture, 2019) that allows to view the collections and paintings and works of art in high resolution from a large number of museums, Smartify (Smartify App, 2019) that allows to select paintings using the camera to display information of the painter, age of the painting, the location and details of its composition, Second Canvas Museo del Prado (App Second Canvas Museo del Prado, 2019) that allows selecting paintings by artists that are displayed in the collections of the Museo del Prado or Second Canvas Thyssen (App Second Canvas Thyssen, 2019) that allows to view paintings by artists shown in the collection of the Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. However, none of these applications is aimed at planning visits for educational purposes, and even less to carry out an evaluation of the visits made. In this sense, the main objective of the work presented was to facilitate the teacher's task to create and plan visits by Art History students to artistic institutions as well as to evaluate them. For this, a web application has been created that offers a set of functions for the tasks described, exploiting the contents of the Wikidata linked data repository:

- Facilitate the creation of visits.
- Facilitate the creation of evaluation activities on visits
- Facilitate the enrollment of students to the proposed visits.
- Facilitate student enrollment in assessment activities.
- Facilitate users to create profiles in the application.
- Facilitate downloads of visits in PDF format to students.
- Facilitate students to consult their visits and activities at any time.

- Facilitate access to different museums and art collections for students and teachers.

3 | APPLICATION ARCHITECTURE

In Figure 1, the architecture of the application is shown schematically.

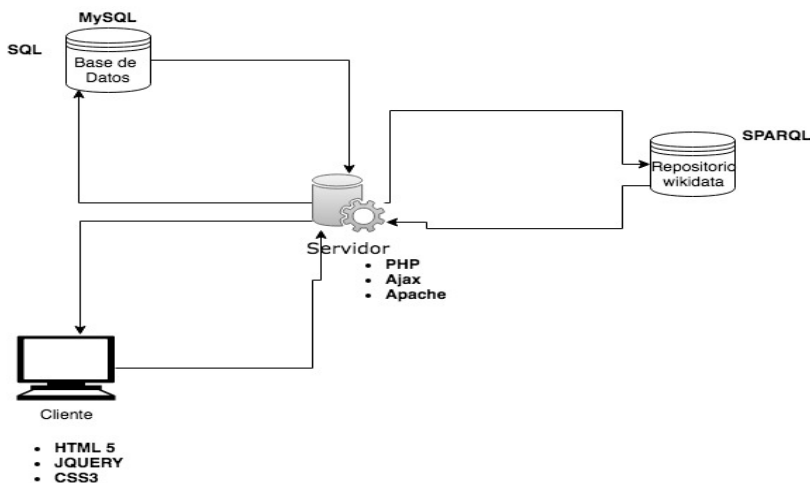


Figure 1. Architecture of the application.

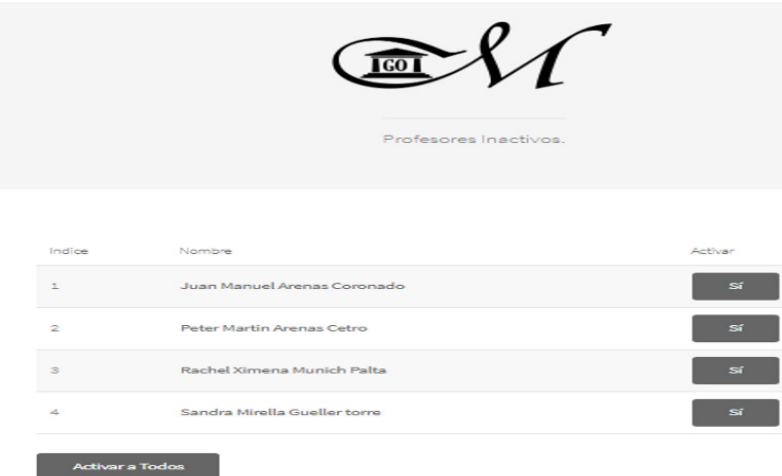
Users interact with the application client through a web browser. HTML5, JQuery and CSS3 have been used to develop the client. From the client, requests are done to an Apache server where the controller logic implemented using PHP and Ajax resides. These requests can be directed either to a MySQL database using SQL queries or to the Wikidata linked data repository using SPARQL queries. In both cases, the returned data is processed on the server from which the results are sent in the form of HTML pages.

4 | FUNCTIONALITY

In the application 3 different types of users are defined for which particular functionalities have been implemented:

- The student can view the proposed visits and activities, register for a visit, carry out activities and review the graded activities.
- The teacher must manage the creation of visits and activities. Additionally, it can view and modify the personal profile and view graded activities.
- The administrator must populate the database with museums, art collections. In

addition, it must register the teachers in the application.



Indice	Nombre	Activar
1	Juan Manuel Arenas Coronado	SI
2	Peter Martin Arenas Cetro	SI
3	Rachel Ximena Munich Palta	SI
4	Sandra Mirella Gueller torre	SI

Activar a Todos

Figure 2. Register of teachers.

The main functionalities will be described below. Any user, regardless of the type, in order to be able to access the application's functionality, must authenticate in the system using a username and password that it will be obtained when the register in the application is done. Once authenticated, it will have access to the functionality according to each type of user. In order to it, a window is displayed where a welcome message appears and the existing functions are briefly explained for the user, being able to choose between any of them.

The administrator has associated functions related to the management of the elements of the application. In this sense, it can register a teacher who has requested to use the application as it is shown in Figure 2 (when a teacher request the use of the application, the register is not direct and the administrator must confirm the registration), delete users, modify the personal profile of anyone, and update the data of museums, painters and works of painters. In this case, when the administrator selects this option, then a SPARQL query on Wikidata is executed and the data is retrieved. All the queries are in files stored in a directory of the application, so that when this function is called, the corresponding file is loaded into it.

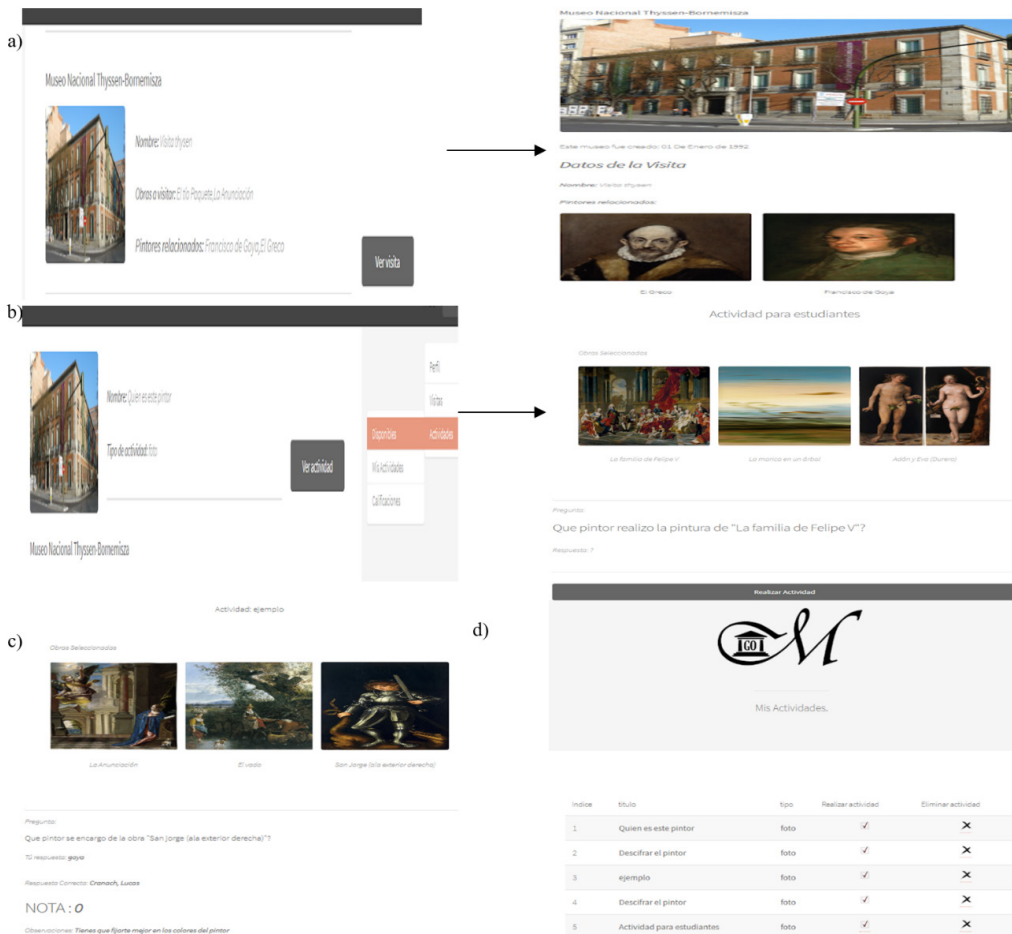


Figure 2. a) Visits available, b) Activities available, c) List of activities, d) Qualification of an activity.

The student has associated functions oriented to use the resources generated by the teacher. In this sense, it can access the available visits that a teacher has scheduled, and select one of the visits. When a visit is selected, a new page is accessed which shows all the data about the visit to be carried out (Figure 3.a). In addition, it is possible to deselect the visit. Similarly, associated with the visits there is a set of evaluation activities available to be chosen. Selecting an activity gives access to its content (Figure 3.b), and it will be displayed on a screen a list with all activities registered by a student (Figure 3.c), where it is possible to delete the record on an activity or to carry out the activity (it will be sent to the teacher for correction) (Figure 3.d). Each activity carried out and corrected is shown in a window from which it is possible to delete the activity or consult the information related to it (qualification and feedback returned when correcting it). Another option available to the student is the

modification or elimination of the user profile.

The teacher has associated functions aimed at creating visits and evaluation activities. In this sense, the teacher can create visits from a form in which he indicates the name of the visit, chooses a museum to visit, painters and works that must be visited, and fills in the steps that the student must carry out during the visit (Figure 4.a). Once created, the tour can be published so that it can be selected by any student, or it can be kept in an unpublished state for later editing. All visits created by a teacher are listed on a page where it is possible to see their content, delete them, see their publication status, and modify and / or publish them if they are not published yet (Figure 4.b). In a similar way, the teacher has a specific page where it can create an evaluation activity associated with a visit. The activities receive a treatment similar to the visits so that they can be published or remain unpublished in order to be consulted, modified, eliminated or published. A teacher also has access to a page in which the activities carried out by the students are accumulated so that they can be corrected by the teacher. Once corrected, the student will be able to see the grade and the feedback given from the activities page. Another option available to the teacher is the modification or elimination of the user profile.



Figure 2. a) Creation of a visit, b) List of visits created.

51 EVALUATION

The usability of the developed tool and user satisfaction have been evaluated by carrying out a test of 14 activities in which both students and teachers related to Art History studies have participated. A screenshot of the test is shown in Figure 5.

PREGUNTAS RESPUESTAS 5 Puntos totales: 0

Rol: Estudiante

Pasos para probar la aplicación

1. Registrarse como estudiantes
2. Acceder a la interfaz de la aplicación a través de su cuenta.
3. Inscribirse a una visita
 - a. Menú "Opciones"
 - b. Visitas
 - c. Disponibles
 - d. Seleccionar una visita "Ver visita"
 - e. Confirmar los datos de la visita
 - f. Realizar vista
4. Ver mis visitas (Visitas a las que te has registrado)
5. Ver la visita a la que te has registrado
6. Realizar una actividad
 - a. Menú "Opciones"
 - b. Actividad
 - c. Disponibles
 - d. Seleccionamos la actividad con titulo "Actividad para estudiantes "
 - e. Confirmar los datos de la actividad
 - f. Realizar actividad
7. Ver mis actividades
8. Realizar una actividad
 - a. Menú "Opciones"
 - b. Actividad
 - c. Mis Actividades
 - d. Seleccionamos la actividad "Actividad para estudiantes"
 - e. Respondemos a la pregunta planteada.
 - f. Le damos a calificar.
9. Ver calificación y comentarios del profesor
 - a. Menú "Opciones"
 - b. Actividad
 - c. Mis Calificaciones
 - d. (Nota: La nota "Actividad para estudiantes" solo se vera cuando el profesor haya calificado la respuesta)
10. Eliminar una actividad
 - a. Menú "Opciones"
 - b. Actividad
 - c. Mis Actividades
 - d. Seleccionar una actividad y darle a la "X"

Figure 5. Evaluation test

After completing the test, the participants had to answer 10 multiple choice questions about the activities carried out. Figure 6 shows some of the questions asked.

¿Qué te ha parecido la aplicación en general?

Muy intuitiva

Poco intuitiva

¿Qué apartado te ha parecido el mas interesante de realizar?

Realizar una visita

Realizar una actividad

Todo en General

¿Cómo valorarías "Inscribirse a una Visita"?

	1	2	3	4	5	
Difícil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy fácil

Figure 6. Some questions asked.

- 85% of the participants found the application to be intuitive, while 15% thought it was not very intuitive.
- Regarding the activity that they found the most interesting: 30% of the participants thought that the most interesting activity was to do a visit, 40% of the participants voted to carry out an activity, and the rest of the participants thought that everything had been interesting.
- Regarding how to register for an activity, on a scale between 1 and 5 represen-

ted from very complicated to very easy respectively: 25% vote 3, 35% vote 4 and the rest voted 5.

- Regarding the way to register for a visit, on a scale between 1 and 5 represented from very complicated to very easy respectively: 15% vote 3, 47% vote 4 and the rest voted 5.
- Regarding the way of carrying out an activity, on a scale between 1 and 5, represented from very complicated to very easy respectively: 60% vote 4 and the rest voted 5.
- Regarding the way to eliminate a visit, on a scale between 1 and 5, represented from very complicated to very easy respectively: 5% vote 2, 10% vote 3, 50% vote 4 and the rest voted 5.
- Regarding the way of viewing the registered visits, on a scale between 1 and 5, represented from very complicated to very easy respectively: 25% vote 3, 35% vote 4 and the rest voted 5.
- Regarding the way to modify the profile, on a scale between 1 and 5 represented from very complicated to very easy respectively: 5% vote 2, 20% vote 3, 40% vote 4 and the rest voted 5.
- Regarding the way to eliminate visits, on a scale between 1 and 5 represented from very complicated to very easy respectively: 5% vote 2, 10% vote 3, 35% vote 4 and the rest voted 5.
- Regarding the menu of options, on a scale between 1 and 5 represented from very complicated to very easy respectively: 10% vote 3, 50% vote 4 and the rest voted 5.
- Regarding the way to register for a visit, on a scale between 1 and 5 represented from very complicated to very easy respectively: 15% vote 3, 47% vote 4 and the rest voted 5.

6 | CONCLUSIONS AND FUTURE WORK

In this work, a web application has been presented that makes it easier for teachers of Art History studies to create, plan and evaluate student visits to museums. On the other hand, students through the application can select visits proposed by the teacher and carry out the associated evaluation tests. Finally, there is the role of the administrator who can manage all the information in the system.

The visit creation functions of the application exploit information about museums, painters and works found in the Wikidata linked data repository. In this way, the application acts as a value-added service.

The main future lines of work proposed are:

- Possibility of selecting the temporary data of the visit through a calendar.
- Expand the types of assessment activities that the teacher can use in order to create the evaluation exams.
- Implement a system for creating notifications in order to notify students about the grade of an activity submitted or the existence of new visits or activities proposed. Also, the system could notify to the teacher about activities that it has not yet been corrected.
- Offer the possibility to the teacher to create visits in which the works can be chosen by the chronological time of creation such as Ancient art, medieval art, Modern art or Contemporary art.

REFERENCES

App Art city: <https://appsespanol.es/iphone-ipad/entretenimiento/artcity-arte-en-tu-ciudad-djeowhi.html> (Accessed 28/10/2020).

App Second Canvas Museo del Prado: <https://www.museodelprado.es/apps/second-canvas-museo-del-prado> (Accessed 28/10/2020).

App Second Canvas Thyssen: http://www2.museothyssen.org/landingpageapps/ficha_app/10 (Accessed 28/10/2020).

App Smartify: <https://smartify.org/> (Accessed 28/10/2020).

Google Art&Culture: https://es.wikipedia.org/wiki/Google_Arts_%26_Culture (Accessed 28/10/2020).

Hausenblas, M., & Karnstedt, M. (2010). **Understanding linked open data as a web-scale database.** In Proceedings of the second conference on Advances in Databases Knowledge and Data Applications, France, 11-16 April, 2010. pp 56-61.

Hausenblas, M. (2009). **Exploiting linked data to build web applications.** IEEE Internet Computing, 13(4):68-73. doi: 10.1109/MIC.2009.79

Heath, T., & Bizer, C. (2011). **Linked data: Evolving the web into a global data space.** Synthesis lectures on the semantic web: theory and technology, 1(1):1-136. doi:10.2200/S00334ED1V01Y201102WBE001

Kahan, J., Koivunen, M. R., Prud'Hommeaux, E., & Swick, R. R. (2002). **Annotea: an open RDF infrastructure for shared Web annotations.** Computer Networks, 39(5): 589-608. doi: 10.1016/S1389-1286(02)00220-7

Kitchin, R. (2014). **The data revolution: Big data, open data, data infrastructures and their consequences.** Sage, California.

Larson, R. R. (2010). **Introduction to information retrieval**. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 61(4): 852-853. doi: 10.1002/asi.21234

Lehmann, J., Isele, R., Jakob, M., Jentzsch, A., Kontokostas, D., Mendes, P. N., ... & Bizer, C. (2015). **DBpedia—a large-scale, multilingual knowledge base extracted from Wikipedia**. Semantic Web, 6(2):167-195. doi: 10.3233/SW-140134

Labrinidis, A., & Jagadish, H. V. (2012). **Challenges and opportunities with big data**. VLDB Endowment, 5(12):2032-2033. doi: 10.14778/2367502.2367572

Mediawiki, <https://www.mediawiki.org/wiki/Wikibase/API> (Accessed 28/10/2020).

Quilitz, B., & Leser, U. (2008). **Querying distributed RDF data sources with SPARQL**. In Proceedings of European Semantic Web Conference, Spain, 1-5 June 2008. The Semantic Web: Research and Applications. Lecture Notes in Computer Science, vol 5021. Springer, Berlin, Heidelberg. pp. 524-538

Russell, M. A. (2013). **Mining the Social Web: Data Mining Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+, GitHub, and More**. O'Reilly Media, Inc, Sebastopol.

Vrandečić, D. (2012). **Wikidata: A new platform for collaborative data collection**. In Proceedings of the 21st International Conference on World Wide Web, Universite de Lyon, Lyon, 16-20 April 2012. ACM, New York, pp. 1063-1064

CAPÍTULO 5

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS COLETIVAS

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira

Universidade Estadual de Maringá – UEM
Umuarama – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/466041950984905>
<https://orcid.org/0000-0002-4804-3697>

Taissa Vieira Lozano Burci

Faculdade Astorga
Astorga - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6872500594809672>
<https://orcid.org/0000-0003-3064-8660>

Silvia Eliane de Oliveira Basso

Instituto Federal do Paraná – IFPR
Umuarama – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7519229439681952>
<https://orcid.org/0000-0002-2015-2437>

Renata Oliveira dos Santos

IES - Centro Universitário Cidade Verde –
UNIFCV
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7216942697334779>
<https://orcid.org/0000-0002-8391-1568>

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig

Presidente Prudente – São Paulo
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
<http://lattes.cnpq.br/7316476143502157>
<https://orcid.org/0000-0002-1793-004X>

Camila Tecla Morteau Mendonça

Universidade Cesumar - Unicesumar
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4187832592319972>
<https://orcid.org/0000-0001-8892-2269>

RESUMO: Esta pesquisa reflete sobre como o trabalho em grupo relacionado as metodologias ativas e ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser úteis no processo educativo de forma a proporcionar aos estudantes uma formação de qualidade, utilizando a metodologia que privilegia o trabalho em equipe, ainda que estes não possam se dedicar aos estudos de forma integral. O procedimento metodológico é uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Salientamos que o trabalho em grupo exige cooperação, isso significa participação efetiva de todos os membros para que a aprendizagem ocorra. As metodologias ativas caracterizam-se pela interação em grupo que também podem ser complementadas com o uso das TIC.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Práticas coletivas; Ensino Superior.

ACTIVE METHODOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: REFLECTING ON COLLECTIVE PRACTICES

ABSTRACT: This research reflects on how group work related to active methodologies and the use of Information and Communication Technologies (ICT) can be useful in the educational process in order to provide students with quality training, using the methodology that privileges working in team, even though they cannot dedicate themselves to studies in a full way. The methodological procedure is a literature search with a qualitative approach. We emphasize that group work requires cooperation, this means effective participation by all members for learning

to occur. Active methodologies are characterized by group interaction that can also be complemented with the use of ICT.

KEYWORDS: Active methodologies; Collective practices; Higher education.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, é possível afirmar que vivemos em uma época na qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se fazem presentes de forma intensa na vida de milhares de pessoas. Crianças nascidas a partir da década de 1990 são consideradas nativas digitais e tem como características a necessidade de estar sempre conectadas, utilizando os aparelhos móveis como extensões do corpo. Isso significa que esses aparelhos não estão presentes na vida dessa geração *web 2.0* somente como um adereço, é muito mais do que isso, é um meio de organização da vida.

Muitos professores ainda na ativa não pertencem a essa geração de nativos digitais. Nasceram e cresceram em um mundo diferente do atual e aprenderam os saberes escolares e universitários de maneira bem distinta da atual. Porém, são pessoas extremamente qualificadas e perfeitamente capazes de realizar sua função docente. Mas é preciso se adaptar as mudanças pois o modelo tradicional de ensino já não tem produzido mais os efeitos esperados.

Assim, não basta aprender a utilizar aplicativos ou inserir vídeos do YouTube nas aulas. É preciso refletir sobre os limites e alcances em relação ao uso das TIC em sala de aula para que não se caia no erro de continuar a usar modelos didáticos tradicionais em formato digital ou ainda, manter conteúdos e metodologias descolados da realidade atual. Nesse sentido, Fernandes e Salvago (2016, p.3) fazem o seguinte alerta:

Especialmente neste momento de transição, em que aparece de um lado uma geração de alunos nativos digitais em confronto com uma geração de professores imigrantes digitais, é preciso ter cautela para aproveitar com sabedoria a revolução tecnológica a favor da educação, para que a inclusão dos meios digitais nas salas de aula não seja mera implantação de recursos modernos sem nenhuma utilidade efetiva.

Ao adentrar o ensino superior, muitos estudantes optam pelo período noturno por diferentes motivos. A necessidade de trabalhar durante dia é o principal fator para que isso ocorra e, dessa forma, algumas questões emergem quanto a qualidade da aprendizagem por parte dos estudantes visto que grande parte não dispõe de tempo para realizar leituras e tarefas extraclasse.

Assim, observamos dois aspectos recentes do ensino superior na atualidade: estudantes com acesso a redes sociais e outros aplicativos; informações disponíveis na internet e estudantes com pouca disposição para aprender por meio de aulas expositivas sem a leitura prévia de materiais básicos e complementares ofertados pelas disciplinas que compõe o curso o qual ingressou.

É nesse aspecto que acreditamos que a adoção das metodologias ativas pode auxiliar na formação desse estudante tanto em relação ao uso das TIC como forma de aprender com mais liberdade e autonomia ao buscar informações disponíveis na rede de forma mais crítica e superar as dificuldades de aprendizagem por falta de tempo para a leitura dos textos quando auxiliados pelos colegas em grupo e pelo professor.

Entendemos que esse assunto se consubstancia em importante objeto de investigação desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDETC/CNPq) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), assim refletiremos sobre como o trabalho em grupo relacionado as metodologias ativas e ao uso das TIC podem ser úteis no processo educativo de forma a proporcionar aos estudantes uma formação de qualidade ainda que estes não possam se dedicar aos estudos de forma integral.

O procedimento metodológico adotado é uma pesquisa bibliográfica para fundamentação dos temas apresentados, essa que de acordo com a definição de Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. E também abordagem qualitativa que visa relacionar a temática com os conhecimentos das autoras a partir das pesquisas já realizadas por elas.

2 | A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS COLETIVAS

A educação busca acompanhar as mudanças que ocorrem em todos os setores sociais, assim procura fornecer suporte para um desenvolvimento pleno. Pois o processo educacional não influencia somente o desenvolvimento acadêmico, mas também o social, o pessoal e o profissional. As habilidades e as competências apreendidas durante a formação serão fundamentais para que o estudante enquanto indivíduo consiga ser um sujeito ativo e crítico com princípios éticos necessários a qualquer sociedade.

Sabemos que há aspectos que precisam ser melhorados na educação, no entanto, pesquisadores e profissionais da área comprometidos com a oferta de uma educação de qualidade pesquisam e experimentam maneiras diferentes de contribuir com o melhoramento da educação.

Diante do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, principalmente as digitais, exige-se novas formas de ensinar e aprender nas instituições de ensino, sejam elas de educação básica ou ensino superior. No entanto, cabe aos professores juntamente com a disponibilização de estrutura por parte das instituições o aperfeiçoamento das metodologias utilizadas.

Os estudantes são indivíduos que aprendem de formas e em tempos diferentes, ao utilizar diferentes metodologias damos a oportunidade para que eles aprendam mais. No caso do ensino superior, ao adotar uma metodologia ativa como o *Team Based Learning* (TBL), o *Problem Based Learning* (PBL) ou Comunidades de Práticas (CoP) é necessário

que o professor compreenda que ela possui diferentes fases, que estas precisam ser elaboradas previamente e sua duração depende da quantidade de conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes. Além dos conteúdos outros fatores como perfil da turma e quantidade de encontros presenciais devem ser levados em conta ao fazer uso de uma delas.

O PBL, por exemplo, centra a aprendizagem por meio de resolução de problemas. Para tanto seu processo envolve, em primeiro lugar, a apresentação do problema, na sequência os estudantes já em grupos, são instigados a elaborar questões sobre o problema em relação aquilo que não compreendem. Essas questões recebem uma classificação quanto a seu grau de importância e o grupo define qual ou quais perguntas exigiram maior atenção de todos enquanto outras perguntas periféricas podem ser respondidas em trabalho individual. Nesse momento há uma divisão de tarefas e cada integrante é responsabilizado por parte do trabalho. Nos encontros que seguem, os estudantes trazem as respostas que ficaram incumbidos e discutem novamente no grupo. Percebem que novas questões surgem, se conscientizam que a aprendizagem é processual e que sempre haverá outras perguntas a serem exploradas. Ao término do trabalho como problema apresentado pelo professor, os estudantes realizam uma auto-avaliação e também avaliam seus pares. De acordo com Ribeiro (2010, p.29) “A auto-avaliação é uma habilidade essencial para uma aprendizagem autônoma eficaz”.

O PBL, assim como outras metodologias ativas, tais como o TBL do inglês *Team Based Learning* e as Comunidades de Prática, incentivam a aprendizagem também em grupos. O conhecimento coletivo é importante nessas abordagens pois compreende que o saber do grupo auxilia na aprendizagem individual e estimula os estudantes a questionar, quando não compreendem algo, a aprender, quando explicam aos demais e a debater, quando há discordância sobre algum aspecto que possa surgir no percurso, utilizando assim a argumentação e defesa do ponto de vista.

No entanto, a eficácia do uso das metodologias ativas depende do trabalho em grupo. Uma das dificuldades encontradas pelos professores na utilização dessas metodologias está diretamente relacionado ao fato de parte dos estudantes não saberem o que fazer quando precisam tornar-se ativos em seu processo de aprendizagem. Os estudantes acostumados com aulas em que recebem o conteúdo somente a partir da explanação do professor podem ter dificuldades de acompanhar as atividades desenvolvidas nas metodologias ativas.

Segundo Ribeiro (2010) essas exigem que eles tenham autonomia para buscar conhecimento, comprometimento e responsabilidade mediante as tarefas. Essa mudança de comportamento mediante ao trabalho em grupo pode trazer também benefícios como, por exemplo, a apresentação oral individual e em grupo podem desenvolver habilidades importantes para a carreira desse futuro profissional.

Assim, o trabalho em grupo é fundamentado na cooperação, portanto, a sua eficácia

se dá diante da participação de todos os membros. No caso das instituições de ensino, o resultado desse tipo trabalho ocorre com a aprendizagem dos estudantes, no entanto, a não participação de alguns compromete o desempenho do grupo e por consequência a aprendizagem.

Para que o trabalho em grupo funcione é necessário que os estudantes se organizem internamente para que cada um receba uma função importante no desenvolvimento da atividade e que todos tenham espaço para falar, questionar e debater o tema ou a dúvida com a equipe sem sofrer retaliações.

De acordo com Freire (2005), no trabalho em grupo fica em evidência as qualidades e as dificuldades de cada integrante, o professor não oferece o conteúdo simplificado, a ação para desenvolver uma atividade depende da equipe e não mais do professor. Ou seja, nesse tipo de organização o estudante se redescobre no ambiente escolar, seja identificando os pontos positivos ou negativos de sua conduta. Ainda de acordo com Freire (2005), o trabalho em grupo faz o estudante conquistar o seu espaço.

No entanto, para que a equipe consiga estudar os conteúdos para que todos se apropriem dos conhecimentos é necessário muita organização e disposição de cada integrante para aproveitar o tempo em sala de aula ou as interações que podem acontecer por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Os estudantes do período noturno podem se beneficiar de atividades em grupo e do uso das tecnologias de informação e comunicação, pois em sua maioria eles trabalham durante o dia e o tempo disponível destinado aos estudos em casa acaba sendo prejudicado. Ou seja, o trabalho em grupo bem organizado e estruturado permite um maior envolvimento dos estudantes durante as aulas que podem ser utilizadas para pesquisar, ler os textos, debater, questionar, realizar atividades, entre outros elementos que fazem parte do processo educativo.

Esse tipo de metodologia permite um maior aproveitamento da aula quando estudantes e professores estão empenhados para que a interação proporcionada seja utilizada para estudar o conteúdo. Nesse contexto o uso das tecnologias proporciona que esta interação se estenda para além da aula. Os estudantes por meio das TIC podem se comunicar e continuar debatendo os conteúdos, organizando os encaminhamentos das próximas atividades a serem realizadas pelo grupo ou até mesmo compartilhando materiais que auxiliam a compreensão dos conteúdos como, vídeos, áudios, imagens, textos, entre outros.

Infelizmente, o trabalho em grupo em alguns casos é utilizado de forma inapropriada por estudantes e professores prejudicando a aprendizagem. No entanto, quando trabalhado de forma correta oportuniza inúmeras possibilidades no desenvolvimento de diferentes estratégias para propiciar a aprendizagem em sala. Este aspecto para o estudante noturno é fundamental quando consideramos que por meio das atividades realizadas em equipe ele terá contato com os conteúdos, textos da disciplina que irá além da explicação do professor.

Destarte, as metodologias ativas se caracterizarem por atividades que acontecem em grupo, portanto seus usos nas disciplinas melhoram o aproveitamento das aulas e do desempenho das aulas, principalmente por possuírem uma organização específica que orienta toda ação de estudantes e professores.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das metodologias ativas permite com que a forma de ensino e aprendizado estejam integradas com os novos avanços tecnológico dos últimos anos. As mudanças ocasionadas com o uso das chamadas TICS possibilita que inúmeras maneiras de aprender possam ser desenvolvidas, tendo como objetivo inovar no que compete a questão de um ensino-aprendizagem mais relacionado com a realidade e o cotidiano tanto dos alunos quanto de professores identificados, na atualidade, como nativos e imigrantes digitais.

Metodologias ativas como o Team Based Learning (TBL), o Problem Based Learning (PBL) ou Comunidades de Práticas (CoP) podem ser usadas para o desenvolvimento de trabalhos em grupos. Para que essa forma de aprendizado obtenha o resultado esperado é necessário o comprometimento e a responsabilidade de todos os envolvidos para que o conhecimento pretendido, ao longo da atividade, seja alcançado com sucesso.

O fato é que o trabalho em grupo oportuniza não somente um aprendizado diferenciado, a partir de um processo muito mais autônomo, pois proporciona para além dos conteúdos ministrados em sala, também o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação profissional e sua atuação no mercado de trabalho, demonstrando o potencial de uso das metodologias ativas quando abarcam seus aspectos fundamentais de trabalho em grupo.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Tassiana. SALVAGO, Blanca Martin. **Aprimoramento do processo ensino-aprendizagem na EaD: uma perspectiva dos estudos em educomunicação.** IN: Anais do XXII CIAED, Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Águas de Lindóia, SP, 2016. p. 1-8.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, Madalena. **O que é um grupo.** 2005. Disponível em: <http://www.famema.br/famema/ensino/pdd/docs/oqueumgrupo.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino superior.** São Carlos: EDUFSCar, 2010.

CAPÍTULO 6

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EN ZONAS RURALES

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Yuli Paulin Barinas Soto

Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá-Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-2427-399X>

Sara Lucía Gonzalez Aroca

Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá-Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-5428-7460>

Sandra Geraldine Ramírez Palacios

Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá-Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-1487-8386>

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ÁREAS RURAIS

RESUMO: O objetivo deste trabalho é observar a educação e pedagogia desenvolvidas em áreas rurais, levando em consideração as experiências e práticas em campo dos alunos do terceiro ano de graduação em Licenciatura em Biologia. Com isso, serão descritas as características do ambiente rural e as problemáticas educativas que limitam o processo de construção do aprendizado nas escolas e instituições. Serão levadas em consideração as diferentes perspectivas de alguns autores, além, das experiências das autoras deste trabalho, a fim de examinar os aspectos educacionais e assim dar a prioridade

que a pedagogia nas áreas rurais merece.

PALAVRAS-CHAVE. Conhecimento, educação, pedagogia, problemática, rural.

PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN A RURAL AREAS

ABSTRACT: This paper aims to observe education and pedagogy developed in rural areas, which considers the experiences in field trips of students in Bachelor's degree in biology in fifth semester, will mention the Characteristics of rural areas and the educational problems observed that limit the process of building learning in schools and institutions. Different views of some authors will be considered in addition to the experience of the authors of this paper to examine the rural context aspects of the educational context and thus give the priority that deserves pedagogy in rural areas.

KEYWORDS: Rural, pedagogy, knowledge, education, problems.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia se desarrolla en el marco del eje curricular dinámica y mantenimiento de los sistemas de la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual tiene por objetivo principal la observación y análisis de la pedagogía y el sistema educativo para las zonas rurales teniendo en cuenta problemáticas educativas y aspectos a resaltar que se observan específicamente en el ámbito rural -analizado por las autoras en términos de superación de la

clásica dicotomía sociológica entre lo rural-urbano y de esta manera haciendo alusión a la construcción social del término nueva ruralidad, pues de acuerdo con Pérez (2006), además de la ruptura dicotómica son características de la nueva ruralidad: el reconocimiento de campesinos, mineros, pescadores, artesanos, empresarios agrícolas y personas dedicadas al sector servicios como pobladores rurales; el énfasis en la multifuncionalidad del territorio y el reconocimiento de la pluriactividad para la preservación de las economías rurales; el énfasis en el manejo, uso y conservación de los recursos naturales; el reconocimiento de los servicios ambientales como una forma de dinamizar la economía rural; y la revalorización rural¹-, este trabajo se realizó en una salida de campo al Municipio de Floresta (Boyacá) en desarrollo del componente de Diversidad Biológica II de cuarto semestre donde se visitó la Institución Educativa “*Escuela la Puerta*” donde se maneja el modelo de escuela nueva, es decir que se encuentran estudiantes de diferentes edades en un aula y toman las mismas asignaturas, esto siguiendo los artículos 23 y 31 de la ley 115 de 1994 correspondiente al derecho fundamental a la educación en donde 9 veredas se ven beneficiadas.

Para este trabajo se toma en cuenta la experiencia de dos estudiantes que realizaron allí sus actividades educativas, por tanto a continuación se presenta una reflexión pedagógica de cómo la educación se convierte en una herramienta para el crecimiento rural de la misma manera que el licenciado en formación se enriquece con lo aprendido en su práctica, además de mostrar cuáles son los problemas que se presentan más frecuentemente en la educación de las zonas rurales, también se desea mostrar cómo ha influido en cuestión del desarrollo, por lo tanto se hace necesario el estudio desde un enfoque etnometodológico e interpretativo a base de la comparación de la realidad de los sujetos y cuál es el sentido práctico – tomando la perspectiva de sentido común del actor como fundamentalmente práctica, centrando su atención en sus circunstancias inmediatas (Schutz, 1970)- de la escuela para hacer que en dichos lugares surja un desarrollo adecuado, para ayudar así a incitar y motivar a los estudiantes por el conocimiento de la enseñanza de la biología. En la ponencia se alcanza a examinar algunas posturas de diferentes autores, características de la educación para la pedagogía rural.

Autores como Castrillon (2011) indican que:

“Una comunidad no puede impulsar alternativas al desarrollo sin una población educada. La educación constituye una de las más poderosas herramientas en la lucha contra la pobreza rural. Un programa de educación rural constituye, una estrategia fundamental para atender las necesidades más urgentes a nivel rural. Con él, se puede lograr el mejoramiento del acceso de los niños y jóvenes del campo a una educación inicial y básica de calidad, y la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de la educación al desarrollo productivo y social”.

Es importante resaltar la postura de Bernat (2009) quién postula como premisa en

1 Autores como Matijasevic, M & Ruiz, A. (2013) Analizan la definición y descripción por parte de la Real Academia Española además de realizar una amplia comparación sobre las diferentes definiciones de los conceptos de urbanidad y ruralidad en toda Latinoamérica y profundizan el concepto de *nueva ruralidad* propuesto por Llambí y Pérez (2007).

la escuela rural “tomar una actitud crítica teniendo en cuenta que la primera función es formar sujetos libres capaces de crear conciencia de su situación y luchan por convertirse en protagonistas de su emancipación”. El espacio rural se convierte en un escenario de transformaciones, innovaciones y potencialidades en las cuales se pueden desarrollar proyectos sociales y didácticos a través de las experiencias que tienen un nivel alto de significación de empoderamiento del territorio, de esta manera se fomenta la educación integral que garantiza el aprendizaje experiencial y contextualizado (Miller, 2006) además garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos en relación con esta idea nos encontramos que en la escuela rural los grupos están formados por alumnos de edades, intereses, capacidades y expectativas diferentes (Boix, 2009).

Stainback (2007) considera la educación inclusiva como un modelo de igualdad al considerar a todos los niños y niñas como únicos e irrepetibles y promover el desarrollo de sus múltiples potencialidades, es por esto que las prácticas pedagógicas en las zonas rurales son necesarias y permiten al licenciado en formación apropiarse del sentido de la educación y el aprendizaje.

METODOLOGÍA

Esta ponencia se desarrolló a partir de una experiencia pedagógica de dos estudiantes de licenciatura en biología en el Municipio de Floresta -Boyacá, donde se interactuó con 40 estudiantes de una escuela rural llamada Escuela La Puerta, las edades de los estudiantes oscilan entre 6 y 15 años. Se realizó en primer instante una evaluación de nuestros propios criterios para de esta forma no juzgar ni suponer en el entorno al cual nos enfrentamos, de esta manera la observación es una herramienta que permite interiorizar situaciones y detalles en el de salón de clases donde se desarrollan sus procesos de aprendizaje, en este lugar se encuentran todos los estudiantes de las veredas alledañas y lejanas es decir los 40 estudiantes para el desarrollo de las actividades a realizar tales como: dibujo, lectura, escritura, manualidades y murales, se encontraron diferentes variables que vulneran el proceso de aprendizaje como la falta de recursos ya que tenían una caja de colores la cual debían repartir entre todos, esto los lleva a una socialización y mejor comprensión entre ellos mismos, genera un sentido de pertenencia con su escuela y los elementos que les otorga, esto se evidencia en situaciones como por ejemplo uno de los estudiantes más grandes del salón toma una actitud de liderazgo con sus compañeros y les pide el favor de cuidar la punta del color verde para que durara todo el año, por lo que se turnaban e intercambiaban entre ellos el color que necesitaban.

Teniendo en cuenta lo anterior según Garfinkel, desde la Etnometodología se busca aprender cómo las tareas habituales que realizan los integrantes de una sociedad son verdaderos métodos que permiten analizar su actuar, las circunstancias prácticas, el conocimiento del sentido común y el razonamiento práctico (Garfinkel, 2006, p. 2) para

la recolección y análisis de los comportamientos de los estudiantes desde un enfoque etnometodológico las docentes en formación utilizaron diversas tácticas entre las que destacan las conversaciones, la observación participante, la observación directa, el análisis documental, grabaciones de audio y video, etcétera. Para las actividades las docentes en formación llevaron marcadores para que cada estudiante pudiera realizar los dibujos sobre los diferentes fósiles enseñados, posteriormente subieron con ellos una gran loma hasta llegar a un punto donde contaban que se podían hallar fósiles, realizando con esta última actividad un modelo de los “experimentos de violación de normas” lo cual consiste en que el estudioso se coloca en cierto contexto social con el propósito de analizar sus comportamientos e intencionalmente quebranta las reglas que lo gobiernan para luego trabajar en la reacción de los integrantes (Esquivel, A. 2007). En este caso conocer con profundidad lo que sucede en la escuela, y echar mano de una novedosa manera de interpretar el acto educativo para abrir nuevas rutas de interpretación. Con esta metodología se permite abordar numerosos y diversos asuntos, desde qué sentido y razón tienen los juegos que se practican en los momentos de asueto hasta las experiencias que docentes y alumnos construyen en el aula para lograr el aprendizaje (Esquivel, A. 2007).

RESULTADOS

Dentro de las problemáticas educativas se encontraron carencias económicas por tanto no cuentan con los recursos suficientes requieren de elementos necesarios dentro de un aula para el desarrollo de actividades y la comprensión de estas, algunos de esos elementos son tableros, mesas, lápices, colores, cuadernos; los estudiantes no tienen un presupuesto para poder comprar estos elementos y poder utilizarlos en el aula de clase. Aunque se presentaron estas problemáticas los estudiantes de la zona rural muestran un gran entusiasmo y motivación por asistir a clase y tienen autonomía por trabajar con el entorno en el que se encuentran, de manera que utilizamos este interés y autonomía para desarrollar una actividad en la que tomarán apropiación y valoraran su entorno trabajando en un área montañosa donde hallaron fósiles teniendo en cuenta un conocimiento básico previo enseñado por los maestros en formación.

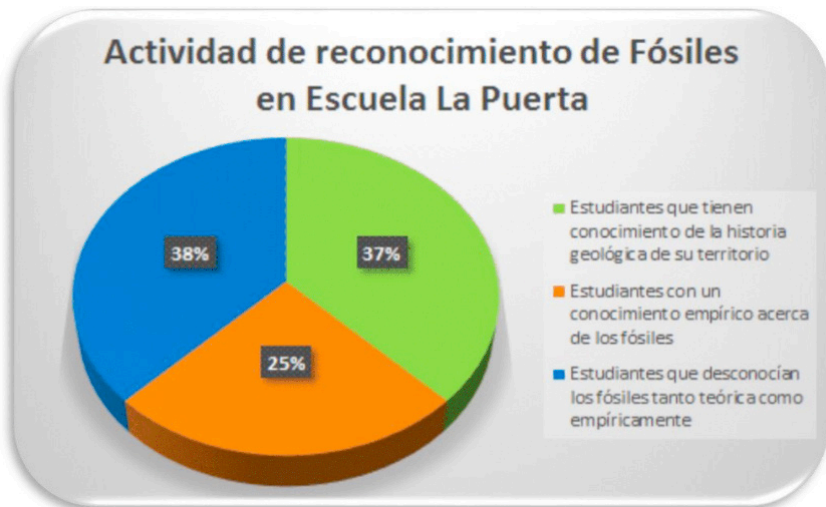
El trabajo en el espacio rural además de brindar nuevas experiencias como maestras en formación, permite que se conformen nuevas miradas respecto a la educación, la sociedad, la naturaleza, y los valores con sentido humano, es así como se hace necesario que el joven rural se forme de manera integral en las diferentes disciplinas del conocimiento y lleve estos saberes aprendidos en el campo y la escuela rural a replicar en la ciudad la cual carece de sentido de pertenencia y respeto sobre lo que nos brinda el entorno. Sin embargo, estos deseos de potenciar la educación rural son estropeados por el déficit presupuestal que el Estado brinda, la inversión es poca e insuficiente cuando se habla de temas educativos y de salud, algunos de los planteamientos del MEN (Silfredo

Fuentes, 2016) junto con las secretarías de educación busca enfocar la educación rural a programas técnicos o tecnológicos lo cual afecta a aquellos aspirantes de una educación científica y profunda, las infraestructuras de las escuelas rurales no cuentan con la seguridad pertinente para la comunidad educativa, a partir esto se problematiza asistir a las instituciones puesto que la mayoría de estudiantes viven en veredas alejadas y varios departamentos no cuentan con ruta escolar por lo que los estudiantes deben madrugar y caminar dos horas aproximadamente para llegar a clase, además no son proyectados a ingresar a la educación superior porque implica migrar a otro lugar, gastos económicos, trabajos nuevos para los padres de familia en un espacio urbano, en palabras más simples, la falta de oportunidades en los espacios rurales son inmensas y el estado no se pronuncia ante ellas, aunque son muy pocos, algunos migran y se forman en la ciudad y vuelven a sus regiones a enseñar y promover la educación rural, muchos profesionales del espacio urbano se involucran en el campo y transforman la realidad de muchos niños, jóvenes y adultos desde el aula.

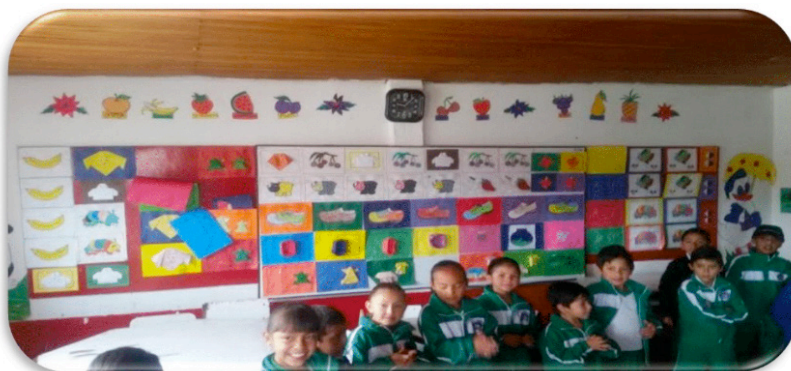
Es entonces cuando nos cuestionamos con base a la etnometodología y desde el sentido de la realidad de los sujetos cuál es la pedagogía y los contenidos que realmente pueden ser útiles tratando el escenario social como realización práctica y tratando a los actores, en este caso actores de una comunidad educativa, tanto estudiantes como profesores a convertirse en investigadores prácticos.

Teniendo en cuenta el objetivo de esta ponencia la observación y análisis de la pedagogía y el sistema educativo para las zonas rurales teniendo en cuenta problemáticas educativas, se acude a la sistematización de datos donde se puede evidenciar la falta de conocimiento y empoderamiento por su propio territorio, y es importante resaltar la función de los maestros y el interés que deben reforzar por esta misma problemática, esto debido a que a través de tertulias conjuntas entre estudiantes y maestros manifestaron inquietudes hacia la historia de su territorio y la importancia de enseñar a sus estudiantes lo maravilloso de su territorio; esto demuestra que es importante motivar a los maestros para tener día a día una mejor educación.

Las fotografías que a continuación se muestran son evidencia de lo enriquecedor que resulta trabajar de la mano con estudiantes de zonas rurales y afirma que el aprendizaje es mutuo entre estudiantes y maestros; además de comprender que los maestros hacen una gran labor con los recursos que tienen así sean escasos la enseñanza no se detiene, por lo contrario, esto puede llevar a descubrir potencialidades en el contexto educativo.



Gráfica 1: Diagrama circular de porcentajes acerca del conocimiento de la historia geológica del Municipio de Floresta (Boyacá) por parte de los estudiantes de la Escuela La Puerta.



Fotografía 1: Estudiantes en las instalaciones de la Escuela La Puerta.



Fotografía 2: Estudiantes de la Escuela La Puerta en la construcción colectiva del mural.



Fotografía 3: Estudiantes de la Escuela La Puerta reconociendo y aprendiendo de los fósiles encontrados en el Municipio de Floresta (Boyacá).

CONCLUSIONES

Los jóvenes no requieren una política de educación aislada, puesto que no se trata solamente de formación sino de puentes y articulaciones de una educación que facilite acceso al mundo académico, laboral y productivo.

Es necesario que haya una intervención de los entes encargados para mejorar los accesos a la educación superior por parte de estudiantes de zonas rurales, nosotros como maestros en formación tenemos el compromiso de apoyar y luchar por estas garantías como derecho fundamental.

La riqueza natural y cultural de las zonas urbanas son lo que nos conforman como país mega diverso, de allí parte nuestro pensamiento crítico y reflexivo para mantener esta diversidad por medio de la labor docente.

La apropiación por el entorno desde la enseñanza de la biología a través de la didáctica y en contextos educativos diversos puede solucionar las diferentes problemáticas educativas, para ello se deben tener en cuenta a los estudiantes, educadores y todos aquellos que conforman la escuela.

La enseñanza de lo vivo y la vida fundamenta la labor docente en espacios urbanos y rurales, no obstante, hay mucho que aprender allí por medio de la investigación, la alteridad y la observación participativa.

En estos espacios de ruralidad el docente desempeña un rol fundamental incentivando al estudiante al conocimiento por medio de las herramientas que tenga a su alcance para construir un espacio de aprendizaje; así mismo los padres cumplen un rol importante en el contexto educativo ya que se pudo observar que muchos estudiantes no pueden asistir a clase debido a que sus padres los educan bajo la influencia en que el trabajo para subsistir es una prioridad ante el estudio. Es una mirada compleja de cambiar, pero a través de tertulias con ellos y comprendiendo sus dificultades se puede llegar a una

solución en la que la pedagogía pueda cumplir su objetivo de enseñanza para los niños, jóvenes y adultos.

En particular, el trabajo de nuestra experiencia en Floresta, Boyacá sobre fósiles colombianos permitió el acercamiento a la riqueza natural de este departamento, los estudiantes de la escuela regional poseían conocimientos respecto a la temática y fueron muy enriquecedores sus aportes, de igual manera se reconoce la escasez de recursos para el desempeño escolar, pero este no es un obstáculo para ellos porque tienen toda la riqueza a su alrededor y la conservan con gratitud y respeto, pues se conocen sus orígenes; de allí surgen espacios como el museo de Floresta donde se conservan algunos de los primeros organismos vivientes en el mar descubiertos por habitantes de la región y conservados por los mismos.

REFERENCIAS

Caballero, J. Etnometodología: ***Una explicación de la construcción social de la realidad.*** Recuperado de: http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_056_06.pdf

Cádiz. (2016). ***La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación*** (ARCHIVO PDF). Recuperado de <file:///C:/Users/TRABAJO/Downloads/Dialnet-LaEtnometodologiaUnaAlternativaRelegadaDeLaEducaci-5321019.pdf>

Matijasevic, M & Ruiz, A. (Septiembre 2013) ***La construcción social de lo rural.*** Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N° 5. Año 3. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 24 - 41.

Pilar Abós Olivares.(2015). ***El Modelo de Escuela Rural Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela*** (ARCHIVO PDF). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362015000300667&script=sci_abstract&lng=es

Rosa A. Salazar. (2010). ***La Educación Rural Un Reto Educativo.*** (ARCHIVO PDF), Recuperado de <http://www.docentes.unal.edu.co>

Silfredo Fuentes, N. C. (Noviembre de 2016). ***Educación Rural y Juventudes rurales en Colombia.*** Obtenido de <http://www.congresoeducacionruralcoreducar.com/images/Ponencias/Ponencia-Juventud-y-Ed-Rural-Final--Silfredo-Fuentes-y-Nazly-Catalina-Ortiz.pdf>

Norma APA Sexta Edición.

Nota: El comité científico puede solicitar si lo considera la ponencia completa para la publicación de las memorias o previo a la realización del congreso. **Las memorias cuentan con código ISSN**

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: O COMPROMISSO DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 05/11/2020

Maria Leonilde da Silva.

Docente da rede municipal de ensino
Juripiranga-PB
Camutanga-PE
Ibiranga-Itambé-PE
<http://lattes.cnpq.br/3420842647747235>

Antônio Rodrigues da Silva Filho

Graduando em Letras-Espanhol pela
Universidade Estadual da Paraíba
Juripiranga- PB
<http://lattes.cnpq.br/8604484300320321>

RESUMO: O presente artigo tem como tema Educação e cidadania: o compromisso dos espaços educacionais na efetivação de uma educação antirracista. Considerando a necessidade de construir uma educação que contribua para a valorização e o respeito às diferenças, tenciona refletir sobre a importância dos diferentes espaços de conhecimento na efetivação de uma educação cidadã e inclusiva, assim como a contribuição da formação docente nesta construção. A partir da análise dos documentos que estabelecem o ensino da história e cultura afro-brasileira, de questionários aplicados a docentes e estudantes de diferentes graduações, bem como diversos referenciais teóricos, tendo como base Cavalleiro(2001), Young(2007), Carvalho(2012) entre outros, buscamos mostrar a necessidade de se pensar

uma educação que contemple e valorize os feitos dos povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro, especialmente aqueles que ainda hoje continuam marginalizados e excluídos dos processos que nos constituem como nação.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais. Cidadania. Preconceito. Educação.

EDUCATION AND CITIZENSHIP: THE COMMITMENT OF EDUCATION SPACES IN EFFECTUATION OF ANTI-RACIST EDUCATION

ABSTRACT: This article has as its theme education and citizenship: the commitment of education spaces in effectuation of anti-racist education. Considering the need to create develop an education that contributes to the appreciation and respect for diversity, intends to reflect on the importance of different knowledge spaces in the realization of a citizen and inclusive education, as well as the contribution of teacher training in the construction. From the analysis of the documents that establish the teaching of Afro-brazilian history and culture, from scientific questionnaires the teachers and scholars of different degrees, as well as various theoretical references, based on Cavalleiro

(2001), Young (2007), Carvalho (2012) among others, we seek to show the need to think about an education that contemplates and values the achievements of the people who contributed to the formation of the Brazilian people, especially those that still remain marginalized and excluded from the processes that choose us as a nation.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations. Citizen. Preconception. Education.

1 | INTRODUÇÃO

A instituição da Lei 10.639/2003 preconiza a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos educacionais brasileiros. No entanto, passados dezessete anos de sua implementação pouca coisa mudou nos espaços escolares a respeito de sua efetivação. De modo que se faz necessário pensar nos fatores que contribuem para que a lei não se cumpra de fato. Diante de um contexto social que reproduz atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias é imprescindível discutir no ambiente escolar temáticas que venham a contribuir para o conhecimento do sujeito acerca de sua história social, cultural e política, bem como oportunizem a construção de uma nação que valoriza suas raízes históricas e combate os preconceitos sociais e raciais que nela estão presentes.

Nesse sentido, a escola tem como tarefa contar a História daqueles(as) que foram esquecidos(as) e silenciados(as) ao longo do tempo, para que o futuro os(as) valorize. Desse modo, escolhemos esse tema e versamos sobre a importância desses conteúdos não só como o cumprimento de uma política de reparação aos(as) afro-brasileiros(as) por tantos anos de injustiças, discriminação, exclusão e desrespeito, mas sobretudo por considerarmos de extrema importância a inserção desses povos e sua história no contexto político, social e educacional brasileiro a fim de dar-lhes o que lhe é de direito e que foi negado anteriormente, de certa forma continua sendo. Todos e todas envolvidos(as) com a educação precisamos coadunar esforços no sentido de garantir que esta inclua todas as pessoas, a fim de construirmos uma sociedade com cidadãos(ãs) conscientes de sua importância e conhecedores(as) de seus direitos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A importância da escola na construção de uma educação antirracista

A escola se configura como um importante espaço de socialização de conhecimentos, um meio para se alcançar um determinado fim (qualificação para o trabalho, aprender a ler, escrever) e assim transformar realidades. Haja vista a escola reunir saberes de diferentes sujeitos e suas visões de mundo, seus modos de vida e buscar diminuir algumas fronteiras (sociais, culturais) entre eles. Por estes motivos, acreditamos que os espaços de saber são imprescindíveis na construção de uma educação que valorize e respeite as diferenças, que venha a oportunizar a diminuição de preconceitos e desigualdades culturais e sociais. Nesse sentido, citamos:

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos

lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta a criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo...(PCN, 2000, p. 23).

Nesta perspectiva, podemos perceber o papel exercido pela educação escolar no sentido de oportunizar diversas trocas e momentos de aprendizagem entre os sujeitos. Além de garantir que os saberes produzidos por diferentes grupos humanos sejam transmitidos de geração a geração, ganhando assim novos significados a partir dos interesses e inferências de cada um.

O saber escolar possibilita ao ser humano não apenas a obtenção de conhecimentos necessários a sua qualificação profissional, mas, sobretudo, a oportunidade de transformar suas vidas e mentes, sendo a educação formal diferente daquela observada em outros contextos. Segundo Young as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa, ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (2007, p. 1294). Desta feita, os saberes e conhecimentos socializados ou transmitidos na escola promovem novas descobertas e permitem ao sujeito ir além do que ele já sabe, pois “a escolaridade envolve o conhecimento especializado incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 1295). Este é um dos motivos que faz a escola se configurar como instituição muito importante para o processo de emancipação do sujeito.

Considerando que a pessoa participa do meio em que vive de diversas maneiras (trabalhando, estudando, divertindo-se) pensamos que a educação formal e os conhecimentos construídos ao longo do processo educacional devem ajudá-la a dar novos sentidos e significados as atividades que realiza, extraíndo delas algum contributo para seu crescimento pessoal e o agir coletivo, buscando provocar mudança em sua comunidade. É o aprender para fazer, a ação baseada na reflexão acerca daquilo que sabemos e que exige nossa participação a fim de mudar o que não condiz com a realidade, com as necessidades e os interesses das pessoas. Assim:

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MESZÁROS, 2008, p. 65).

A mudança individual e coletiva necessária para transformar mentes e realidades tem na educação uma forte e inegável aliada, dado seu alcance e poder mobilizador. A escola é um espaço socializador e agregador, não só pelas pessoas que ali convivem, mas, sobretudo pelos conhecimentos que foram e serão produzidos neste ambiente. Ela liga e une por alguns instantes todos(as) que ali estão em um objetivo comum, daí a importância de buscar mecanismos capazes de garantir que todos os indivíduos tenham acesso a

educação. Sobre isso é importante dizer:

A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem as desigualdades na sociedade e também no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2001, p. 142).

No que concerne a Lei 10.639/2003 faz-se necessário o engajamento de todos(as) que fazem o ambiente escolar a fim de garantir que a lei possa de fato se efetivar e transformar-se em algo real, que venha a oportunizar o respeito e a valorização da história e cultura afro-brasileira. Considerando a diversidade social e cultural do nosso país (presente em todos os contextos, inclusive na escola), estes conhecimentos são imprescindíveis para que possamos desconstruir preconceitos e mentalidades racistas. Segundo Nascimento (2015):

As política afirmativas visam reconhecer as diversidades entre a população negra e não negra, no sentido de direcionar esforços para minimizar e gradativamente diminuir as distâncias socioeconômicas que permeiam a vida social brasileira.

Configurando-se como uma política pública afirmativa, destinada a um grupo específico e com o objetivo de superar as desigualdades a que este coletivo esteve submetido ao longo da história do Brasil, a Lei 10.639/03 é um caminho importante para que as vozes dos(as) afro-brasileiros(as) sejam ouvidas e respeitadas, pois: “ao longo da nossa formação histórica marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais positivo” (GOMES, 2001, p. 88).

De modo que praticamente tudo que se refere às pessoas negras é feito de forma pejorativa, negativa, maliciosa, discriminatória e racista. Especialmente se considerarmos que na escola também ocorrem situações de racismo, discriminação e preconceito entre os diferentes sujeitos ali presentes. Por isso a necessidade de trabalhar juntos para que a situação possa ser diferente dentro e fora do ambiente escolar.

Serão as diferenças e semelhanças individuais dos alunos, seus conflitos de valores, necessidades de reconhecimento recíproco com seus pares e julgamentos de imagem de si e dos outros que balizarão a constituição dos diversos grupos no espaço escolar e, simultaneamente, a de suas próprias identidades (CARVALHO, 2012, p. 216).

É necessário desfazer essa mentalidade a fim de evitar que continuemos negando a nossa identidade nacional, bem como negando a tantas pessoas o sentimento de pertencimento e reconhecimento de quem são como sujeito histórico e social. Desta feita, faz-se necessário a construção de novos paradigmas educacionais e sociais, mais ainda, que estes possibilitem uma mudança interna e externa a escola.

É preciso pensar e fazer uma educação que zele pelo bem comum. Assim: “para obter êxito a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2013, p. 501). Desse modo, acreditamos no poder e na força da escola para conduzir a uma mentalidade coletiva em busca de equidade e justiça, levando a uma prática inclusiva que respeite e reconheça as diferenças como fundamentais para a construção da sociedade brasileira.

A revisão dos currículos, a construção de uma relação ética e respeitosa entre professores/as e alunos/as, o entendimento do/a aluno/a como sujeito sociocultural e não somente como sujeito cognitivo, a compreensão de que os sujeitos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e possuem distintas visões de mundo são princípios de uma educação cidadã (GOMES, 2001, p. 90).

Compreendemos que as diferenças existentes no contexto escolar devem ser reconhecidas e valorizadas por todos(as) que convivem nesse ambiente, só assim poderemos perceber os pontos de convergência entre quem somos e o outro. Porque a aceitação e o reconhecimento de quem eu sou perpassa pelo fato de conhecer, ter empatia e respeitar também o outro. Quem sabe assim possamos juntos construir relações sociais e interpessoais baseadas na justiça, na igualdade e no respeito, assim pontuamos:

2.2 A formação docente como caminho para uma educação antirracista

A formação docente é imprescindível para que professoras e professores possam exercer seu trabalho de forma eficaz e proveitosa, pois por meio dela o(a) docente vai construindo sua identidade pessoal e profissional, de modo que esta formação precisa oportunizar o reconhecimento e o valor social do(a) professor(a), bem como garantir sua significância dentro da escola, permitindo condições dignas de trabalho e de contribuição para a aprendizagem dos(as) estudantes.

Considerando a importância da escola e de seus agentes para efetivar uma educação cidadã e antirracista, pensamos que a atuação docente é uma maneira de tornar isso possível. Para isso faz-se necessário uma formação que dê conta de prepará-los(as) e ajudá-los(as) a lidar com essas questões. Pois observamos que no que concerne à formação inicial poucos cursos de licenciatura ofertam disciplinas voltadas para os conteúdos explicitados na referida lei, mesmo aqueles voltados para a área das ciências humanas nem sempre oferecem uma disciplina referente ao conteúdo.

Pensando ainda que muitos municípios não oportunizam formações que proporcionem aos(as) docentes o conhecimento do que a Lei 10.639 apregoa, quem já está em sala de aula há muito tempo fica apartado desse processo de elaboração de conhecimentos teóricos, sendo que estes demonstram ser de grande relevância para que a lei possa de fato ser cumprida e assim garantir a aprendizagem dos(as) estudantes acerca da temática africana e seus desdobramentos. Segundo Gomes (2008, p. 74-75

apud Coelho et al., 2015, p.119):

No Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico – salvo honrosas exceções -, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade. Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo de pesquisa acadêmica reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão.

Resta ao(a) professor(a) utilizar os conteúdos presentes no livro didático, o que nem sempre possibilita uma aprendizagem significativa, que contribua para a construção da identidade e o sentimento de pertencimento da criança negra e atitudes de respeito e empatia por parte das crianças não negras. Pois de acordo com BRASIL (2013), a escola e os(as) professores(as) precisam desfazer a mentalidade racista e discriminatória, reestruturando assim as relações étnico-raciais, para que isso aconteça não cabem improvisos.

Assim, pensamos que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um importante papel na consolidação dos conteúdos referentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira, pois sendo este um espaço produtor e socializador de diferentes e diversos saberes faz-se necessário que possa contribuir para melhorar o conhecimento produzido a cerca de nossas raízes históricas. Haja vista:

As IES são as instituições fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática Étnico-racial (BRASIL, 2013, p. 53).

Desta feita, é imprescindível a atuação das IES no sentido de transformar essa mentalidade, para que possamos colocar em prática o que determina a Lei 10.639/03 e o que ela preconiza. No que concerne às atribuições do sistema de ensino superior podemos citar algumas:

a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;

b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes;

c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;

d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação

dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08 (BRASIL, 2013, p. 40).

Nessa perspectiva as IES precisam também atuar na tentativa de garantir que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira sejam transmitidos aos(as) seus(suas) alunos(as), para que estes(as) quando professores(as) possam contribuir para a construção de uma educação que seja de fato inclusiva e respeite todos os sujeitos. Assim como a educação básica tem seu papel na efetivação da Lei 10.639 as instituições de ensino superior também têm. É preciso que as IES cumpram seu papel e façam essa ponte, a fim de garantir que o(a) professor(a) não se sinta perdido(a) na formação que pretende dar aos(as) alunos(as). Pois é muito fácil cobrar da escola a transmissão desses conteúdos na educação básica, mas muitas vezes se esquecem de que os(as) docentes nem sempre têm condições formativas para tal responsabilidade. Especialmente se levarmos em conta que são muitas as expectativas que se tem em relação à escola e o trabalho por ela realizado, o professor e a professora não conseguem lidar sozinhos(as) com muitas questões, especialmente aquelas que mexem com a subjetividade dos(as) estudantes, necessitando de suporte que garantam a realização de sua atividade de modo a sentirem-se importantes na transformação de vidas e mentes.

Para que de fato professoras(es) possam contribuir na formação de sujeitos capazes de reconhecer e respeitar o outro em sua diversidade, faz-se necessário garantir uma formação capaz de oportunizar a elaboração destes saberes e o seu compartilhamento junto aos(as) alunos(as), pois ambos são as partes principais do processo educacional e precisam juntos fazer a diferença dentro e fora do contexto escolar, só assim poderemos construir uma sociedade forjada no respeito, na cidadania e no enaltecimento do outro.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A história do nosso povo é marcada por desigualdades, desrespeito e violência. Muitos sujeitos foram e ainda são excluídos dos processos que nos caracterizam como sociedade. A Lei 10.639/2003 é uma tentativa de reparar algumas injustiças especialmente contra os(as) africanos(as) e seus(as) descendentes aqui no Brasil, bem como respaldar a luta do movimento negro que busca a inclusão efetiva do povo negro, assim como o respeito e a valorização de sua história e cultura.

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. Ela instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos(as) africanos(as) no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade

brasileira (BRASIL, 2004, p.8).

Partindo do que preconiza a lei acima citada e considerando a importância da educação para sua efetivação, buscamos compreender junto a discentes de diferentes licenciaturas e docentes o acesso que tiveram a referente temática em sua formação inicial. Para tanto, elaboramos questionários a fim de identificar como estes percebem a relação entre sua formação e o ensino da história e cultura afro-brasileira, e também se consideram sua formação insuficiente, como buscam preparar-se para abordar o tema em sala de aula.

Discentes:	Qual sua formação /Licenciatura?	Atua em sala de aula?	Estudou sobre história e cultura africana?	Considera o conteúdo importante para diminuir o racismo na escola?
I	Filosofia	Não	Não	Sim
II	Letras-Espanhol	Não	Não	Sim
III	Ensino médio	Não	Não recorda	Sim
IV	Letras-Espanhol	Sim	Não	Sim
V	Letras-Espanhol	Sim	Não recorda	Sim
VI	Química	Não	Sim	Sim
VII	Ensino médio	Não	Não	Sim

Tabela 1: Discentes em Formação

Docentes	Qual sua formação / Licenciatura?	Há quanto tempo leciona?	Estudou sobre história e cultura africana?	Sente-se confiante para trabalhar esses conteúdos em sala?	Considera o conteúdo importante para diminuir o racismo na escola?
I	Ciências biológicas	9 anos	Não	Não	Sim
II	Letras-Espanhol	1 ano	Não	Sim	Sim
III	Ciências biológicas	2 anos	Não recorda	Sim	Sim
IV	História	17 anos	Sim	Sim	Sim
V	História	7 anos	Sim	Sim	Sim
VI	Ciências biológicas	3 anos	Sim	Não	Sim
VII	Pedagogia	15 anos	Sim	Sim	Sim

Tabela 2: Docentes

De acordo com as respostas de alguns(mas) discentes podemos dizer que mesmo

aqueles(as) que já atuam em sala de aula e cursam uma graduação não se sentem confiantes em trabalhar a temática aqui apresentada, pois a formação não os ajuda nesse processo. De modo que: “Trabalhar esse tema requer cautela, pois mexe com a questão identitária. Mas é necessário trabalhar esse conteúdo” (DISCENTE 6).

Quando perguntados sobre a importância do tema para diminuir o racismo na escola alguns responderam: “Considero importante sim. Muito do que se vê hoje em dia relacionado ao racismo vem justamente da falta de informação sobre o que de fato é a cultura afro, sobre quem de fato são os negros” (DISCENTE 5). Ainda sobre essa questão uma professora nos deu a seguinte resposta:

Importantíssimo, na medida em que traz a tona, dar voz e visibilidade à história dos negros em detrimento de uma visão reducionista, excludente e racista que passou a habitar a escola. A escola deve assumir o seu papel de educar para a diversidade, valorizando, respeitando a história e cultura afro. Reconhecendo e trabalhando para que seus alunos negros se reconheçam como tais, sem medo e nem vergonha de serem quem são. É a partir do conhecimento construído na escola que podem alcançar uma educação de qualidade, democrática e inclusiva capaz de diminuir o preconceito, o racismo (p. 5).

Quando questionados(as) se sentem confiança para abordar a temática nas aulas, as respostas diversificaram: “Não. Por mais que tenha pesquisado sobre, não tenho o domínio do assunto e muito menos sobre os conhecimentos afro-brasileiros diante das experiências pedagógicas” (DISCENTE 4).

Um professor respondeu: “Sim. Reconheço e defendo a diversidade cultural, por isso tento sempre me atualizar a respeito, já que a sociedade não é imutável, muito menos seus sujeitos” (P. 5). Enquanto outra pontuou: “Diria que sim. Mas não porque tive isso em minha formação, e sim porque fiz um estudo por fora” (P. 6).

Pelas respostas que obtivemos acreditamos que muito ainda precisa ser feito em termos de formação docente para que possamos de fato efetivar o que determina a Lei 10.639/03 nos ambientes escolares. Mais ainda, garantir que os(as) professores(as) possam sentir-se confiantes de seus conhecimentos e assim contribuir positivamente para uma educação baseada no respeito e na valorização do outro. Pois sabemos que estes(as) quando negros(as), também podem sofrer discriminação e racismo, não sabendo muitas vezes como agir diante de tais situações.

Desta feita, é preciso buscar uma formação que compreenda o(a) professor(a) não como um mero(a) transmissor(a) de conhecimentos e saberes, mas perceba-o(a) como imprescindível na criação de uma sociedade melhor, pois como cidadão(ã) e sujeito de direitos precisa situar-se dentro de um contexto que busque a transformação individual e coletiva. Para Candau (2012, sp¹):

Um ponto de partida que consideramos fundamental é não se conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente

pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento. Devem ser vistos como profissionais e cidadãos e cidadãs, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social.

Uma educação que pretende formar cidadãos(ãs) e que se espera inclusiva deve pensar em todos(as) envolvidos(as) no processo, para que possa de fato contribuir no sentido de que nossos(as) alunos(as) negros(as) sintam-se respeitados(as) e valorizados(as); bem como os alunos e alunas não negros(as) sejam capazes de não reproduzir atitudes racistas e preconceituosas, valorizando e respeitando o outro em suas diferenças. Desse modo é preciso pensar no(a) professor(a) e o papel que exerce dentro da escola, compreendendo que tanto este(a) quanto o(a) aluno(a) formam o elo principal que vai através da educação e do conhecimento produzir as mudanças necessárias na consolidação de uma educação mais justa e inclusiva.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população brasileira é marcada por uma grande diversidade étnica, cultural, social, religiosa que está presente em todos os contextos sociais, no entanto sabemos que muitas pessoas não respeitam, tampouco valorizam esta diversidade, algumas inclusive destilam ódio e violência contra pessoas negras (assim como a outros sujeitos). De modo que acreditamos que a educação é um dos meios para mudar essa realidade, assim confiamos em seu poder transformador para oportunizar uma mudança de mentalidade e de comportamento nas pessoas, a fim de garantir que o racismo, a discriminação e o preconceito possam diminuir ou até mesmo ser superado.

Defendemos que uma das formas de reparar as injustiças contra os afro-descendentes é cumprindo o que a Lei 10.639/2003 apregoa e, os espaços onde os diferentes saberes são construídos trabalhem de fato os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, oportunizando o exalçamento e o reconhecimento do povo negro como sujeitos sociais, como formadores do nossa sociedade e dos elementos que nos identifica como nação brasileira. Aproximar os(as) estudantes da história de seus(as) antepassados(as), fazendo-os(as) se reconhecer, se identificar com o que estão vendo e conhecendo, é ajuda-los(as) a constituir a partir daí a sua própria identidade pessoal e coletiva.

Não podemos pensar em uma sociedade justa e democrática sem que haja o respeito a todos(as) cidadãos e cidadãs que a compõem; pessoas que são desrespeitadas e discriminadas pela cor de sua pele. Discriminação que vai muito além do uso de palavras negativas e ofensivas; um preconceito que impede a ascensão social, que freia o acesso a oportunidades de trabalho, de estudos, de lazer.

Desta feita, a luta por igualdade e justiça faz-se urgente e necessária, ocorrendo em vários espaços e ampliando-se naqueles que possibilitam o intercâmbio entre diferentes

sujeitos, onde a produção e a socialização de conhecimentos oportunizem também mudanças de pensamentos e ações. Por esses motivos acreditamos nos espaços de educação formal como importantes contributos na construção de uma comunidade onde a cidadania e a democracia possam alcançar a todos e todas. Algo que só será possível se as pessoas sentirem-se espeitadas e valorizadas pelo que são, pela percepção de pertencimento social.

NOTAS

¹Sem paginação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília. MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004, Brasília, DF.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos e formação de professores**. Disponível em: <<http://educandoparadiferenca.blogspot.com/2012/11/educacao-em-direitoshumanos-e-formacao.html>>. Acesso em 01 out. 2020.

CARVALHO, Leandro. **Lei 10.639/03 e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>> Acesso em: 12 out. 2020.

CARVALHO, Mauro. **A construção das identidades no espaço escolar**. Revista reflexão e Ação, n.20, n1, p. 209-227, jan./jun.2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. Eliane Cavalleiro (org.) São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim. Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos. In: Educação, história e relações raciais: debates em perspectiva. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCIA, Maria Manuel Alves. **Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos**. Revista brasileira de educação, v.15. n.45. pp. 445-455. Set/Dez. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. Eliane Cavalleiro (org.) São Paulo: Selo Negro, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [Tradução Isa Tavares]. – 2. ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, João. **Ações afirmativas e políticas públicas de inclusão social**. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/sociologia/acoes-afirmativaspoliticas-publicas-inclusao-social.htm>> Acesso em: 15 set. 2020.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, MEC, vol. 10, 2000.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm> Acesso em: 30 set. 2020.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 set. 2020.

CAPÍTULO 8

REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS: O QUE MUDOU TRANSCORRIDOS DEZ ANOS DA LEI 10.639/03?

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 05/11/2020

Caio Pinheiro Oliveira

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Ilhéus-Bahia
<http://lattes.cnpq.br/2073121189151151>

Áurea Silva Oliveira

Universidade Católica do Salvador (UCSAL)
Ilhéus-Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3524343582377914>

RESUMO: Considerando a centralidade do livro didático no processo de construção das representações, a pesquisa que consubstanciou esse artigo buscou identificar mudanças discursivas e imagéticas na maneira pela qual a escravidão-negra é representada em livros didáticos de História publicados nos dez anos posteriores à sanção da Lei nº 10.639/03. Para tanto, o livro didático foi tomado como um dos mais importantes recursos pedagógicos utilizados no ensino de História. Partiu-se da hipótese de que ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, a referida lei demandou a atualização dos referenciais historiográficos que por décadas balizaram as representações acerca da escravidão impressas nos manuais voltados ao ensino de História. Na busca de respostas a essa questão, foram analisados os livros que compõem a coleção História, Sociedade e

Cidadania de Alfredo Boulos Júnior, publicados entre 2003 e 2013.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Representações; Escravidão.

REPRESENTATIONS ABOUT SLAVERY IN TEXTBOOKS: WHAT HAS CHANGED TEN YEARS AFTER LAW 10,639 / 03?

ABSTRACT: Considering the centrality of the textbook in the process of building representations, the research that substantiates this article sought to identify discursive and imaginary changes in the way in which black slavery was represented in history textbooks published in the ten years after the sanction of the Law No. 10,639 / 03. For that, the textbook was taken as one of the most important pedagogical resources used in the teaching of History. It started from the hypothesis that by making the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture mandatory in primary education establishments, that law demanded the updating of historiographic references that for decades marked the representations about slavery printed in the manuals. aimed at teaching history. In search of answers to this question, the books that make up the collection History, Society and Citizenship of Alfredo Boulos Júnior, published between 2003 and 2013, were analyzed.

KEYWORDS: Textbook; Representations; Slavery.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Brasil, país que possui a segunda maior população negra do mundo, produziu, ao longo da sua história, um amálgama de relações sociais marcadas pela desigualdade entre os grupos etnicorraciais. Historicamente, a população negra foi relegada ao ostracismo social, submetida aos efeitos perversos do racismo e da discriminação socioeconômica, respondendo aos mais degradantes índices de desenvolvimento humano.

Na contramão desta realidade, desde o final do século XIX, quando se deu a abolição da escravidão, ratificada em 13 de maio de 1888 por meio da Lei Imperial n.º 3.353, a população negra vem buscando emancipar-se da condição marginal na qual foi imersa, encampando lutas para a conquista da cidadania e questionando o lugar atribuído aos afrodescendentes na estruturação do Brasil como Estado-Nação.

Nesse processo, a luta pelo direito à educação tornou-se prioridade de muitas organizações negras, das quais se destacam a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, o Teatro Experimental do Negro (TEN), constituído em 1944 e o Movimento Negro Unificado (MNU), estruturado em 1978. Foi da FNB a proposta de se criar uma escola, o Liceu Palmares, com a finalidade de ministrar cursos aos seus associados. O TEN, por sua vez, ao propor um teatro feito por atores negros, promoveu a alfabetização com base na educação cênica. Já o MNU ratificou as reivindicações das organizações que o antecederam e apontou para a necessidade de se reavaliar o papel do negro na História nacional.

Como decorrência do capital político acumulado por essas entidades, em 9 de janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou, como medida de ação afirmativa, a Lei nº 10.639/03. Esta tornou obrigatório o ensino da História e Cultura da África e dos afro-brasileiros nos estabelecimentos de ensino público e privado da educação básica, constituindo-se uma ação estratégica para a superação do racismo, visto que a escola é um espaço privilegiado no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da diversidade racial que caracterizam nossa composição social (ORÍÁ, 1996).

Mas do que uma iniciativa do Estado, a Lei nº10.639/03 deve ser traduzida como uma vitória da luta do povo preto. Se não fossem as entidades negras e sua capacidade de articulação, dificilmente teríamos um resguardo jurídico dessa natureza, fundamental na luta contra o racismo e discriminações correlatas. Não obstante, entraves de toda natureza foram transpostos para que o Movimento Negro pudesse celebrar essa conquista que, sem reticências, também é de toda sociedade.

Perseguido durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), o Movimento Negro foi um dos protagonistas da luta pela redemocratização irrestrita. Sem flexibilizar, defendeu a correlação entre superação do racismo e liquidação da exceção ditatorial. Inspirando-se na luta dos afroamericanos pelos direitos civis, e nas independências de vários países africanos de língua portuguesa, propôs pautas específicas.

No campo educacional, além do acesso à educação formal em todos os níveis, as representações do negro, disseminadas no âmbito escolar via livro didático, passaram a ser alvo de críticas áspers. Intelectuais orgânicos e acadêmicos, comprometidos com a luta antirracista, dispuseram-se a revisar o papel do negro no passado nacional, tendo como fundamento novas balizas sociológicas e historiográficas que, no conjunto, alçaram o negro à condição de sujeito histórico.

Assim, atacaram as representações do negro enquanto escravo contidas nos livros didáticos de História. Para eles, a romantização da sociedade escravocrata, alicerçada nas relações harmoniosas entre senhores (benevolentes) e escravos (dóceis) deveria ser instada à condição de farsa histórica. Também questionaram a coisificação dos escravos, responsável pela bestialização dos negros no imaginário de várias gerações que passavam pela escola.

A imagem do escravo dócil e bestial sucumbia! Desta feita, considerando a centralidade do livro didático no processo de construção das representações, este estudo buscou identificar e analisar as mudanças nas representações discursivas e imagéticas em torno da escravidão-negra impressas em livros didáticos de História no decênio 2003-2013.

As questões de pesquisa, às quais se buscou responder, foram: no transcurso dos dez anos de aprovação da Lei nº 10.639/03 ocorreram mudanças nas representações sobre a escravidão contidas nos livros didáticos de História? Em que medida os livros didáticos incorporam as abordagens historiográficas que rediscutem a escravidão referenciando-se na resistência escrava no plano sociocultural?

A existência de poucos estudos, que analisam a Lei 10.639/2003 como fator indutor de alterações das representações acerca da escravidão em livros didáticos de História publicados após esse marco jurídico, justifica a relevância científica e social dessa pesquisa, desenvolvida no âmbito do programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado da Bahia, na forma de uma dissertação defendida em 2018 com o mesmo título deste artigo.

2 | OLHARES HISTORIOGRÁFICOS SOBRE O SISTEMA ESCRAVOCRATA

Entre 1970 e 1980, a pesquisa histórica da escravidão viveu mais um momento de reformulação. Distintos suportes teóricos foram acionados para pensar o escravismo, dos quais se destacaram a Nova história Francesa, o Neo-marxismo de Thompson, além dos renovados estudos das historiografias estadunidense e italiana com as sofisticadas análises da micro-história.

Muitos pesquisadores promoveram inflexões na História da escravidão; seria dada especial atenção ao papel dos escravos como agentes da História. Historiadores como Robert Slenes, João José Reis, Eduardo Silva, Maria Helena Machado, Sidney Chalhoub, Sílvia Hunold Lara, Hebe Maria Matos entre outros, inscreveram o escravo como sujeito

ativo nas relações escravistas e, para isto, perscrutaram nas fontes facetadas até então inexploradas, das inter-relações entre senhores e escravos.

O sistema escravocrata não seria mais enxergado pelo prisma macroestrutural. Isso, por sua vez, não significou esquecer os horrores da escravidão; do contrário, apenas se buscou devolver ao escravismo sua historicidade como sistema construído por agentes múltiplos, entre eles senhores e escravos (SLENES, 1999). Identificaram-se outros mecanismos criados/acionados pelos cativos nas suas constantes tentativas de arrefecer o arbítrio senhorial. Situações relacionadas à escravidão, até então pouco exploradas ou negligenciadas, eram revisitadas. As ações dos escravos seriam vistas e valorizadas como “elementos importantes para a compreensão da própria escravidão e de suas transformações” (LARA, 2005, p.25).

A formulação de novos marcos teóricos e metodológicos permitiu, no que concerne ao estudo da escravidão, responder novas questões e/ou reavaliar respostas cristalizadas pelo tradicionalismo historiográfico. Contudo, para o objetivo deste estudo, importou identificar a forma pela qual a nova história da escravidão foi transplantada para os compêndios escolares como resposta às alterações temáticas e conceituais propugnadas pela Lei 10.639/2003, determinando, com isso, mudanças nas representações em torno da escravidão instituídas em livros didáticos de História.

3 | O TEMA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DEPOIS DA LEI 10.639/2003

Marc Ferro (1983), em sua obra “*A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*”, concluiu que a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Com base nessa afirmação, e considerando o papel exercido pelo livro didático na construção e legitimação das representações, neste trabalho, foram analisadas as edições de 2003 a 2013 da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior. À luz do que preconizou a Lei 10.639/03, buscou-se identificar mudanças nas representações discursivas e imagéticas sobre a escravidão nos livros que compõem esta coleção.

A escolha da referida coletânea deveu-se ao fato de ser uma das aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e largamente utilizada no decênio 2003-2013 nas escolas públicas e privadas do país, o que a torna uma fonte privilegiada. Contudo, outro atributo pesou na escolha. Na fase de levantamento bibliográfico, alguns estudos apontaram a receptibilidade do autor e, por conseguinte, da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, para as alterações conceituais e acréscimos temáticos propostos na Lei nº 10.639/03.

Permeável às temáticas emanadas da Lei nº 10.639/03, como atestado nas avaliações do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), na coleção *História, Sociedade*

e *Cidadania* são valorizadas a História da África e dos afrodescendentes e as lutas do Movimento Negro. Sobre a escravidão-negra, já se insinua uma alteração na abordagem do tema. O livro do 8º ano (2004) traz, como ilustração, uma pintura de Rugendas, intitulada “Negro e Negra numa fazenda”. A constituição corpórea dos escravos, aparentando saúde e ausência de sofrimento físico, além da liberdade com que dialogam, sugere uma escravidão branda, semelhante ao que concluiu Freyre (2004).

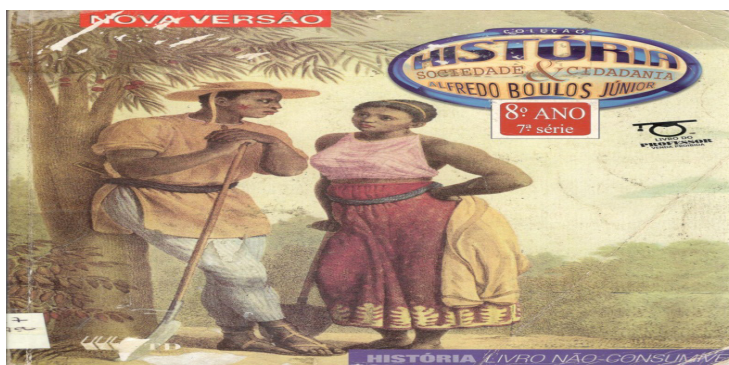


Figura 1: Casal de escravos em uma fazenda, ilustração de Rugendas (1893), livro do 8º ano (2004).

Contudo, na contracapa, há informações complementares por meio das quais é sugerido ao aluno que reavalie cuidadosamente a primeira impressão que teve do sistema escravista a partir da ilustração da capa. Este comando indica que, um ano após a sanção da Lei 10.639/03, à coleção *História, Sociedade e Cidadania* começam a ser incorporadas perspectivas historiográficas sincronizadas com a legislação, como se pode observar na imagem abaixo.



Figura 2: Informações complementares à capa do livro do 8º ano (2004).

No livro do 6º Ano (2004), apesar de ser priorizada uma narrativa marcadamente econômica, a resistência dos escravos no plano cultural é destacada. Após especificar os mecanismos tradicionais de repúdio à escravidão, como desobediência, danificação de ferramentas, incêndio de plantações, suicídio e agressões físicas aos senhores, informa-se que “os escravos resistiram também procurando conservar traços da sua cultura” (JUNIOR, 2004, p.62). Celebrações religiosas como a festa de Nossa Senhora do Rosário, padroeira dos negros, e a capoeira são apresentadas como manifestações de resistência. No corpo do livro, essa afirmativa é ratificada pela imagem a seguir:



Figura 3: Traços da resistência escrava em termos culturais.

A capoeira é apresentada como uma manifestação de resistência, estando seu universo simbólico carregado de elementos da cultura ancestral africana, como a religiosidade, a musicalidade, movimentos, costumes, entre outros. Todavia, esses elementos foram ressignificados na diáspora, resguardando, contudo, as contingências sociais impostas aos escravizados. Importa observar que a capoeira foi criada sobre uma base cultural africana, mesmo que suas características já existissem de forma isolada em outras manifestações africanas.

Esse olhar atribui ao escravo a capacidade de significar o mundo com autonomia. O escravo-coisa sai de cena para a entrada do escravo sujeito histórico e ativo no plano da resistência cultural. Isso vai ao encontro do que demonstrou Lara (1988) em seus estudos, quando apontou que apesar da violência da escravidão, o escravo não se manteve incapaz de resistir.

No livro do 8º ano (2009), outra alteração salta aos olhos e diz respeito aos escravos

de ganho. Sob o signo do paternalismo senhorial os escravos conseguiam viabilizar suas ideias e projetos. Mesmo que os senhores tomassem os espaços de autonomia como generosas concessões, a massa escrava as traduzia em direitos que deveriam ser mantidos. Daí, aponta-se que vários foram os desdobramentos da autonomia conquistada pelos escravos.

Quando se faz referência, no respectivo livro, aos ex-escravos que conquistaram a liberdade por meio da compra, relaciona-se esse fato a uma imagem de escravos de ganho. Nesse caso, através de sofisticadas negociações com seus senhores, muitos escravos conseguiam forjar espaços de autonomia e acumular um pecúlio com o qual subsidiaram a compra da carta de alforria. Essa leitura converge para um olhar em torna da escravidão que positivo os escravos enquanto sujeitos históricos.



Figura 5: Escravos de ganho no Brasil do século XIX

Na seção “leitura de texto” contida no livro do 8º ano (2004), a luta por espaços de autonomia é mais uma vez realçada. Trechos do Tratado de Paz¹ elaborado pelos escravos sublevados no Engenho de Santana em Ilhéus, na Bahia, são utilizados para permitir a desconstrução da visão de passividade dos escravos. Extraído da obra *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*, de João José Reis e Eduardo Silva, a proposta de paz é inserida como leitura complementar, estando a ela vinculadas atividades de interpretação.

Os trechos da “proposta de paz” suscitam a construção de uma representação dos escravos como protagonista da sua liberdade. Embora o caso do Engenho de Santana não possa ser generalizado, não obstante, evidencia que os escravos foram capazes de

1 Documento criado pelos escravos fugidos do Engenho de Santana em Ilhéus na Bahia, e encaminhado ao seu senhor Manuel da Silva Ferreira, durante o tempo em que se conservaram levantados. Nesse documento os escravos afirmaram que não queriam a guerra, e sim a paz. Caso o senhor concordasse com eles na paz, esta deveria ser construída em conformidade com o que eles exigiam.

significar sua condição tendo em vista categorias de significação próprias. Essa perspectiva alinha-se à História Social de influência Thompsoniana, onde se valoriza as ações humanas na história, bem como seus limites e condicionamentos.

b. Leitura e escrita de textos

◀ VOZES DO PASSADO

O documento a seguir são trechos de um Tratado de Paz proposto por trabalhadores do engenho Santana de Ilhéus, na Bahia, em 1789. Leia-o com atenção.

Proposta de Paz

Meu Senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se meu senhor também quiser nossa paz há de ser nessa conformidade [...].

Em cada semana nos há de dar os dias de sexta-feira e de sábado para trabalharmos para nós não tirando um destes dias por causa de dia santo.

Para podermos viver nos há de dar rede, tarrafa [instrumento de pesca] e canoas. [...]

Os atuais feitores não os queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação. [...]

Podemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em qualquer brejo, sem que para isso peçamos licença, e podermos cada um tirar jacarandás [madeira de lei] ou qualquer pau sem darmos parte para isso. [...]

Podemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos peça e nem seja preciso licença.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 123-124.



a) Quem são os autores deste documento e a quem eles se dirigem?

b) Reflita e opine. Qual das exigências dos trabalhadores você considerou mais importante? Por quê?

c) Pode-se dizer que os rebelados desejavam acabar com a escravidão? Justifique.

d) Esse Tratado de Paz pode ser considerado um ato de resistência escrava?

Figura 6: Diálogo com as interpretações contemporâneas da escravidão.

Ainda sobre a da resistência, em três edições do livro do 8º ano (2004, 2006 e 2009), há informações renovadas sobre o movimento de aquilombamento. A formação dos quilombos é tomada como uma das faces do enfrentamento da escravidão. No entanto, longe de apresentar os quilombos como núcleos sociais compostos por indivíduos degenerados, estes são descritos como uma alternativa às agruras da vida em cativeiro.

Nessas obras, fala-se especificamente do quilombo dos Palmares. Realça-se que os palmarinos viviam em liberdade, ou seja, tendo autonomia sobre seus destinos, como é possível observar no texto seguinte:

O maior e o mais duradouro de todos os quilombos brasileiros foi o dos Palmares. Teve início numa noite de 1597, quando cerca de quarenta escravizados fugiram de um engenho do litoral nordestino e refugiaram-se na Serra da Barriga, região montanhosa situada no litoral nordestino e refugiaram-se na Serra da Barriga, região montanhosa situada no atual estado de Alagoas. Como o lugar possuía grande quantidade de palmeiras, chamou-se palmares. Nos primeiros tempos, a população palmarina não era tão grande. Mas, com as invasões holandesas no Nordeste (1624-1654), desorganizou-se a vida nos engenhos, a vigilância diminuiu e os escravos aproveitaram para fugir. Segundo João José Reis, nesse período o quilombo chegou a ter cerca de 15 mil habitantes. Os africanos e seus descendentes eram maioria,

mas em Palmares havia também brancos pobres e indígenas expulsos de suas terras pelos colonos. O palmarino viviam em liberdade e a seu modo, num conjunto de povoações chamadas (de mukambo, “esconderijo”, em quimbundo) (JUNIOR, 2004, p.21).

O heroísmo associado a Zumbi, líder maior do quilombo de Palmares, está presente na discussão em torno dos remanescentes de quilombos. Em três edições do livro do 8º ano (2004, 2006 e 2009), informa-se que mais de oitenta mil pessoas encontram-se vivendo de modo parecido com o dos seus antepassados quilombolas. Em algumas comunidades a língua falada conserva termos africanos. Frisa-se que “muitos habitantes das atuais comunidades quilombolas vêm travando uma luta árdua para reunir provas de que são descendentes de escravizados e de que as terras em que vivem lhes pertencem” (JUNIOR, 2006, p.64).

Entre as grandes rebeliões escravas, a Revolta dos Malês é analisada em duas edições do livro destinado ao 8º ano (2004 e 2009). Uma vez mais dá-se relevo ao protagonismo escravo no questionamento da ordem escravocrata. Ao endossar o caráter pluriétnico dos negros sublevados, as obras questionam uma das mais caras proposições da historiografia tradicional, quer seja: a incapacidade dos escravos de formularem ações unificadas contra o sistema escravista.

Destaca-se que a consciência coletiva foi forjada em torno de problemáticas comuns. Aponta-se como “os negros, escravos ou libertos, eram explorados no trabalho, desprezados por sua cor e perseguidos por causa de suas religiões” se aglutinaram (JUNIOR, 2009, p. 211). Ressalta-se no tratamento dado à Revolta do Malês, uma tentativa de entender as matrizes culturais que emprestaram inteligibilidade às relações sociais no Brasil escravista, bem como as estratégias, identidades e expectativas sociais desenvolvidas pelos escravos.

Quanto ao movimento abolicionista, não foram identificados subterfúgios discursivos e imagéticos capazes de ensejar novas representações acerca da escravidão. A abolição continua pensada dentro dos limites institucionais do Poder Legislativo, ou identificada às atitudes humanistas de abolicionistas brancos. O tensionamento escravo é de certa medida negligenciado, mesmo que a literatura especializada aponte sua existência. Figuras como Luís Gama, André Rebouças e Joaquim Nabuco são colocadas como expoentes da abolição. Entretanto, ao enaltecer a busca de libertos pela cidadania plena, os livros analisados questionam a posição de resignação com que os escravos foram representados pela literatura didática.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos vêm sofrendo alterações substantivas desde a década de 1980. É possível fazer essa afirmativa, mesmo que nesse esforço analítico tenha se concentrado fundamentalmente no tema escravidão. Dentre os fatores cruciais a determinar essas alterações destacam-se: as mudanças na historiografia brasileira processadas a partir dos

anos 1980, especificamente as pesquisas acadêmicas sobre a escravidão, e as políticas públicas implantadas no que diz respeito ao ensino da história e da cultura afro-brasileira.

Não se pode desconsiderar também o protagonismo desempenhado pelos plurais movimentos negros atuantes no país que, com suas mobilizações e pautas reivindicatórias, tornaram-se mais visíveis à Academia e pressionaram as instâncias decisórias a fazer concessões. A renovação pela qual passou a historiografia na década de 1980 do revolucionou a pesquisa sobre a escravidão no Brasil. A diversidade de fontes utilizadas e de temáticas abordadas permitiram remontar trajetórias de vida de personagens e de famílias cativas; permitiu que formas implícitas e explícitas de resistência escrava viessem à tona; corroborou para que negociações e conflitos no sistema escravista fossem revelados.

Muitas dessas pesquisas tiveram em Edward Palmer Thompson uma forte inspiração, enfatizando o protagonismo dos escravos nos mais variados sentidos, especialmente no que diz respeito a suas vidas. Além do historiador inglês, muitos dos trabalhos recentes sobre a escravidão foram influenciados pela micro-história italiana, fato que contribuiu para a redução da escala de análise como procedimento analítico. Esses trabalhos deixam evidente a complexidade que foi do sistema escravocrata brasileiro.

Uma parcela desse conhecimento gerado passou a ser incorporado aos livros didáticos, possivelmente influenciado o aluno do Ensino Fundamental II a identificar o escravo como ator social, sujeito histórico, particularmente no que diz respeito à sua vida. A aprovação da Lei nº 10.693/03 contribuiu na elaboração de novos retratos da escravidão, reposicionando o foco das discussões sobre o tema em sala de aula. Por causa dela, muitas escolas conseguiram enxergar seus alunos afrodescendentes além do dia da consciência negra.

A Lei passou a induzir também a maneira como os livros didáticos são escritos. Nesse sentido, até 2003, os livros didáticos de história, em sua maioria, trabalharam com o ensino de História centrado numa perspectiva eurocêntrica, destinando um espaço pouco relevante a temas relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira. Esses temas, quando apareciam, eram retratados de maneira reducionista, reforçando a ideia de superioridade do branco europeu em detrimento do negro africano, mesmo com o PNLD punindo e excluindo coleções tidas como preconceituosas desde os anos de 1990.

Após anos de lutas do movimento negro, a Lei nº 10.639/03 foi aprovada e, a partir desse marco jurídico, representações valorativas sobre a escravidão começam pontilhar os manuais voltados ao ensino de História, tendo sua maior ou menor densidade determinada por múltiplos fatores: interesses editoriais, regulação legislativa e orientação político-ideológica dos autores, são alguns dos determinantes que vêm influenciando nas alterações das representações acerca da escravidão nos livros didáticos de história.

Falando particularmente da coleção —História, Sociedade e Cidadania, a análise das edições de 2003 a 2013 desvelou mudanças na forma de se representar a escravidão. Identificou-se um esforço em deslegitimar a subalternidade do escravo, instando-o à

condição de protagonista na trama do sistema escravista. A partir dessa perspectiva, pululam em alguns livros artifícios discursivos e imagéticos que representam valorativamente o escravo.

Com efeito, para o interstício temporal delimitado pela análise, considerando os limites para renovação dos livros didáticos, foram observadas mudanças que, embora não tenham sido significativas em termos quantitativos, se mostraram significativas. Um longo caminho ainda há de ser percorrido, mas, a despeito das resistências, muitas ações sinalizam um futuro promissor, no qual através da escola serão formados indivíduos afeitos ao respeito, reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural que caracteriza a sociedade brasileira.

Entretanto, para que essa realidade possa se efetivar, será preciso que as balizas historiográficas que vem ancorando as narrativas a respeito da escravidão nos livros didáticos sejam revistas, ou melhor, atualizadas pela História Social da escravidão que, no plano conceitual alçou o escravo à condição de sujeito história, portanto, passível de ser estigmatizado valorativamente.

Assim sendo, esta pesquisa longe de pretender esgotar as discussões sobre o tema da escravidão nos livros didáticos, materializa-se como uma contribuição ao debate. Sua necessidade encontra-se no fato de serem poucos os trabalhos que a partir de um enfoque historiográfico se arriscaram a avaliar as mudanças da forma de retratar a escravidão nos livros didáticos de História, tendo como fatores indutores dessas alterações a Lei 10.639/03 e os debates historiográficos contemporâneos acerca da escravidão no Brasil.

REFERÊNCIAS

FERRO, M. A História vigiada. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1989.

FREYRE, G. Casa Grande & Senzala. 49. ed. São Paulo (SP): Global, 2004.

LARA, S.H. Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1988.

LARA, S.H. Conectando Historiografias: a escravidão africana e o antigo regime na América portuguesa. In: BICALHO, M.F.; FERLINI, V.L.A. (Org.). Modos de governar: ideias e práticas políticas no Império Português (séculos XVI-XIX). São Paulo (SP): Alameda, 2005.

ORIÁ, R. O negro na historiografia didática: imagens identidades e representações. In: Simpósio Nacional de História. Texto de História, v. 4, n. 2, p. 154-65, 1996.

SLENES, R. W. Na senzala uma flor: esperanças na formação da família escrava. Rio de Janeiro (RJ): Nova Fronteira, 1999.

JUNIOR, Alfredo Boulos. História do Brasil: Império e República. São Paulo: FTD, 2004.

JUNIOR, Alfredo Boulos. História do Brasil: Império e República. São Paulo: FTD, 2009.

A IMAGEM DO QUE É SER ALUNO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Data de aceite: 01/02/2021

Douglas Soares Freitas

Universidade Federal de Goiás - UFG
Jataí – GO
<https://orcid.org/0000-0002-3131-0023>

Gabriela Sanchez Benevides

Universidade Federal de Goiás - UFG
JATAÍ- GO
<https://orcid.org/0000-0001-5893-3629>

RESUMO: Essa produção é resultado de uma experiência de ensino que teve como objetivo identificar as concepções dos graduandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ) sobre a imagem do que é ser aluno; esta atividade estava vinculada à disciplina de Psicologia da Educação. A experiência de ensino foi realizada no ano de 2017, que foi devidamente planejada no plano de ensino da disciplina. Além disto, foi proposto, especialmente, entender a constituição do aluno a partir das ideias de Lev Semenovitch Vigotsky, perante a Teoria Histórico-Cultural. Buscamos, a partir de constructos teóricos do psicólogo russo, compreender as frases desenvolvidas pelos alunos sobre: qual a imagem do que é ser aluno? Posteriormente buscamos entendê-las em meio a concepções construídas a partir do ponto de vista educacional. As metáforas apresentadas pelos graduandos que seguiram a proposta do trabalho apontam para um caráter individual na formação do aluno, ou seja, nenhuma metáfora apresentou uma dimensão interpessoal ou

mesmo social do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Teoria Histórico-Cultural. Metáfora. Aluno.

THE IMAGE OF WHAT IT'S TO BE A STUDENT: A STUDY IN THE LIGHT OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY

ABSTRACT: This production is the result of a teaching experience that aimed to identify the conceptions of the students of the Pedagogy Course of the Federal University of Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ) about the image of what it is to be a student; this activity was linked to the discipline of Psychology of Education. The teaching experience was carried out in the year 2017, which was duly planned in the subject's teaching plan. In addition, it was proposed, especially, to understand the constitution of the student from the ideas of Lev Semenovitch Vigotsky, before the Historical-Cultural Theory. We seek, from the theoretical constructs of the Russian psychologist, to understand the phrases developed by the students about: what is the image of what is to be a student? We try to understand them in the midst of concepts constructed from an educational point of view. The metaphors presented by the students who followed the proposal of the work point to an individual character in the formation of the student, that is, no metaphor presented an interpersonal or even social dimension of the educational process.

KEYWORDS: Education. Historical-Cultural Theory. Metaphor. Student.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma experiência de ensino que teve como objetivo identificar as representações dos graduandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ) sobre a imagem do que é ser aluno; esta atividade vinculou-se à disciplina de Psicologia da Educação. A experiência de ensino foi realizada no ano de 2017, que foi devidamente planejada no plano de ensino da disciplina.

Para essa exposição propomos apresentar um relato de experiência de ensino. O relato de experiência é um relatório de práticas vivenciadas, sendo uma modalidade de investigação científica, contendo a obrigatoriedade de apresentar compreensões e fundamentações teóricas. “A relevância de um relato de experiência está na pertinência e importância dos problemas que serão apresentados [...], ou seja, serve como uma colaboração à práxis metodológica da área à qual pertence”. (ABT, 2013).

A proposta desta atividade de ensino teve como objetivo a realização de uma aprendizagem para a pesquisa; que fomentasse o caráter reflexivo e investigativo nos graduandos acerca da imagem de professores e alunos e da importância dos seus relacionamentos no processo educativo; portanto, esse trabalho é resultante de uma atividade de ensino para aprendizagem sobre a atividade de pesquisa, caracterizada aqui enquanto relato de experiência.

Além disto, foi proposto, especialmente, entender a constituição do aluno a partir das ideias de Lev Semenovich Vigotsky, perante a Teoria Histórico-Cultural. Buscamos, a partir de constructos teóricos desta teoria, compreender as frases desenvolvidas pelos graduandos sobre: qual a imagem (metáfora) do que é ser aluno? Sucessivamente entendê-las em meio a concepções construídas a partir do ponto de vista educacional.

Segundo Rego (1999), sobre as ideias de Vygotsky, o desenvolvimento do indivíduo precisa ser entendido por completo, em que considera a valorização da prática pedagógica do professor e o papel do mesmo na formação do sujeito como ser social. Vygotsky analisa o sujeito a partir das interações entre o indivíduo e a sociedade, compreendendo que os aprendizados estão relacionados ao meio. Dessa forma, o modo como o indivíduo aprende, interage, comunica e como se individualiza, são resultados de características adquiridas a partir de sua relação social.

[...] o ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir, nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. (IVIC, 2010, p.16).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o psíquico não nasce desenvolvido, ele precisa ser mediado perante as interações sociais e culturais em que o indivíduo se insere, desta forma, cria-se um ser completo, que é incapaz de se desenvolver isoladamente. Conforme Coelho e Pisoni:

A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. (COELHO; PISONI, 2012, p. 146).

Ao que se refere ao desenvolvimento relacionado ao aprendizado e aquele desenvolvimento vinculado às funções psicológicas superiores, ambos estão diretamente ligados ao processo de mediação “[...] que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.” (REGO, 1999, p. 50).

Vygotsky (1991) apresentou entendimentos sobre a importância dos planos genéticos para destacar a amplitude sobre a compreensão humana. O primeiro apresentado por ele foi a denominada filogênese, sendo a história da espécie humana, mostrando que todo o ser humano tem uma especificidade enquanto sua própria espécie. O segundo plano é a ontogênese que se caracteriza pela história individual do sujeito na espécie, ou seja, cada humano tem uma mediação específica dentro de sua própria espécie. O terceiro plano é a sociogênese que se baseia na cultura do sujeito; e, por último, a microgênese que se liga aos processos psicológicos específicos, levando em conta, a individualidade e as experiências únicas de cada um.

Além disso, podemos relacionar as ideias de Vygotsky ao pensamento de Marx: “[...] segundo Marx, tudo é histórico, fruto de um processo e, que são mudanças históricas na sociedade e na vida material que modificam a natureza humana em sua consciência e comportamento.” (COELHO; PISONI, 2012 p.144-145).

Inspirado nas ideias marxistas, Vygotsky compreende que o conhecimento humano se dá pelas relações de interação, as quais ocorrem trocas de saberes e ambas as partes obtém aprendizado. Todas as formas de aprendizados se dão com algumas variáveis, que devem ser consideradas: o conhecimento prévio, a cultura, especialmente o nível de desenvolvimento psíquico que delimita e atribui significados às coisas.

A obra de Vygotsky apresenta algumas teses:

[...]O limite biológico não é o que determina o não desenvolvimento do surdo, cego. A sociedade sim é quem vem criando estes limites para que os deficientes não se desenvolvam totalmente. A segunda refere-se à origem cultural das funções psíquicas que se originam nas relações do indivíduo e seu contexto social e cultural. Isso mostra que a cultura é parte constitutiva da natureza humana, pois o desenvolvimento mental humano não é passivo, nem tão pouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida. O desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e pensamento. Impondo estruturas superiores, ao saber de novos conceitos evita-se que a criança tenha que reestruturar todos os conceitos que já possui. Vygotsky tinha como objetivo constatar como as funções psicológicas, tais

como memória, a atenção, a percepção e o pensamento aparecem primeiro na forma primária para, posteriormente, aparecem em formas superiores. Assim é possível perceber a importante distinção realizada entre as funções elementares (comuns aos animais e aos humanos) e as funções psicológicas superiores (especificamente vinculada aos humanos). A terceira tese refere-se à base biológica do funcionamento psicológico o cérebro é o órgão principal da atividade mental, sendo entendido como um sistema aberto, cuja estrutura e funcionamento são moldados ao longo da história, podendo mudar sem que haja transformações físicas no órgão. A quarta tese faz referência à característica da mediação, presente em toda a vida humana, em que usamos técnicas e signos para fazermos mediação entre seres humanos e estes com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência por isso Vygotsky a confere um papel de destaque no processo de pensamento. Sendo esta uma capacidade exclusiva da humanidade. (COELHO; PISONI, 2012, p. 147).

Todas essas teses destacam a dimensão histórico-cultural na constituição humana, assim, a compreensão do ser humano não poderá ser caracterizada sem o entendimento de todo o contexto que o envolve.

Dentro desse cosmo histórico e social que o ser humano, especificadamente, o aluno, se desenvolve e também aprende. É o aprendizado que permite “[...] o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (OLIVEIRA, 2004, p. 56). Perante esse entendimento, buscamos localizar nas imagens sobre alunos se os graduandos em Pedagogia apresentam a dimensão história, social, cultural e interpessoal em suas respostas.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No ano de 2017 desenvolvemos um trabalho junto à disciplina de Psicologia da Educação II (disciplina obrigatória no curso de Pedagogia UFG/REJ). Neste presente trabalho, apresentaremos o relato de experiência da realização dessa atividade acadêmica de ensino, com foco na aprendizagem da atividade de pesquisa. Como proposta para a realização da atividade de ensino foi desenvolvida uma pesquisa entre os acadêmicos do segundo período (matutino e noturno) do curso de Pedagogia da UFG/REJ. Os alunos deveriam responder a nove questões desenvolvidas pela docente do mesmo curso, em duplas escolhidas por meio de sorteio; utilizando o laboratório de informática para ter acesso ao questionário disponível online. Após a coleta dos dados, a docente da disciplina reuniu todos os resultados em arquivos por temáticas e distribuiu entre as duplas (uma questão por dupla) para fins de análise.

Nesta atividade fomos orientados a responder a um questionário no qual abordava temáticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, referente ao âmbito escolar. Sucessivamente, realizamos uma análise a partir das respostas obtidas nos questionários. Entre várias temáticas, selecionamos os dados referentes às metáforas sobre o que é ser aluno que, possivelmente, apresentaria qual era a imagem do ser aluno para o grupo de

graduandos. Escolhemos trabalhar com a questão: qual é a imagem (metáfora¹) do que é ser aluno (a)? Posteriormente, buscamos estabelecer relações sobre o que cada metáfora pode contribuir na compreensão sobre o ser aluno, segundo a Teoria Histórico-Cultural. O uso de metáfora para a compreensão de alguns significados atribuídos pelas pessoas é muito utilizado nas pesquisas qualitativas; segundo Lakoff e Johnson (2002), a metáfora não é apenas uma figura de linguagem, como também é um recurso cognitivo que estrutura o discurso. Desta forma, a metáfora pode contribuir para que as pessoas possam assimilar e apreender objetos/conceitos/significados.

Finalmente, este estudo apresenta uma perspectiva qualitativa, descritiva e interpretativa, com inspiração na análise de conteúdo.

3 I QUAL É A IMAGEM DO QUE É SER ALUNO?

Perante a coleta dos dados foi possível conhecer alguns indicativos dos graduandos, perante questões censitárias. No próximo quadro podemos conhecer algumas dessas informações:

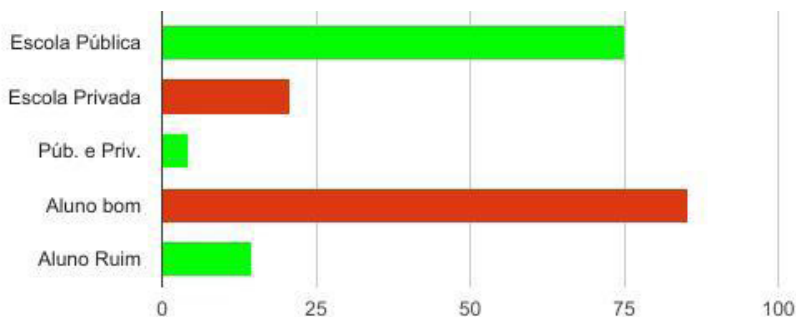


Gráfico 1 – Informações sobre os graduandos em Pedagogia

Fonte: Dados obtidos pelos formulários

A partir dos dados obtidos, conhecemos uma pequena parte do perfil dos estudantes. De um total de 70 pessoas, 75% dos graduandos são oriundos de escola pública, mostrando que o Curso de Pedagogia, no ano 2017, contribuiu para a ampliação do acesso ao ensino superior para alunos oriundos do ensino público.

De outro lado, 80% dos graduandos que responderam ao questionário se consideraram bons alunos na graduação, indicando que iniciam o curso com uma expectativa positiva para a sua formação profissional.

¹ A metáfora consiste em utilizar uma palavra ou uma expressão em lugar de outra, sem que haja uma relação real. “Tropo em que a significação natural de uma palavra é substituída por outra, só aplicável por comparação subentendida”. Disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/metáfora>. Acesso em 08/06/2019.

Além de responderem questões censitárias, esses alunos responderam a nove questões sobre temáticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Como informado anteriormente, escolhemos trabalhar com a questão: qual é a imagem (metáfora) do que é ser aluno (a)?

De todas as metáforas que foram apresentadas pelos graduandos, selecionamos 45 (quarenta e cinco), pautando aquelas que mais dialogavam com a proposta do trabalho. A partir dessa seleção, foram escolhidas sete metáforas que ajudaram a responder o que é ser aluno:

Categorias	Respostas dos alunos
Cubo mágico	Para determinado graduando, para ser aluno é preciso paciência e dedicação para conseguir completar o jogo da formação.
Eterno aprendiz	Para outros alunos é estar constantemente aprendendo os conhecimentos apresentados.
Livro aberto	Esta resposta mostrou a necessidade de ser transparente em sua formação, no sentido de indicar suas aprendizagens e dúvidas.
Detetive do conhecimento	Ser aluno para este graduando é investigar o conhecimento para que, possivelmente e posteriormente, possa aprender com ele e solucionar demandas.
Caderno	Para este graduando, conforme ele vai apreendendo e aprendendo os conhecimentos, as suas folhas formativas vão sendo preenchidas.
Caixinha de surpresa	Ser aluno neste caso é receber muitas ideias, muitas perguntas, dúvidas e respostas, sem saber de fato, o que virá no futuro.
Folha de papel que não está em branco, mas que sempre cabe mais	Nesta resposta se observa o entendimento que o aluno é um sujeito que vai para a escola já tendo conhecimento sobre diversos objetos/ significados da realidade, sucessivamente, que está em constante desenvolvimento de seu aprendizado.

Tabela 1 – As principais metáforas.

Fonte: Dados obtidos pelos formulários.

Nesta resposta se observa o entendimento que o aluno é um sujeito que vai para a escola já tendo conhecimento sobre diversos objetos/significados da realidade, sucessivamente, que está em constante desenvolvimento de seu aprendizado.

Perante as respostas obtidas, tivemos a oportunidade de compreender a função da linguagem apresentada pela Teoria Histórico-Cultural:

Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem[...] a segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual. (OLIVEIRA, 2004, p. 42-43, grifos da autora).

Nessa vertente, as funções da linguagem são fundamentais para a mediação humana no contexto histórico-cultural, de forma específica, as metáforas são o exemplo para que possamos nos aproximar dos objetos, dos significados e das pessoas. De outra forma, as metáforas são compreendidas como algo que “[...] diz uma coisa por outra, designando um objeto mediante uma palavra que designa outro objeto, que, por sua vez, teria com o primeiro uma relação de semelhança” (BERNARDO, 2004, p. 27). Portanto, é um exercício cognitivo de construir significações, neste caso sobre o que é ser aluno, mas também se fazendo entendido no exercício da interação entre pessoas.

O ser humano no seu convívio e na interação social procura buscar um possível consenso comum de significações sobre as coisas do mundo, mesmo que sejam expressas por meio de abstrações, ou seja, via metáforas, pretendendo buscar uma possível aproximação simbólica da realidade.

No que refere as metáforas, foi possível ver a contribuição de Vygotsky com a apropriação dos significados que “[...] é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. ” (OLIVEIRA, 2004, p.48).

De outro lado, e de acordo com a constituição individual de significados, é possível que ocorra a diversidade de símbolos constituídos a partir dos signos que “[...] agem como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60, apud OLIVEIRA, 2004, p. 30). Assim, os signos apresentam papel fundamental nos processos de mediação entre o sujeito e a realidade que o cerca.

4 | CONSIDERAÇÕES

As metáforas apresentadas pelos graduandos que seguiram a proposta do trabalho apontam para um caráter individual na formação do aluno, ou seja, nenhuma metáfora apresentou uma dimensão interpessoal ou mesmo social do processo educativo. Isto está relacionado a dois fatores: 1) a aplicação do questionário foi no início da disciplina de Psicologia da Educação, onde os graduandos ainda estavam em fase de apropriação dos conhecimentos da Teoria Histórico-Cultural; 2) a significação do ser aluno vinculou-se às características pessoais, sem conexão com o contexto em que vivem.

Diante disso, temos imagens do que seja o aluno, apesar de individual, reflete as experiências vividas e significações construídas pelos graduandos, tanto na escola que estudaram, quanto na sociedade em geral. O caráter individual da significação do que seja o aluno (como por exemplo, ele precisa ser dedicado, comprometido, paciente, investigador e aprendiz) se destaca nas respostas; em detrimento da dimensão social do processo de ensino aprendizagem.

Perante a Teoria Histórico-Cultural, podemos dizer que o aluno deve ser

compreendido como sendo um sujeito histórico-social, sendo este um fator primordial para a sua constituição humana e de formação enquanto aprendiz. Sendo aluno e ao mesmo tempo ser humano, ele se constitui mediante as interações sociais, assim, é entendido como o ser que transforma o mundo e é transformado pelas relações e mediações produzidas nos contextos históricos, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL. **Orientações para estruturação dos relatos de experiência**. Disponível em <http://www.abtbr.org.br/blog/?p=282>. Acesso em 27.04.2013.

BERNARDO, Gustavo. **Conhecimento e metáfora**. Alea, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 27-42, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2004000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jun. 2019

COELHO, Luana; PISONI, Silene Vygotsky: sua teoria e influência na educação. **Revista e-Ped. FACOS/CNEC Osório Vol.2, N°1**, p. 144-152, AGO/2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf. Acesso em 10 maio 2019.

GOODMAN, Yetta M.; GOODMAN, Kenneth S. Vygotsky em uma perspectiva da “linguagem integral”. In: MOLL, Luís C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 219-244.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

LAKOFF, G. E.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC/PUC/Campinas: Mercado das Letras Edições e Livraria, 2002.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 27. Ed. São Paulo: Summus, 2016. 117 p.

OLIVEIRA, M. K. de. **VYGOTSKY**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4ª. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, Caciana Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 maio 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 138 p.

VYGOTSKYI, L. S.; COLE, Michael. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 10

O PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES E AS POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Data de aceite: 01/02/2021

Claunice Maria Dorneles

UNIGRAN Capital

Campo Grande/MS

<http://lattes.cnpq.br/6310386287918860>

Trabalho apresentado no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 2020.

RESUMO: Este trabalho tem como principal objetivo analisar a compreensão dos professores do ensino regular que possuem estudantes com deficiência visual em suas salas de aula, sobre a in/exclusão desses estudantes em suas práticas pedagógicas, bem como, visa compreender os processos de in/exclusão escolar quanto às possibilidades de emancipação social. A abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo, fundamentada em teóricos críticos da educação. O recorte temporal para pesquisa de campo no período compreendido entre 2007 a 2012. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e observações. As análises dos dados nos guiaram para os seguintes resultados: a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino regular numa perspectiva dos professores implicou a consciência dos obstáculos, mas também a esperança e um posicionamento diante das práticas e teorias educacionais vividas nas escolas. Verificou-se que a prática do processo de inclusão e o exercício de uma

cidadania emancipada devem ocorrer em todos os momentos e espaços da escola. Dessa forma, a inclusão escolar é um processo múltiplo, que resulta em ganho para os estudantes com deficiência visual, ao se apropriarem das informações recebidas das pessoas que enxergam em seu entorno, que ao oferecerem ajuda, aprendem como ajudar. Defende-se que os professores que lecionam no ensino regular para turmas que possuem estudantes com deficiência visual, em processo de inclusão, reconhecem e fortalecem a luta dos estudantes privados da visão para estarem incluídos. Os professores também reconhecem que com os recursos adequados e o tratamento de forma respeitosa favorecem um ambiente de confiança e de esperança, em que tanto estudantes com deficiência e/ou sem deficiência visual, bem como os professores, constroem um processo de emancipação social.

PALAVRAS-CHAVE: In/exclusão. Deficiência visual. Emancipação social.

THE PROCESS OF SCHOOL IN / EXCLUSION OF STUDENTS WITH VISUAL DISABILITY: THE UNDERSTANDING OF TEACHERS AND THE POSSIBILITIES OF SOCIAL EMANCIPATION

ABSTRACT: This work has as main objective to analyze the comprehension of teachers of regular education that have visually impaired students in their classrooms, about the in / exclusion of these students in their pedagogical practices, as well as, it aims to understand the processes of school in / exclusion regarding the possibilities of

social emancipation. The methodological approach adopted is of a qualitative nature, based on critical theorists of education. The time frame for field research in the period from 2007 to 2012. The data collection instruments were semi-structured interviews and observations. The analysis of the data guided us to the following results: the in / exclusion of students with visual impairment in regular education from the perspective of the teachers implied the awareness of the obstacles, but also the hope and a positioning in relation to the educational practices and theories experienced in schools. It was found that the practice of the inclusion process and the exercise of an emancipated citizenship must occur at all times and spaces in the school. Thus, school inclusion is a multiple process, which results in gains for students with visual impairments, by appropriating the information received from the people they see in their surroundings, who, when offering help, learn how to help. It is argued that teachers who teach in regular education for classes with visually impaired students, in the process of inclusion, recognize and strengthen the struggle of students without vision to be included. Teachers also recognize that with adequate resources and respectful treatment, they favor an environment of trust and hope, in which both students with disabilities and/or without visual impairment, as well as teachers, build a process of social emancipation.

KEYWORDS: In/exclusion. Visual impairment. Social emancipation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, descreve-se e analisa-se o que dizem os professores do ensino regular que possuem estudantes com deficiência visual em suas salas de aula sobre a in/exclusão no processo de escolarização na educação básica, especialmente no que se refere às possibilidades de emancipação social desses estudantes.

A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, e a pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas da rede pública, tendo cinco professores de diferentes áreas do conhecimento da educação básica como sujeitos participantes. Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos da pesquisa foram os seguintes: docentes da rede estadual e da rede municipal de ensino de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa, aqui entendida como um ato político, fundamentou-se nos teóricos críticos da educação, dentre os quais se destacam as contribuições de Apple, Au e Gandin (2011), Freire (1987, 2005, 2008, 2011), Santos e Nunes (2003), Lopes e Fabris (2013) e Slee (2011), entre outros que problematizam o processo de in/exclusão escolar. A teoria crítica “[...] busca expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica...) [...] são postas em questão na educação formal e informal das crianças e dos adultos.” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14).

Com base nessa perspectiva teórica, assume-se que a inclusão e a exclusão são processos inseparáveis, pois, conforme defendem Lopes e Fabris (2013, p. 110-111), “[...] a in/exclusão deve ser a condição para pensarmos as nossas práticas educativas escolares”, uma vez que “a inclusão e a exclusão não são opostas uma da outra, são faces da mesma moeda.”

Dessa forma, procurou-se realizar uma pesquisa pautada em ações dialógicas e transformadoras, buscando analisar as falas dos pesquisados a partir dos interlocutores citados. Buscou-se, ainda, no processo de estada no território dos e com os professores que foram sujeitos da pesquisa, extrair informações sobre o convívio desses profissionais junto aos estudantes com deficiência visual.

A compreensão desses professores sobre a escolarização, os processos de in/exclusão e as possibilidades de emancipação social do estudante com deficiência visual esteve presente em suas falas, em suas práticas docentes e, sobretudo, em suas crenças e esperanças.

O PROCESSO DE INEXCLUSÃO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL

A escola consiste em um espaço social em que, segundo Machado (2009, p. 71), “[...] por mais que tenha sido imposta a ideia de homogeneização das turmas, o que as move é a heterogeneidade, a multiplicidade e a complexidade.” Partindo desse prisma, a inclusão social deve estar no projeto político pedagógico escolar.

Nesse sentido, para a professora Joana, as condições dadas ao estudante são fundamentais para a concretização de uma educação inclusiva.

Eu procuro contribuir para esse movimento da inclusão de uma forma efetiva. Porque eu acho que só ter o aluno na sala, você só está ali, não é de fato a inclusão. Você tem que proporcionar que esse aluno cresça, que esse aluno aprenda, que ele tenha condições de se desenvolver como os outros. Só estar ali, não resolve! (Professora Joana).

A prática da inclusão e o exercício de uma cidadania emancipada devem ocorrer em todos os momentos e espaços da escola. No entanto, Machado (2008, p. 43) chama atenção para o fato de que “[...] em diferentes instituições de ensino consideradas inclusivas, existem apenas práticas pontuais acunhadas de inclusão, realizadas por um educador ‘extraterrestre’ que tem dignidade e respeita a dignidade e a singularidade de seus educandos.”

Seguindo a perspectiva da teoria crítica da educação que pauta a tese, percebe-se que a inclusão escolar continua acontecendo em espaços específicos, o que dá o tom de in/exclusão. Apesar disso, o professor de Matemática Joaquim afirma, de maneira otimista:

Eu admiro a vontade própria que ele tem [referindo-se ao estudante cego]. De aprender mesmo. Porque aqui nós temos alunos que, de uma certa parte, estão interessados apenas no Modelo dezoenove. Então, você não vê tanto empenho de querer aprender mesmo. De querer saber o porquê. E isso, ele quer saber. Então, o que me chama atenção nele é a vontade, do querer dele! Dele falar: “Eu quero aprender. Eu não estou aqui só para ouvir. Mas eu quero entender o que está sendo dito.” É isso que faz com que eu admire o Hugo. (Professor Joaquim).

Para Souza (2008), a valorização dos referenciais perceptivos do aluno cego ou com baixa visão pelos professores e colegas que trabalham em sala de aula e fora dela contribui para perceber, pensar e agir. A oportunidade de convivência pode proporcionar uma constante troca, ampliando tanto as potencialidades do estudante com deficiência visual como dos demais estudantes e professores que enxergam.

Sob essa ótica, percebe-se que a inclusão escolar é um processo múltiplo, que resulta em ganho para os estudantes com deficiência visual, que podem se apropriar das informações recebidas das pessoas que enxergam em seu entorno, e para as pessoas que oferecem auxílio, pois aprendem a atuar como mediadores da aprendizagem e quais os tipos de ajuda proporcionam a emancipação desses estudantes. Nas palavras de Freire (2005, p. 79), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.”

Percebe-se essa premissa também na fala do professor Joaquim:

Ele [referindo-se ao estudante cego, Hugo] diz que cada vez, **ele aprende muito mais do que ele já sabe. E o que mais assim me deixa feliz, que é gratificante para mim, que eu vi uma grande evolução por parte do Hugo. Em tudo. Como socialmente dizendo, cognitivamente dizendo. Ele superou muito às expectativas, tanto minhas, como as dele.** E agora faltam poucas provas, ele está acabando. Então assim, no início parecia que ia ser uma dificuldade. Mas depois se tornou muita facilidade. (Professor Joaquim, grifo nosso).

De acordo com Machado (2009), o objetivo da escola não é levar todos os estudantes a um nível de desenvolvimento padrão, e o professor Joaquim demonstra compreender que o processo pedagógico tem especificidades que devem ser levadas em consideração quando se pretende uma educação inclusiva.

Na perspectiva inclusiva e de uma escola de qualidade, os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, nem prever quando esses alunos irão aprender. A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e, [...] deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais. (MACHADO, 2009, p. 72-73).

A professora Carolina, de forma positiva e otimista, ao relatar suas observações sobre o cotidiano da sala de aula com o estudante cego, afirma que a busca de superação acontece a todo instante e, por não ficar presa às limitações da cegueira, passa ser um referencial para os demais colegas de sala. A professora também percebe que há outras formas de percepção.

Então. Só a gente observa, cada vez eu vejo mais isso, que o aluno com a deficiência, ele quer buscar. Ele quer correr atrás. O Pedro é um menino que ele quer estudar, ele quer vencer na vida, ele conta do trabalho dele, a vida dele. Então isso é muito, faz com que os colegas cresçam, quanto eu que dou

aula para ele também. Ele consegue enxergar de outras maneiras. E ele vê com o coração mesmo. Ele está sempre de bom humor. (Professora Carolina).

Em conformidade com que discorre Freire (2008), a possibilidade de emancipação parte do pressuposto de que não há um modelo pronto, e sim a descoberta no processo de interação, do reconstruir, em que a inclusão se dá pela liberdade, pela resistência e pelo reconhecimento de pertença. A partir desse ponto de vista, a promoção de socialização entre os estudantes com deficiência visual e os estudantes que enxergam, os recursos adequados e o tratamento de forma respeitosa favorecem um ambiente de confiança e de esperança, em que todos, tanto a turma quanto o professor, saem ganhando.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significado crítico. [...] o educando precisa torna-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. (FREIRE, 2008, p. 47-48).

A professora Ana reconhece que a inclusão possibilita a emancipação não somente do estudante com deficiência visual, mas a sua própria, ao expressar sua satisfação em lecionar no noturno para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Há uma relação dialógica entre os estudantes e o professor, para a compreensão do conteúdo que sirva para a vida, para a formação de cidadãos:

O Pedro é um caso especial. Porque como eu disse, eu já trabalho com ele há quatro anos. Então, assim, a princípio, os primeiros anos foram bastante difíceis. Eu ficava assim apavorada e preocupada com ele em outras disciplinas. Tipo assim: como que ele vai entender Matemática? Porque História, que é a minha disciplina. Eu posso ler em voz alta, comentar com ele, que ele vai assimilando. Não tem assim, tanta necessidade de estar visualizando, a questão das fórmulas, Física, Química, então eu ficava desesperada. Mas aí, a gente foi se acostumando. E ele é uma pessoa muito esforçada, também. Eu também já trabalhei Sociologia com eles. A gente trabalha assim, de uma forma bem dinâmica. Formamos grupos, discutimos. A gente não fica muito presa à questão de só copiar conteúdos. Lógico, o conteúdo é essencial. Mas, eu estou sempre tentando trazer isso para o dia a dia. Eles estão sempre fazendo comentários. A gente faz assim, um entrosamento bem bom mesmo. E surte efeito. É uma maravilha dar aulas na EJA! Pelo menos desta escola. Faz seis anos que eu trabalho aqui. É muito gratificante! Eu chego até a brincar com eles. Eu falo que de dia eu me estresso e de noite eu relaxo. É muito bom! (Professora Ana).

De modo semelhante à professora Ana, a fala da professora Sara expressa uma relação pedagógica pautada em um modelo educacional emancipatório. Informou que no ano anterior já havia lecionado em uma sala que possuía um estudante com baixa visão, e percebeu que o aluno estava sempre aberto para o novo. Aproveitando a oportunidade de formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED, realizou uma especialização *lato sensu* e inscreveu-se como voluntária no Instituto Sul-

mato-grossense para Cegos “Florivaldo Vargas” - ISMAC a fim de desenvolver a pesquisa. A convivência com pessoa com deficiência visual possibilitou que a professora Ana visse a inclusão escolar como possibilidade de emancipação social por meio das Artes.

No caso da minha matéria em especial, artes eu posso trabalhar com todos os assuntos. É uma disciplina de expressão. Então, o aluno expressa aquilo que ele está sentindo. Ele expressa o conhecimento que ele obteve da matéria. A visão crítica dele com relação ao mundo lá fora. O conteúdo, mesmo trabalhando um conteúdo específico, eu tenho como abranger e como interagir com outros assuntos. Através do desenho, através da escultura, através de uma fotografia. Existem várias leituras possíveis. Através da própria linguagem do próprio Português. Porque há uma simbologia também. As letras também são símbolos. Então eu também posso trabalhar dessa forma com eles. (Professora Sara).

A professora Sara, por sua vez, remete ao entendimento de que a emancipação social perpassa a inclusão escolar. Na perspectiva crítica educacional, a emancipação requer persistência, pois, de acordo com o pensamento de Santos (2007, p. 54), “[...] temos de enfrentar desafios exigentes, [...]. O primeiro desafio é reinventar as possibilidades emancipatórias [...] uma utopia crítica. Estamos em um contexto em que é necessário tentar outras aprendizagens de utopia crítica.”

Vale notar que, apesar dos inúmeros obstáculos que possam aparecer para os professores dos estudantes com deficiência visual, existem educadores, como as professoras Sara e Ana, empenhados em romper as barreiras das desigualdades e da inclusão escolar por meio da Arte, contribuindo para o processo emancipatório da educação inclusiva e para a construção de um espaço de novas vivências e descobertas de possibilidades.

Pode-se afirmar, juntamente com Profeta (2007), que os professores de artes que atuam de forma bem ampla possibilitarão que os estudantes com deficiência visual participem na sociedade não como um espectador tão somente, mas de forma participativa, pois por meio da arte é possível a condução do seu desenvolvimento, o despertar de sua sensibilidade, o que amplia a possibilidade de sua inclusão de maneira digna, crítica e emancipatória. A autora defende ainda que

[...] a arte ensina que é possível transformar, ser flexível, ser original, saber elaborar, criar e aprender – não a formação artística, mas, sim, o uso da arte como agente de criação, modificando o meio e possibilitando ao indivíduo seu bem-estar social. (PROFETA, 2007, p. 225).

O professor Sebastião, de Educação Física, expressa que a emancipação é, sobretudo, a vontade do estudante em participar das atividades, de vencer a timidez para criar novos vínculos de amizade, haja vista que a falta de visão impossibilita a interação que acontece pelo olhar (de aproximação e/ou repulsa) entre as pessoas que enxergam. A partir do momento que o estudante se sente à vontade, o processo de aprendizagem acontece. Porém, expressa que não consegue fazer adaptações em todas as atividades para o aluno cego.

É da vontade deles fazerem. Só que é assim. Eles se sentem à vontade, a partir do momento que eles se sentem à vontade com a sala. No início do ano mesmo, é extremamente complicado. Até você conseguir... Eu não diria nem que seria aceitação. Mas até desse aluno com necessidade, ele se aceitar perante a sala para fazer atividade. Mas, a partir do momento em que ele já consegue interagir, ele participa de maneira natural. Ele perde até aquela timidez. "Ah! A gente pode fazer aquela atividade? É que aí eu consigo fazer!" Ele tem vontade de participar da atividade. Só que nem tudo a gente consegue adaptar. (Professor Sebastião).

O estudante com deficiência visual tem as mesmas condições de acompanhar e aprender todos os conteúdos, igualmente aos estudantes que enxergam. Entretanto, é preciso fazer as adaptações necessárias e utilizar os recursos didáticos apropriados. Nesse sentido, Gil (2000, p. 47), ressalta que "[...] com frequência, ao criar recursos didáticos especiais para aprendizagem de alunos com necessidades especiais, o professor acaba beneficiando toda a classe, pois recorre a materiais concretos, facilitando para todos a compreensão dos conceitos."

Nas observações realizadas durante a pesquisa, registradas em um Diário de Campo, percebeu-se diversas situações em que houve esforços entre os próprios estudantes para interagirem entre si, buscando saídas para se sentirem incluídos, ainda que também vivenciassem processos de in/exclusão. Destaca-se, como exemplo, o registro de uma aula de Educação Física do professor Sebastião, em que um estudante surdo jogava uma partida de poli bate com o estudante cego, com uma das mãos em baixo da mesa e olhos vendados. Possivelmente, a estratégia de vender os olhos destinava-se a oferecer condições de equidade durante a partida, mas, por ele não ouvir, estava com uma mão em baixo da mesa para perceber a vibração da bolinha.

Nesse sentido, remetendo ao pensamento de Freire (1987), pode-se afirmar que é a partir de uma educação comprometida e desafiadora que o professor possibilita ao estudante suas próprias descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apontou que os professores do ensino regular entrevistados compreendem o processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual e o exercício de uma cidadania emancipada como processos inseparáveis, que precisam ocorrer em todos os momentos e espaços da escola, reconhecendo a importância de se promover a socialização entre os estudantes com deficiência visual e os estudantes que enxergam.

Os professores também percebem a luta dos estudantes com deficiência visual para estarem incluídos, e que os recursos adequados e o tratamento de forma respeitosa favorecem um ambiente de confiança e de esperança, em que todos, tanto a turma quanto o professor, ganham em novos aprendizados de uma educação possível.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação Crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia de Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GIL, Marta. **Cadernos da TV Escola**: Deficiência Visual. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

LOPES, Maura Corcini, FABRIS, Eli Hernn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MACHADO, Edileine Vieira. Prática interdisciplinar na construção de espaço inclusivo. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e prática. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008, p. 42 – 53.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na educação inclusiva**: política, paradigma e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

PROFETA, Mary da Silva. A inclusão do aluno com deficiência visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007, p. 109 – 136.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2003, p. 25 – 68.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica**: e reinventar a emancipação social. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUZA, Olga Solange Herval. A (Con)vivência no mundo da sala de aula: percepções e sentimentos de alunos com deficiência visual. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008.

SLEE, Roger. O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 203 – 216.

CAPÍTULO 11

BEING PARENTS OF TEENAGE CHILDREN IN THE CITY. INTERCULTURAL MEDIATION AS “EDUCATIONAL STYLE” OF INCLUSION AND CITIZENSHIP

Data de aceite: 01/02/2021

Margherita Cestaro
Università di Padova
Italy

This contribution was published in A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.) (2019), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 302-319). Braga: CECS.

ABSTRACT: Starting from a research project centred on "second generation" parents, the present contribution intends to explore the intercultural mediation concept taking the perspective of immigrant parents with teenage children. Specifically, the pedagogical attention was drawn to the "educational strategies of intercultural mediation" (enacted by parents of non-Italian origin with adolescent children) and to the processes of interaction and participation between parents (both native and non-native). It is claimed that such "points" can indicate possible paths, both of reflection and action, useful to promote real processes of human inclusion, of mutual integration and of citizenship, leveraging parents (autochthonous et non) that live in the city.

KEYWORDS: Intercultural mediation, educational style, parenting, intercultural integration.

SER PAIS DE FILHOS ADOLESCENTES NA CIDADE. MEDIAÇÃO INTERCULTURAL COMO “ESTILO EDUCATIVO” DE INCLUSÃO E CIDADANIA

RESUMO: A partir de um projecto de investigação centrado em pais de "segunda geração", a presente contribuição pretende explorar o conceito de mediação intercultural tomando a perspectiva de pais imigrantes com filhos adolescentes. Especificamente, a atenção pedagógica tem sido colocada nas “estratégias de mediação intercultural” (operadas pelos pais de origem não italiana com filhos adolescentes) e nas os processos de interação e participação entre pais (tanto nativos quanto não nativos). A intenção é que esses "pontos" possam indicar caminhos possíveis, tanto de reflexão quanto de ação, úteis para promover processos reais de inclusão humana, integração mútua e cidadania, contando com os pais (indígenas e não) que vivem na cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação intercultural, estilo educacional, parentalidade, integração intercultural.

1 | INTRODUCTION

For effectively comprehend the current migratory processes and the modalities of insertion and integration of the migrants in the host territories, it is indispensable to shift the attention from the individual subject to the «family subject» (Regalia & Giuliani, 2014: 153-179; Donati, 2014). The latter is the primary

system of relationships within which the entire migratory process takes place both in the country of origin, in the country of destination and in family ties which are preserved at distance between the people involved. In this perspective, bringing the family back to the centre of the entire migratory project invites us to consider migration itself as «a family event» (Donati, 2014; Regalia & Scabini, Rossi, 2008).

It is however necessary to consider migration through the lens of plurality when we conceive *family* as a subject of the migrating process. Actually, the composition and the degree of internal complexity make migrant families like «social structures with variable geometry» (Ambrosini, Bonizzoni & Caneva, 2010: 40). This variability depends not only on the stories of the subjects involved, but also on the type and the outcome of family reunification which, when unsuccessful, can lead to separations and new marriages. Overall, migrant families can be described as «composite and multi-faceted reality» under a psycho-social point of view (Regalia & Giuliani, 2014: 176). In fact, depending on the case, they present elements of undeniable fragility and vulnerability but also important resources through which to ensure, over time, family unity, care for children, as well as positive practices of interaction in the territory.

Being in an intermediate position between the individual and the “new” community, migrant families constitute a «crucial junction point» (Ambrosini, 2012: 29) of the relationship between safeguarding cultural differences and starting a constructive *integration* processes in the territory. They represent indeed a «sphere in which cultural affiliations are constantly renegotiated» in relation both to the «outside» of family (the social context) and to the «inside» of family relationships (Ambrosini & Bonizzoni, 2012: 223).

With specific reference to the relationships within the family context, recent studies conducted in Italy on the “second generations” address the important role of mediation exercised by parents in the process of building children’s identity (Ambrosini & Molina, 2004; Ricucci, 2001; Regalia & Giuliani, 2014: 153-157). They reveal how the “educational styles” of parents represent a «ballast and / or an opportunity» (Pozzi, 2012: 181-218) for the integration of the whole family group. As a consequence, these researches highlight the need to promote supporting and accompanying actions towards the reconstituted family. These actions can promote *processes of empowerment* (Donati, 2014) of families through the implementation of *integrating dynamics*, starting from the daily interactions which characterise the different dimensions of *living together* in the city (Ambrosini & Bonizzoni, 2012: 219-227; Belletti, Boffi & Ambrosini, 2014: 59-160).

Starting from these considerations and referring to a research project focused on “second generation” parents, the present contribution intends to focus on the pedagogical aspect of “intercultural mediation strategies” - acted by parents of non-Italian origin with adolescent children - and on the processes of interaction and participation between parents (both native and non-native). It is argued that these issues can indicate possible paths, both of reflection and of action, useful to promote real processes of human inclusion, mutual

integration and citizenship in the city.

2 I A RESEARCH PROJECT FOR THE CONSTRUCTION OF A “PARENTING STYLE” OF INTERCULTURAL MEDIATION IN THE CITY.

“Second generation” parents: “guidelines” for the training of an intercultural parental mediation in the city is a two-year research project (2016-2018) which assumes as a basic theoretical concept “intercultural mediation”, understood as the “structural dimension” of educational action in plural contexts¹. It intends to address the issue of migrant families, approaching it from the parents’ perspective².

Specifically, pursuing a perspective of empowerment of families as protagonists of an “intercultural culture” in the city, the research intends to explore the types of mediation enacted by the parents of adolescents of the so-called “second generations” (Rumbaut, 2004: 1160-1205), residents for at least eight to ten years and with a good level of integration in the territory.

The main aim is to discover if and in which manner parents of “second generation” can represent and become «skilled ferryman» in the educational relationship with their children (Milan, 2012) and “intercultural witnesses” of cohesion, creativity and social participation in the territory.

2.1 Theoretical background of the research

Bearing in mind these considerations, we intend to make constant reference to the intercultural dimension, which recognizes in the *relationship between* different people - culturally diverse - and in the enhancement of *mutual commonalities* (and not just mutual differences), the pillars of this proposal. We believe that fostering real processes of *intercultural integration* of migrant families causes these families to be considered not as distinct and separate categories but rather as *social and educational subjects*. These social and educational subjects are characterized by their own peculiarities but they also share “needs”, difficulties, resources, planning and tasks with other “autochthonous” subjects-families.

More specifically, in an intercultural perspective, to conceive interventions (both of pedagogical research and of educational action) that have as their aim the educational approaches adopted by parents of non-Italian origin, in our opinion, implies two major consequences:

- to recognise that such parents share with Italian parents a *common biographical*

1 For more information, refer to Cestaro (2014: 107-110).

2 This is a co-funded research project, promoted by the Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy, Applied Psychology (FISPPA) of the University of Padua in close collaboration with the Diocese of Padua, Caritas and the Migrant Office of the Diocese of Padua, the “Marco Polo” non-profit association. Intercultural pedagogical center (Mirano-Venice), the Italian Caritas and the Migrants Foundation. The project had the scientific supervision of Prof. Giuseppe Milan and was coordinated by Cestaro as research fellow.

condition, which can be, as in our case, that of being parents of teenage children;

- to consider parenting (of the father, of the mother, of the couple) as that human condition (Cigoli & Gennari, 2008; Donati, 2013), transversal to different cultures, which allows to highlight those “common traits” defining the educational relationship of parents towards their teenage children.

In this regard, human sciences (sociology, psychology, pedagogy) are in unanimous agreement in considering the function of mediation exercised towards the sons and daughters, born and / or grown up in the new immigration context, as one of the features characterizing migrant parenting.

In order to understand if and in which manner the educational action of the “second generation” parents qualifies as an action of intercultural mediation, we choose here to refer to what we have already been able to define as *the triangle of intercultural mediation*. (Cestaro, 2016: 139-170; Cestaro, 2013) (Figure 1). This triangle is conceived not so much as a “model” but rather as a “map” aimed at guiding the reflection and the action of those who are called to educate today in irreversibly plural contexts.

This peculiar “map” considers human existence as a constant relationship of the subject towards himself, towards others and towards reality (natural, social, cultural, “transcendent”). It intends therefore to visualize the “lines of meaning” in between which pedagogy and education is called to mediate - to “stay in the middle” (Cestaro, 2013). This means to act right along those “frontiers” (the “border places”) in which the *relationality* of human existence can unfold in a fully human and humanizing sense or – otherwise to find limitations or closures that block and encapsulate the individual and the communities within their «small rooms» (Milan, 2008).

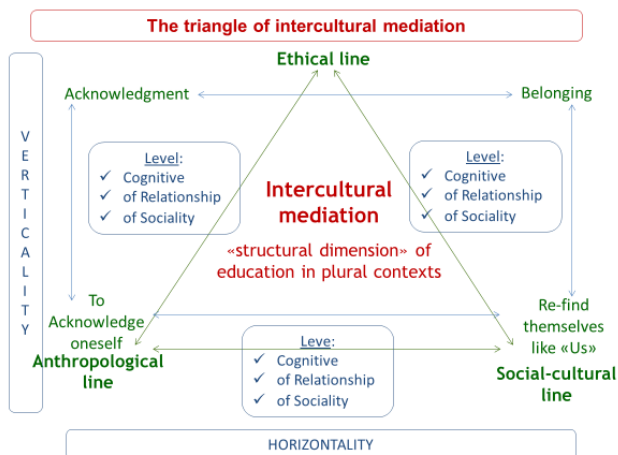


Figure 1. The triangle of intercultural mediation

2.2 Research strategy

The research identifies the territory of Padua as a field of investigation and aims to answer the following *main research questions*:

- within the intercultural perspective are there any mediations that characterise the educational action of parents in their relationship with their children? If there any, what are they specifically?
- within the educational relationship what are the main categories of meaning on which the parents' mediation action is based?
- starting from the experience of “second generation” parents, is it possible to recognize any “intercultural mediation strategies” to be promoted among the parents (migrants and non) who live in the city?
- what are the opportunities and resources that the territory can offer to promote, support and enhance the emergence of an “intercultural parenting culture” within the cities?
- is it possible to promote a “parenting network of intercultural mediation” in the city, starting from the empowerment of “second generation” parents?

From a methodological point of view, the research is developed in the epistemological horizon centred on the heuristic meaning of the relationship. So, in adherence to the research questions aforementioned, the project pursues a qualitative-quantitative research approach. Specifically, as part of pedagogical research, it is introduced as «empirical research oriented to decisions» (Baldacci, 2001) and, according to its different development phases, it employs the narrative method and the action research method. Starting from the data collected, the intention is to develop a questionnaire addressed to parents of non-Italian origin and aimed at analysing the possibility of exploring at a national level (Italy) some of the issues of particular interest that emerged from the qualitative analysis.

So, four are *the main phases and research actions* around which the Project is structured:

1. The conduction of *two cycles of focused narrative interviews* (Bichi, 2002, 2007) with parental couples, distributed in the territory of Padua, heterogeneous both for geographical origin and for religion³, and resident for at least 8-10 years in Italy and which have a good level of integration in the city (this is based on the quality of relations with the school and / or with other services / socio-educational institutions

3 Specifically, eleven couples were interviewed: six from Africa (two from Morocco, one from the Congo, one from Nigeria, one from Tunisia, one from Mauritius), two from the Indian sub-continent (Sri Lanka, Bangladesh), one from Philippines, one from Moldova, one from Uruguay, distributed in the Paduan territory. This was a reasoned sample, identified through the collaboration network activated both among the research partners and among other bodies and / or associations present in the territory. It nevertheless allowed to carry out a number of interviews that allowed the complete saturation of the grid of focused narrative interviews previously elaborated. The collected texts (fully transcribed) were subjected to qualitative analysis employing “paper-pencil” tool.

of the city) ⁴.

2. The creation of a “mixed” action research pilot group, composed of some voluntary socio-educational operators (involved in the parishes of the Diocese of Padua, in the services offered by the local Caritas and Migrantes) and of some “second generation” parents. The pursued aim is twofold. On the one hand, it aims at identifying possible actions to promote, enhance and / or strengthen competences of educational mediation in the resident parents (migrants and not) in the territory through which is possible to act as effective “intercultural witnesses” in the relationship with their teenage children; on the other hand, to promote and support in the city the training of an “intercultural parental network” capable of involving, supporting and accompanying even those migrant families which are characterized by various forms of educational, social and cultural disadvantage.

3. Conducting *periodic meetings with Project partners*, conceived as “strategic places” in which, it is possible to monitor and coordinate choices and research actions, starting from the sharing of progressively collected data (this action is transversal to each project phase);

4. The *creation of a questionnaire addressed to parents of non-Italian origin* to be carried out (subsequently) at national level thanks to the collaboration of National Caritas and Migrantes⁵.

The ultimate goal pursued by the project is to help shift attention, often directed at migrant families present in the various Italian cities, from the emergency plan to an *empowerment* plan, based on inclusion and social cohesion as well as participation in local life.

3 | “SECOND GENERATION” PARENTS BETWEEN “TWO CULTURES”

3.1 Intercultural parenting mediation

If we consider mediation «an authentically pedagogical word» because «it represents the educational intentionality of transforming a spontaneous relationship into an educational relationship» (Tarozzi, 2004: 306), we can question ourselves in regards to what are the specificities that distinguish the educational mediation enacted by “second generation” parents and what allows such mediation to be considered as “intercultural”.

4 The collection of this reasoned sample turned out to be a rather delicate aspect that in fact was carried out during the entire phase of the interviews themselves. One of the main factors that made identifying the sample not simple was the particular type of target and the choice of the age group of the children: the adolescence (13-18 years). The choice of this specific sample was motivated by the same research project design that aimed at creating a relationship of continuity with a previously conducted study on adolescents of the so-called “second generation of immigration” residing in the city of Padua (Milan, Cestaro, 2016).

5 The main thematic areas in which the questionnaire is divided are: the mutual perception of parents and adolescent children; the educational style in which they grew up as children and the educational style enacted today as parents; the meaning of “integration”; the educational implications related to the concepts of religion, religiosity, spirituality, inter-faith dialogue.

D., Congolese mother, of Catholic religion.

The data, collected from the focused narrative interviews, allow us to understand first of all how the educational style enacted by the parents interviewed represents a *mediation between their educational history and the way of thinking and communicating of their children, born and / or raised in Italy*. There are therefore two aspects which cover a crucial role in relation to the mediation action of these parents:

- a decisive turn from the «old style» of being parents (the educational style enacted by their parents), who now, living “elsewhere”, they judge as a «dictatorship», as a way of assuming an «overly authoritarian» attitude in the relationship with their children. According to them, it is an educational approach that does not facilitate the relationship with children because it forces them only «to obey, to obey», so it is an approach that makes impossible almost every “chance of dialogue” and does not allow parents to know what lives in the mind and in the heart of their children: «how can you know me if we have never talked!»⁶;
- the need to recognize the *otherness* of their children - «their mentality is different from yours» - as well as the peculiarity of the life stage they are going through - adolescence - «difficult age» in which «they hear you, but they do not listen to you». It is a complex age, in which the «question of identity» implies, in the case of their children, having to face in diverse ways the problem of their own “being foreign”: «they do not know if they are Italian or foreigners»⁷.

As parents, being able to educate “between” two different models of education, constantly trying to find a «golden mean»⁸ (Aristotle, 2007), directs our interlocutors to adopt personal “strategies of mediation”, among which, despite some differences, we highlight some common traits in the following points.

1. First at all, alongside the constant “willingness to comprehend” the culture that is reflected in the way of thinking, acting and communicating of their children, *the intentionality* to enact an *educational decentralization* stands out. It expresses the will to understand the things that their children do, say, ask for (things that are perceived as strange by them) trying to consider these things from the perspective of their children. What is at stake is the effort and the will, as a Filipino mother says, to learn to «dance with the music [of my son] to put your shoe in [his] shoes» to be able to understand that «even for him it is difficult to have Filipino parents». The difficult challenge that these parents face is to put themselves in the shoes of their children without renouncing to their role as parent. The role of a person who is fully aware of *the existential and relational asymmetry* («I’m a father, I cannot become your friend»⁹) that distinguishes therefore oneself from his own children without rejecting the responsibility of a «good education», that it is to say offering everything that may allow their children to become adults capable of «thinking autonomously», giving them «the

6 D., Congolese mother, of Catholic religion.

7 J. e N., Moroccan parents, of Islamic religion.

8 The reference is to the Aristotelian concept of *golden mean*, «ethical virtue» which «constantly tends to the medium», to the extent that, being «between excess and defect», «is praised and constitutes righteousness». (Aristotle, 2007, II, 6, 1106b25).

9 R., Sri Lankan father, of Catholic religion.

roots and the wings», as a Uruguayan father says. It strikes that the “sense of the roots” that these parents want to transmit to their children lies not so much in the attachment to a “now distant land”, or to some specific cultural practices, but rather in a range of human values-principles that they recognize as indispensable in order *to educate to become fully human*¹⁰.

2. The second “strategy” that these parents choose to adopt in order to “be in between” «the beauty of our own culture» and the «beauty» of the culture encountered in the new country of residence, in between the demands of the children and the parents’ own needs, it is *the dialogic one*. The “dialogue” is in fact recognized by them as a true learning experience in which the availability to listen («you must approach these guys, you must listen to them») and to learn «to say» and «to let them say» become the means to educate and to educate oneself to reflect, to understand the other’s reasons and to choose by experiencing mutual respect and “mutual recognition”.

F. we are in a struggle between two cultures and we find ourselves in a culture where we have lost so many values but there are other values [that are beautiful] because freedom is also a great value that I appreciate so much and this is why I said that I cannot educate my children as I was educated, I have to talk to them, I have to give them the opportunity to say what they want to say and also to say myself what I want to say, I have to dialogue and educate them to responsibility [...] This is something that we have

R. Shared

F. Shared, we have to speak together, thus this freedom is vital but it must have limits and that each one has to have its own role and level of responsibility, it’s something that is being lost in our society, here we try to preserve the beauty of our culture, the positive values, and there are others that are not as positive as those of not having the freedom of expression but an absolute obedience (F., *Congolese father, of Catholic religion*)

3.2 From the idea of “integration” to the sense of “community”.

The need and desire, expressly or indirectly communicated, of “not feeling foreigners” in the new social context, where they have been living for several years, allows us to understand how, in the experience of the parents interviewed, the concept of *integration* mainly implies:

- the intent to being be able to “fit in” - to «become part of» - to learn to know, in addition to the language, also in particular how people mean and do things, «you try to fit it as the people who live here»;
- the commitment to adhere to principles of *honesty* and *legality*, respecting the

¹⁰ Among these human principles highlighted by the interviews collected, in particular emerges the sense: of the respect for adults and for every person; of the responsibility towards oneself and of co-responsibility; of sharing and of the solidarity inside and outside the family; of the transcendence; of the freedom and the limit, closely connected with the sense of the “incompletion” proper to the human being as “limited” being; of family and family unity. For more information, see Cestaro (2017).

rules governing the legal, social and economic life of the host country, “we try to respect the rules”;

- the availability to «change», to «not have a closed-minded mentality» (like that of those who are hiding from what is presented as “new” and “different”) but «curious» to know. The availability to change to which they refer to does not coincide with the attempt to conform to the natives (fit in), but rather with the critical and constructive awareness of those who choose to preserve the «beauty» and the «positive» that they recognize in their culture and that of others, and disregard everything else;
- what is at stake is the constant attempt to find a *harmonious balance between attachment* («I don’t want to lose those things that I was born») and *openness* («If I can do all the dishes in the world, I do them»)¹¹.

From the experiences considered it emerges the availability to know and to “mix”. To mix means however not so much to put together different cultural traits in a confused way, as in a patchwork, but rather in the sense of an intentional and responsible “holding and tying together”. Employing the metaphor used by a Moroccan father, who compared the value of cultural variety to the beauty of a «colourful painting», we can see how, in the experience of these parents, it is precisely the coloured picture contained in the painting that allows to make the meeting and the comparison with the other and its culture an «richness». The ability of every and each one to draw only one “very colourful” picture requires, however, a reciprocal commitment: «you take something from me and I take [something from you]».

It is implied a concept of integration identified with the “exchange”, which is made possible only through *situated relationships* - inter-actions - in the different contexts of common life within the city. In the experience of these parents, the contexts of everyday life can therefore be transformed into «places» or «non-places» (Augé, 2009) of integration according to the quality of the interactions that occur in them.

What emerges from the stories collected, despite some variance, is a *common need and desire for sociability*, to be and do with others, which translates for some even in a concrete commitment to voluntary activities in service of a «community» felt as “his own”. This community is understood as the place of living together and of «mutual acknowledgement» (Ricoeur, 2005). The ultimate aim is to allow everyone, in the respect of each other’s differences and similarities, to *re-find themselves* like “Us” or - as a Moroccan father says - as an «us together».

An “us” recognized and lived as a “place” of common belonging, which motivates to participate, «to work [with others] for the common good of the city», to focus on «common interests» and on «problems we have together [and that] we can solve together».

In other words, to make concrete the possibility of collaborating with others, different for religious affiliation and culture, means to be willing to commit to seek and recognize

¹¹ M., mother of Mauritius, of Hindu religion.

primarily what unites us rather than what divides us, starting «always [from] the connection points [...] because if you immediately look for what separate us, you do not collaborate»¹².

It is surprising to discover, when listening to these parents, how these “connection points” reflect and respond to *common human and ethical issues*, such as «fraternity», «brotherhood», «altruism», «solidarity», that find precisely in the respect for the «human person» and in the attention to his basic needs - as well as his inalienable rights-duties - their fulcrum and their driving force.

4 | THE WORK OF THE T-R-A GROUP: BETWEEN EDUCATIONAL DIFFERENCES AND CONVERGENCES

The main conceptual issues, emerged from focused narrative interviews on “second generation” parents, were been the subject of sharing and reflection within the pilot “training-research-action group” (T-R-A), composed by some local volunteer workers and by some non-native parents. “Listening” to the point of view of the interviewed parents turned out to be a precious opportunity for the group to make contact with both their own experience as parents and what each one has had the opportunity to notice about parents (Italian and others) with which usually they come into contact during their own voluntary work.

Here are summarised the key points around which the “mixed” T-R-A group was focused its attention.

- Besides the *experience of «loneliness»*, expressed by the interviewed parents (especially in the first times after their arrival into the new life context and, in particular, by wives who were brand new mothers), among the T-R-A group parents, it emerges the sense of loneliness expressed by those who say to feel «alone, as a parent» in trying to convey to their children some principles and / or a life-style that seem to no longer find a place in the current social context.
- Reflecting on the educational approaches enacted by native and non-native parents, the group describes the presence among Italian parents of a sort of “*educational relativism*” as against what they call an “*educational plot*” interwoven by non-Italian parents. In fact, Italian parents appear to be, mostly, “disoriented” from an educational point of view, incapable of giving to the relationship with their teenage children a “convincing direction”. The absence of a clear and shared educational and ethical orientation leads to notice a sort of «educational anomie». This lack and / or absence of an «educational norm», as reference to educate, appears to be the direct consequence of an individualistic and solitary “educational trying to”, a sort of “parental do-it-yourself” lacking, however, of a clear intentionality and educational responsibility. Otherwise, the parents interviewed seem to intentionally maintain from the education received a solid human and ethical orientation around which to build the educational relationship with their adolescent children and on which to found their own *educational awareness as parents*. It is this educational awareness that induce to enact an

¹² L., Moroccan father, of Islamic religion.

«education against the flow». The T-R-A group uses this expression to affirm the intention to propose an educational approach that, by the very fact of establishing «limits and rules» or educating to the sense of respect (towards the parent, towards the adult, towards others) and of responsibility, appears to be in contrast with the prevailing educational approach among the rest of Italian parents. For parents, it is an educational awareness that, in turn, translates into the task and responsibility of offering oneself as a *credible and reliable example* in relation to what one is trying to teach their children.

- In focusing on the lack of common values on which to base the educational relationship with adolescent children, the T-R-A group recognizes the need - and the emergency - of a shared «educational model» around which to build an «educational alliance» among parents (Italian and non-Italian) and between parents and other adults with whom adolescents have relationships with (teachers, educators, sports coaches ...).
- From the comparison between the perspective of the parents interviewed and their own experience of parents, the group recognizes the existence of *common traits in spite of the mutual cultural differences*. What emerges is the “*transversality*” - *transculturality* - of human values that the group recognizes to be crucial because they allow to express «humanity as a primary element that unites». Specifically, they emerge as “dimensions of values”: respect, responsibility, honesty, testimony, love, participation, sharing and solidarity as well as the ability to listen. These are some of the “pivotal values” recognized by the action research group as important points around which to work to promote a possible «educational convergence» among parents with adolescent children who live together in the city.
- Alongside “educational convergences” the group also recognizes the existence of common issues that characterize one’s own and others’ experience as parents of adolescent children. In particular, among these, in addition to the «problem of time» to devote to family life (which always seems little or absent), the problem also emerges of how to communicate effectively with one’s adolescent children. The common challenge – and difficulty - is to know how to build a relationship of listening and dialogue with one’s own teenage children, being able at the same time, to act as *authoritative adults*.

Starting from this reflective practice, the group has therefore “spontaneously” oriented towards a more “operational” phase, aimed at developing a training course, intended for parents (both natives and non) of adolescent children who live in the territory of Padua.

The pursued aim is not to define «how the parent must be», but rather to promote in each person the ability to take care of himself as an adult and as a parent in order to succeed, in a constructive and intercultural way, to manage the relationship with their teenage children.

The training course, which is intended to be structured according to a workshop

method, is intended as a “place” in which every parent is given the opportunity to “learn” from the shared experience within the group. It aims to allow each and every one to recognize the key points that allow to educate one’s adolescent children nowadays in a perspective of “mutual integration”, of inclusion and of social cohesion.

The general program of the training path as well as the calendar and the place of the training course are aspects on which the group is still currently working.

5 | CONCLUSION

The research project (ended in April 2018) allowed us to confirm the basic hypotheses on which the whole research design has been structured (paragraph 1.1) as well as to find relevant answers to the first four research questions afore mentioned.

Specifically, the project turned out to be a research work that, starting from the consideration of the perspective of non-native parents, allowed us to reflect on the tasks and the issues of educating as parents of adolescent children within the contemporary multicultural contexts.

In fact, the intercultural mediation strategies enacted by the interviewed parents (among which in particular: the “*educational decentralization*” ability; the commitment to build a *relationship of dialogue* with the children; the constant search for a *balance between attachment* to the “good” of the one’s culture and *openness* to the “good” of the “new” culture; the *testimony*, that is the statement of one’s parental responsibility) allowed the T-R-A group to reflect and focus on some key aspects characterising the educational relationship between parents and adolescent children, among which in particular: the relationship between *respect for rules (limits) and freedom*; the parent-child *relational asymmetry*; the importance of finding *educational convergences* on which to build an *educational alliance* between the different adults with whom adolescents have daily relationships.

The recognition of the existence of a “common ground”, on which to rediscover themselves as parents despite - and beyond - the reciprocal cultural differences, it was also, for the T-R-A group, a precious opportunity to experience the human “transversality” that allows everyone to include oneself and each other into the same “belonging”: *humanity*.

It is indeed humanity understood as a “mediating idea” that allows to find a harmonious balance between «difference» and «equality» because it encourages to recognize how «it’s only in the person that plurality rises» (Ricoeur, 1997: 332-325).

The goal pursued by the “mixed” group consists therefore in being able to create “relational places” in which the common experience of being parents of teenage children can become an “integrational learning experience” in which to educate oneself in order to educate to participate with others to the life of the city, experiencing, through inter-action, that *common citizenship* is primarily *human* (Cestaro, 2017).

Marco Polo describes a bridge, stone by stone.

- But what is the line that supports the bridge? - asked Kublai Kan.

- The bridge is not supported by this or that stone - answers Marco Polo - but by the line of the arch that they form.

Kublai Kan remains silent, reflecting. Then he added:

- Why are you talking to me about the stones? It's only the arch that matters to me.

Polo responds:

- Without stones there is no arch. (Calvino, 1993: 81. The translation is ours).

In other words, to promote the development of an educational style of intercultural mediation within the current plural territories exhorts to educate oneself as parents to co-construct relational, human and ethical bridges, capable of transforming mutual differences «into borders that can be mutually crossed» (Cestaro 2012, 2016). That is, in order to discover those “mutual convergences” that unite each and every one in the common task of educating children to *become intercultural people*.

Finally, we conclude with a clarification. Although the project didn't propose operational practices to promote a “parenting network of intercultural mediation” in the city (fifth research question), we consider that it nevertheless identified a possible “direction to follow”. This direction can be identified with the “creation of places” of exchange, interaction and participation, between parents (both Italian and non-Italian), through which to foster that «desire for community» (Bauman, 2003) which encourages each and every one to find creative ways to prevent and / or support possible situations of family, social and / or cultural uneasiness. In fact, this research work leads us to believe that becoming “agents of intercultural mediation”, as parents, means to educate “in between” the variety of differences (social, cultural, religious) and, at the same time, to commit to transform these diversities into opportunities for real human proximity and inclusion.

REFERENCES

Ambrosini, M. (2012). **Famiglie migranti e città multietniche**. In M. Ambrosini & P. Bonizzoni (Eds). *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011* (pp. 25-36). Milano: Fondazione Ismu.

Ambrosini, M. & Bonizzoni, P. (2012). **Riflessioni conclusive. L'integrazione nel quotidiano e il ruolo delle famiglie**. In M. Ambrosini & P. Bonizzoni (Eds). *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011* (pp. 219-228). Milano: Fondazione Ismu.

Ambrosini, M., Bonizzoni, P. & Caneva, E. (2010). **Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata**. *Rapporto 2009*. Milano: Fondazione ISMU.

Ambrosini, M. & Molina, S. (Eds). (2004). **Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia**. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Aristotele (2007). **Etica Nicomachea**. Milano: Bompiani.

Augé, M. (2009). **Non Luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità**. Milano: Elèuthera. Original title: *Soi-même comme un autre*. Paris: Le Seul (1992).

Baldacci, M. (2001). **Metodologia della ricerca pedagogica**. Milano: Bruno Mondadori.

Bauman, Z. (2003). **Voglia di comunità**. Roma-Bari: Laterza.

Belletti, F., Boffi, P. & Ambrosini, M. (2014). **Gli italiani di fronte all'immigrazione: l'indagine CISF 2014**. In Cisf. *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione* (pp. 59-160). Trento: Erickson.

Bichi, R. (2007). **La conduzione delle interviste nella ricerca sociale**. Roma: Carocci.

Bichi, R. (2002). **L'intervista biografica. Una proposta metodologica**. Milano: Vita e Pensiero.

Bolognese, I. (2017). **Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico**. In M. Fiorucci, F. P. Minerva & A. Portera (Eds). *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 361-372). Pisa: Edizioni ETS.

Calvino, I. (1993). **Le città invisibili**. Milano: Oscar Mondadori.

Cestaro, M. (2017). **"Second generation" parents: agents of intercultural mediation and intercultural integration into the city**. *Formazione Lavoro Persona*, 22, pp. 110-121.

Cestaro, M. (2016). **Il triangolo della mediazione interculturale**. In G. Milan & M. Cestaro. *We can change. Seconde generazioni, Mediazione interculturale, Città. Sfida pedagogica* (pp. 139-170). Lecce: Pensa MultiMedia.

Cestaro, M. (2014). **Lessico pedagogico, voce Mediazione Interculturale**. *Studium Educationis*, 2, pp.107-110.

Cestaro, M. (2013). **Educare "stando nel mezzo". Mediazione interculturale tra ricerca e formazione**. Padova: Cleup.

Cestaro, M. (2012). **Il gioco della mediazione per una città interculturale** (pp. 73-94). In G. Milan & E. Gasperi (Eds). *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Cigoli, V. & Gennari, M. (2008). **Mediare tra culture e generazioni: la funzione ponte della coppia genitoriale immigrata**. In E. Scabini & G. Rossi (Eds). *La migrazione come evento familiare* (pp. 123-148). Milano: Vita e Pensiero.

Demetrio, D. & Favaro, G. (1992). **Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione**. Firenze: La Nuova Italia.

Donati, P. (2013). **La famiglia. Il genoma che fa vivere la società**. Catanzaro: Rubbettino.

Donati, P. (2014). **Le famiglie italiane di fronte all'immigrazione: le sfide di una convivenza civile in CISF**. *Le famiglie di fronte alle sfide della migrazione* (pp. 21-57). Trento: Erickson.

Freire P. (2002). **La pedagogia degli oppressi**. Torino: EGA. Original title: **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra (2013).

Milan, G. & Cestaro, M. (2016). **We can change. Seconde generazioni, Mediazione interculturale, Città. Sfida pedagogica**. Lecce: Pensa MultiMedia.

Milan, G. (2012). **L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione?** *Studium Educationis*, 1, pp. 73-93.

Milan, G. (2008). **Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città** (pp. 1-30). In E. Gasperi (Ed). *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*. Padova: Cleup.

Pozzi, S. (2012). **Stili genitoriali e sentimento di appartenenza delle famiglie in migrazione: legami intergenerazionali e dimensione etnico-culturale**. In M. Ambrosini & P. Bonizzoni (Eds). *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011* (pp.181-218). Milano: Fondazione Ismu.

Regalia, C. & Giuliani, C. (2014). **Così lontani così vicini, la prospettiva psico-sociale nello studio delle famiglie migranti**. In Cisf. *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione. Rapporto Famiglia CISF 2014* (pp. 153-179). Trento: Erickson.

Regalia, C., Scabini, E. & Rossi, G. (2008). **Introduzione: la migrazione come evento familiare**. In E. Scabini & G. Rossi (Eds). *La migrazione come evento familiare* (pp. 7-19). Milano: Vita e Pensiero.

Ricoeur, P. (1993). **Il sé come un altro**. Milano: Jaca Book. Original title: **Soi-même comme un autre**. Paris: Ed. Seul (1990).

Ricoeur, P. (1997). **La persona**. Brescia: Morcelliana, 2006. Original title: **La personne**. Paris: Ed. Seul (1992).

Ricoeur, P. (2005). **Percorsi del riconoscimento**. Milano: Raffaello Cortina. Original title: **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Edition Stock. (2004),

Ricucci, R. (2001). **Italiani a metà. Giovani stranieri crescono**. Bologna: il Mulino.

Rumbaut, G. (2004). **Ages, Life Stage, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States**. *International Migration Review*, 38 (3), pp. 1160-1205.

Tarozzi, M. (2004). **Mediazione linguistico-culturale nei contesti educativi**. In G. Favaro & L. Luatti, (Eds). *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 306-320). Milano: Franco Angeli.

EJA: DIREITOS SOCIAIS EM CONFLITOS COM AS “NOVAS” IDEOLOGIAS

Data de aceite: 01/02/2021

Maurenilce Lemes da Silva

Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGEduc UNEMAT

Heloisa Salles Gentil

Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGEduc UNEMAT

Cálita Fernanda de Paula Martins

Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGEduc UNEMAT

RESUMO: Este trabalho objetiva refletir sobre as reformas educativas que visam colocar as políticas educacionais sob a lógica do mercado por meio da competição, meritocracia e responsabilização. Esses novos elementos, são forjados a adentrar e preponderar no contexto escolar, sob os domínios da economia em que o lucro e manutenção de recursos fica retido à uma pequena parcela de pessoas que exploram grande parte da sociedade. É, também fruto de estudo de referenciais teóricos, documentos sobre legislação educacional, e pesquisa in *lôcus*, com caráter bibliográfico, tomando por base autores como Carnoy e Castro (1997), Peroni (2003), Freitas (2011), Militão (2006), Silva (2019), entre outros. A pesquisa demonstra que as mudanças são impactantes, mas não são novas, nos últimos vinte anos elas se intensificam para corresponder às expectativas das políticas internacionais, em que a doutrina neoliberalista busca ajustar a economia na reforma de um

Estado em crise. A educação é um dos setores mais afetados, e, no Brasil, a EJA, como política de reparação social visando a formação de cidadão para a construção de uma sociedade em que a injustiça social não seja ápice da exploração humana, tende a ser ação diminuta do Estado mínimo.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, Política Educacional e Neoliberalismo.

ABSTRACT: This work aims to reflect on educational reforms that aim to place educational policies under the logic of the market through competition, meritocracy and accountability. These new elements are forged to enter and predominate in the school context, under the domains of the economy where profit and maintenance of resources are retained by a small portion of people who exploit a large part of society. It is also the result of the study of theoretical references, documents on educational legislation, and research in *locus*, with bibliographic character, based on authors such as Carnoy and Castro (1997), Peroni (2003), Freitas (2011), Militão (2006), Silva (2019), among others. The research shows that the changes are impactful, but they are not new, in the last twenty years they have intensified to correspond to the expectations of international policies, in which the neoliberalist doctrine seeks to adjust the economy in the reform of a state in crisis. Education is one of the most affected sectors, and in Brazil, EJA, as a policy of social reparation aiming at the formation of citizens for the construction of a society in which social injustice is not the peak of human exploitation,

tends to be a small action of the minimum state.

KEYWORDS: Eja, National politics, Neoliberalism.

1 | INTRODUÇÃO

As reformas educacionais brasileiras se intensificaram na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Ao redefinir seu papel, o Estado amplia o domínio, controle e regulação neoliberais. De Estado provedor do bem comum passa a ser Estado mínimo, se desresponsabilizando de políticas públicas que legitimam os direitos humanos. O setor privado amplia seu poder de captação de recursos públicos e passam a compartilhá-los. Significativa soma de recursos financeiros destinado ao setor público passam a ser destinados ao terceiro setor.

A economia é a base estrutural que alicerça essas mudanças, pois promove competitividade, meritocracia, desigualdades e se preocupa com os resultados alcançados e não com os processos. O Estado, socialmente mínimo, torna-se cada vez mais omisso quanto aos direitos humanos. Os direitos sociais estão sendo compartilhados com o setor privado. O Estado deixa de ser provedor, tornando-se diminuto na alocação do bem comum. (SILVA, 2019, p. 143)

O mercado empoderado determina estratégias e define a economia. Até a educação passa a ser mercadoria. As grandes empresas do mercado educacional colocam sob a apreciação e simpatia das autoridades públicas seus aparatos tecnológicos “inovadores” com a certeza de elevar o fluxo e proficiência estudantil. A meta sete do Plano Nacional de Educação (2014/2024) foi um dos subterfúgios para adoção dessas “inovações” ao vislumbrar a qualidade da Educação Básica. Essas ações materializam políticas sociais com caráter democrático, porém escamoteadas por outras ideologias de interesse socioeconômicas neoliberais (Peroni, 2003), aparentemente são interpretadas como bem comum, em especial à classe trabalhadora.

Os profissionais da Educação e Jovens e Adultos(EJA), em especial os militantes já esperavam muitos dissabores ao prever a regressão da modalidade, até porque em se tratando de Educação os “ganhos” são decorrências de lutas, principalmente na EJA. As mudanças ocorridas negligenciam as diretrizes legitimadas no Parecer N° 11/2000, diminuem a importância das funções reparadora, equalizadora e qualificadora. A Constituição Federal é enfraquecida ao relegar direitos sociais, o poder público não consegue exercer suas funções, o acesso, qualidade e permanência cedem lugar para terceirização, aligeiramento e currículo mínimo.

A dívida que a sociedade contraiu sob o domínio do sistema capitalista, em detrimento das práticas democráticas, ao ignorar, excluir e negligenciar a cidadania de uma parcela significativa da sociedade brasileira pertence a todos. Portanto, a sociedade deve assumir essa responsabilidade, mas é o Estado o maior promotor dessas ações

(Peroni, 2003). Rever os tropeços do passado, (re)conhecer as necessidades do presente para que, num futuro próximo os índices negativos desse contexto possam ser menores. Diante desse cenário propomos refletir sobre as reformas educativas que visam colocar as políticas educacionais sob a lógica do mercado inserindo elementos novos ao contexto da educação públicas, tais como a competição, meritocracia e responsabilização.

2 | EJA: CONFLITOS E RESISTÊNCIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA está assegurada no Parecer Nº 11, de 05/2000/CNE que legitima aos jovens e adultos inscritos na Modalidade de Educação Básica, modos próprios que sincronizam a educação escolar às demandas sociais desses sujeitos. Ao destacar as Funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora, este Parecer traz a essência da modalidade, pois reparar vai além do sentido de suprir, é assegurar o “direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (PARECER Nº 11/2000, p. 7), realocando direitos negados a uma significativa parcela da sociedade, considerando que suas necessidades de aprendizagem devem estar articuladas às suas vivências.

A função equalizadora propõe equilíbrio na oferta e qualidade de apropriação do conhecimento nas diferentes fases e situações da vida humana, “seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas” (Idem, p. 9), para que esse público seja reintegrado aos desafios contemporâneos sociais.

A EJA possui um público com múltiplas características, expectativas, necessidades e condição de vida, dessa forma a Função Qualificadora reconhece “a educação como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea” (Idem, p. 10), sendo a “tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (Idem, p. 11) para a construção de uma sociedade em que a injustiça social não seja compatível com a exploração humana.

Fruto de embates, contradições e lutas, a EJA acolhe pessoas a partir de quinze anos de idade que querem assumir seu espaço cidadão. Sua história marcada por correlações de forças em que a questão econômica e a invisibilidade desses sujeitos vem provocando a exclusão desta modalidade no circuito das políticas públicas educacionais. A hegemonia capitalista justifica as reformas do Estado brasileiro. Em seu bojo está presente a precarização, desvalorização, exploração e opressão, antagonizando com a educação cidadã, libertadora e inclusiva, pilares da EJA, tão defendida por Paulo Freire, que proclama uma sociedade em que homens amorosos e esperançosos constroem um mundo melhor.

3 | A EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA DO MERCADO

O processo da globalização exigiu que os países reconfigurassem suas políticas em

especial as econômicas, principalmente os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. As tomadas de decisões estão sendo implantadas de forma bastante unilateral onde a concentração de riquezas permanece nas mãos de poucos, determinando a exploração do homem pelo próprio homem. É a “política social sem direitos sociais” (PERONI, 2003, p. 50), na qual se afirma, por lei, os direitos dos cidadãos, mas cuja execução é dificultada ou precarizadas. As mudanças são impactantes na vida da classe trabalhadora, que atordoada, surpreende-se com tais “transformações”. No entanto, são objetivos de uma política que está sendo implantada há mais de vinte anos.

Para se ajustar à economia internacional, onde as grandes potências econômicas mundiais ditam as regras, o Brasil teve que redefinir seu papel de Estado provedor tornando-se “mínimo para as políticas sociais e máximo para o desenvolvimento do poder econômico, o que se manifesta no processo de centralização e descentralização na política educacional e no conteúdo dos projetos das propostas de reforma do Estado brasileiro” (SILVA, 2018, p.142), uma dos princípios da ideologia neoliberal. As políticas sociais devem ser diminutas para alcançar tal objetivo, por isso a educação é tão alvejada. Em determinados momentos ela é vista como opositora desses propósitos, pois ao mesmo tempo em que a escola é aparelho ideológico do Estado e reproduz desigualdades sociais perpetuando as relações desiguais (Althusser, 1987), ela também pode ser espaço para tomada de consciência para equalizar direitos se conseguir tomar posição diferente.

As reformas educativas visam a adequação da educação à lógica do mercado, seu ponto de convergência é a ampla descentralização dos sistemas educacionais, recomendado pelos principais organismos internacionais¹, onde o Estado descentraliza apenas as responsabilidades diretas de execução, parte dessas responsabilidades é atribuída à sociedade civil, porém centraliza em suas mãos a fiscalização, avaliação e normatização, passando a constituir-se numa instância apenas controladora e/ou avaliadora (Militão, 2006). Segundo Carnoy; Castro (1997), as reformas na educação têm três objetivos principais: 1) redução de financiamento com a educação; 2) produção de uma política educacional voltada à eficácia administrativa e produção do capital humano; 3) equidade na distribuição da qualidade de ensino, pensadas para a modernização das instituições educativas.

Nessa perspectiva, a competição, meritocracia e responsabilização são acirradas no contexto escolar (Freitas, 2011). O foco é o lucro, assim o Estado, socialmente mínimo, se desresponsabiliza de suas funções. A EJA é profundamente afetada, recursos públicos destinados à educação são repassados ao setor privado para qualificação aligeirada de mão de obra ágil, que pense rápido e capaz de tomar decisões em benefício da produção (Ramos, 2002). Rompem-se a conexão educação escolar com as vivências e histórias de vidas desses sujeitos, umas das bases que sustentam a EJA.

¹ Banco Mundial - BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas - UNESCO.

Muitas ações já foram implantadas visando a efetivação das reformas educativas, umas mais sentidas que outras, entre elas, a “Escola sem Partido” que esvaziada de conhecimentos leva ao vazio político pedagógico; a reforma do Ensino Médio comprimindo componentes curriculares que favorecem a consciência crítica; os cortes financeiro da educação básica ao ensino superior, comprometendo a formação escolar e profissional, o ensino, pesquisa e extensão. E, nessa perspectiva de centralização revestida de descentralização, surge a Base Nacional Comum Curricular e a EJA é excluída das concepções, práticas pedagógicas e formação. O cuidado às suas especificidades são terceirizadas aos Estados e Municípios, continuando ser coadjuvante nas políticas públicas para a educação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA tem por excelência a politicidade, dialogicidade, coletividade, democracia. Seus princípios humanísticos estão ancorados na pedagogia freireana, ao considerar que a educação é um ato criador, conscientizador que possibilita a emancipação e libertação do indivíduo. As relações políticas e pedagógicas, assim como os conhecimentos adquiridos neste processo formativo devem promover uma educação de superação de preconceitos, de visões equivocadas e direitos que foram subalternizados ao longo da história.

As mudanças que o mundo globalizado requer exige o aumento da produtividade e redução de custos para conter a crise do capital. Os países considerados potências econômicas, as grandes multinacionais, as organizações internacionais bem-sucedidas promovem as políticas econômicas e estas regulam e conduzem os demais setores sociais e, com isso, definem as reformas para a educação, saúde, segurança, etc.

As reformas são estratégias que o Brasil tomou para assegurar sua adesão ao modelo econômico internacional que influenciadas pelos padrões neoliberais abrem fronteiras para a terceirização e privatização. As mudanças implantadas nas políticas de EJA distancia de suas diretrizes. Ao agenciar a formação escolar ao terceiro setor, o sentido político pedagógico da modalidade é transferido para a formação aligeirada de mão de obra qualificada pronta para ingressar no mercado de trabalho, que nem sempre é absorvido pelo próprio mercado, originando e ampliando a informalidade e o desemprego. Nossos jovens, adultos e idosos continuam tendo seus direitos subtraídos, impondo conflitos, lutas e resistência para combater as correntes opressoras do capitalismo que legitima a sociabilidade neoliberal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000 de 9 de junho de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes e Base da educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15.

CARNOY, M.; CASTRO, C. M. (Org.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguimos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fevereiro de 2011.

MILITÃO, S. C. N. Organismos Internacionais: **arautos da descentralização educativa na década de 90**. interATIVIDADE, v. 1, p. 1-7, 2006.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RAMOS, Marize Nogueira. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo. Cortez. 2002.

SILVA. Maurenilce Lemes. **Políticas Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres - MT**. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação – UNEMAT, Cáceres-MT, 2019.

CAPÍTULO 13

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DENTRO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE – MS

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Maria Luiza Silva Toesca

Especialista em Educação Matemática em séries iniciais, Especialista em Gestão e Coordenação

Professora da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS
Campo Grande – MS

Juliana Cristina Ribeiro da Silva

Doutoranda em Ensino de Ciências pela UFMS
Professora da Rede Estadual e Particular de Campo Grande - MS
Campo Grande – MS
<http://lattes.cnpq.br/5483658419975347>

Juliana Roberta Paes Fujihara

Doutoranda em Ensino de Ciências pela UFMS
Coxim – MS
<http://lattes.cnpq.br/2044233717038471>

Manoel Garcia de Oliveira

Doutorando em Ensino de Ciências pela UFMS
Miranda – MS
<http://lattes.cnpq.br/5236161633207209>

Simone Ceccon

Mestrado em Educação Para Ciência - Bauru pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Professor assistente da Universidade Federal da Grande Dourados
Dourados - MS
<http://lattes.cnpq.br/5588788061442769>

Patrícia Helena Mirandola Garcia

Professora do curso de Geografia, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFMS e Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino de Ciências
Três Lagoas - MS
<http://lattes.cnpq.br/1030941900957552>

RESUMO: o presente trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa, análise documental do PPP e das atas de reuniões pedagógicas, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas de uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI localizada no município de Campo Grande/MS, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Neste trabalho, sob o prisma da Gestão Democrática, analisamos e acompanhamos de que forma a Gestão empregada a partir de relatos de um membro da equipe gestora e de uma professora e de nossa observação em uma reunião da Associação de Pais e mestres, assim como análise documental. Contemplada na Constituição Federal, a Gestão democrática a muito é “solicitada”, porém pouco empregada no ambiente escolar. Analisamos e verificamos in loco de que forma os recursos são discutidos e empregados para auxiliar no ensino aprendizagem, assim como no bem-estar de todos na referida escola. Concluímos que sim, há democracia no EMEI e sugestões de todos são sempre discutidas e acatadas.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática, análise documental, escola de educação infantil

DEMOCRATIC MANAGEMENT WITHIN A MUNICIPAL SCHOOL OF CHILD EDUCATION IN CAMPO GRANDE – MS

ABSTRACT: This work is the result of a qualitative research, documentary analysis of the PPP and its minutes, field researches and semi-structured interviews in a Municipal School of Early Child Education (EMEI) located in Campo Grande, capital city of the state of Mato Grosso do Sul. In this work, from the perspective of democratic management, we analyze and monitor the management used using reports by a member of the management team, a teacher and our observation at a meeting of the Association of Parents and Teachers, as well as documentary analysis. Contemplated in the Federal Constitution, democratic management has long been “requested”, but little used in the school environment. We analyze and verify in loco how the resources are discussed and used to assist in teaching-learning process, as well as in the well-being of everyone in that school. We conclude that there is democracy in the management of EMEI and suggestions from everyone are always discussed and accepted.

KEYWORDS: Democratic management, documentary analysis, early child education

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação formal, é de suma importância para que os indivíduos tenham a capacidade de compreender e intervir conscientemente no contexto social em que todos estão inseridos. Mendes (2010, p. 68) complementa que, estes indivíduos que “estão inseridos e possam responder à altura aos desafios enfrentados pela sociedade, afinal ela é determinada e determinante na construção do desenvolvimento social”.

A sociedade civil organizada tem lutado para que, nas condições contraditórias em que vivemos, haja um reconhecimento no papel da necessidade de participação social diante das construções e aplicações de novos direcionamentos, seja nas políticas públicas, seja na gestão educacional de uma instituição de ensino, no sentido de tornar este mundo mais participante, mais justo e mais humano (FERREIRA, 2000).

A sociedade civil organizada tem lutado para que, nas condições contraditórias em que vivemos, se dê uma direção precisa, através das políticas públicas e da gestão da educação, no sentido de tornar este mundo mais participante, mais justo e mais humano (FERREIRA, 2000).

Bobbio (1991, p. 888-889) considera o termo participação a partir de três formas ou níveis de participação política, sendo elas: o termo *presença*, o termo *ativação* e o termo *participação* no sentido estrito. Neste último, segundo o referido autor, é definido para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política.

Para Luckesi (2007, p. 03) “participar da gestão democrática da escola significa que todos se sentem e efetivamente são partícipes do sucesso ou do fracasso da escola em todos os seus aspectos; físico, educativo, cultural e político”.

No intuito de conceituar escola democrática, temos Apple e Beane (1997, p. 20) que elencam a democracia como “um movimento em construção que resulta de tentativas explícitas de educadores para colocar em prática acordos e oportunidades que darão vida

à democracia”.

Com a Constituição Federal de 1988, no Artigo 206, inciso VI, institui-se o princípio da Gestão Democrática do ensino público, tornando-se um dos princípios essenciais ao compartilhamento das ações educativas, em uma concepção de comprometimento, por parte de todos os seguimentos sociais e atores da comunidade escolar com o intuito de uma melhora da qualidade da educação pública.

A posteriori, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9394/96, reafirma o modelo de funcionamento de escolas fundamentadas por uma autonomia escolar e por uma gestão democrática, onde:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Entendemos ser a Gestão Democrática uma forma ou maneira de gerir uma instituição de forma democrática, com transparência e participação de toda comunidade escolar, onde cada participação deve ser valorada. Cury (2002, p. 164) elucida-nos que, “a gestão democrática tem se tornado um dos motivos mais frequentes, na área educacional, de debates, reflexões e iniciativas públicas a fim de dar sequência a um princípio posto constitucionalmente e representado na LDBN”.

Em sua gênese, Gestão provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, genere*, e significa “levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo implicando o sujeito. Cury (2007), refere-se à gestação como um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido, onde segundo o referido autor, “trata-se de gestativo, ou seja, gestão, isto é, o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente”. Ora, o termo gestão “tem sua raiz epistemológica em *ger* que significa: fazer, brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos: genitora, genitor, germen.

De acordo com Luckesi (2007, p. 02),

Essa modalidade de pensar e praticar a ‘gestão democrática escolar’ configura muita pouca coisa diante do que efetivamente ela pode significar tanto para a escola em si, como para a aprendizagem dos estudantes, seus pais, seus professores e gestores acerca dos compromissos consigo mesmo e com o outro, da aprendizagem do ‘viver juntos’, que está posto pela Unesco como um dos objetivos fundamentais para a educação do século XXI.

Aprender e viver a gestão democrática de uma escola, implica, dentre outras questões, estar atentos a como isso se dá dentro do âmbito escolar. Sobre a gestão

democrática que nos propomos a relatar neste, gostaríamos de contextualizar para uma maior compreensão.

Lucksei (2007, p. 01) elucida-nos que a gestão democrática se tornou um fenômeno e,

Usualmente, essas abordagens, assim como as práticas delas decorrentes têm focado sua atenção na participação de pais, comunidade, professores e estudantes na vida administrativa da escola, especialmente através da eleição de seus gestores (diretor e vice-diretor) e constituição e participação em comissões que decidem sobre recursos econômicos, que, por ventura, possam ser destinados pelos poderes públicos a uma determinada instituição escolar pública.

Segundo Ferreira (2000, p. 172) a estratégia para a gestão democrática é o diálogo, onde “quando o reconhecimento da infinita diversidade do real se desdobra numa posição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento do pensamento algo da inesgotável experiência da consciência dos outros”.

Em Luckesi (2007) temos o enfoque que,

Democrática e participativamente, a comunidade pode e deve, junto com a escola, *cuidar de sua manutenção e integração em seu espaço*: os pais podem e devem, de modo ativo e comprometido, participar, junto com escola e seus educadores, da orientação dos seus filhos e estudantes para a vida escolar e para a vida fora da escola, participar da *manutenção da escola* e de sua integração na comunidade. (grifo nosso)

O município de Campo Grande tem aproximadamente 104 Escola de Educação Infantil – EMEI. Para o desenvolvimento deste, com base na importância e à luz da Gestão Democrática, iremos fazer o levantamento do cotidiano de uma EMEI, com o intuito de averiguarmos como se dá a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar neste EMEI. Com isso, justifica-se a importância deste trabalho.

Diante da importância de ser fazer uma Gestão Democrática, nos deparamos com o seguinte questionamento: como se dá a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar em uma determinada EMEI, que iremos nos referir a um nome fictício de “X” no município de Campo Grande, MS. Este trabalho é voltado para o estudo de uma escola pública de ensino infantil nesta cidade.

Gadotti (2001) nos oferece duas razões que justificam a implantação da gestão democrática:

A primeira dessas razões é porque a escola deve formar para a cidadania e a segunda razão consiste no fato de que a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola: o ensino. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI, 2001, p. 46).

Dentro do ambiente escolar, a gestão democrática deve ser vista sob um prisma de atuação que tem por objetivo promover a organização, assim como a mobilização e

a articulação de todas as condições humanas e materiais para garantir o avanço nos processos socioeducacionais de todos os estabelecimentos de ensino.

Quando pensamos em escola, devemos levar em consideração que se trata de um espaço social, com objetivos específicos que constitui o desenvolvimento dos educandos através da assimilação dos conteúdos que, dentre outras funções, está a de se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que estão inseridos. E, no caso da educação infantil, destacamos, entre outros aspectos fundamentais, a importância da socialização das crianças.

A organização escolar democrática implica em um favorecimento dos objetivos de formação cidadã dos educandos e em melhores condições do trabalho docente, dentre outras necessidades, para tanto, contribui para uma interdependência entre organização e gestão nesse processo. A partir daí, Campos e Silva nos elucidam que,

A autonomia de uma instituição significa ter o poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. As escolas públicas como não são organismos isolados, dependendo do sistema central, das políticas e da gestão pública, possuem uma autonomia relativa, ou seja, a autonomia de uma escola pública pauta-se no planejamento, na organização, na orientação e o controle de suas atividades internas estando sujeita a adequação e aplicação das diretrizes gerais que recebem dos níveis superiores da administração do ensino (sic) (CAMPOS e SILVA, 2009, p. 1867).

Essa autonomia, conhecida como gestão democrática, deve ser uma parceria de toda comunidade escolar, pais, funcionários e equipe gestora. E no presente trabalho, acompanhamos a rotina das ações de gestão democrática de uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Campo Grande, MS para averiguarmos como a gestão democrática é colocada em prática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A atuação democrática da educação escolar está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação da comunidade na tomada de decisões como: no planejamento e elaboração do Projeto Político e Pedagógico (PPP); na escolha do uso de recursos e prioridades de aquisição; na execução das resoluções colegiadas; nos períodos de avaliação da escola e na relação escola-família-criança. Para tanto, a análise do PPP da EMEI “X” é essencial.

Gadotti, Romão *et al.* (1997, p. 35) começam por esclarecer que todo Projeto Político Pedagógico é necessariamente político. Já para Veiga (2001, p.13), o Projeto Político Pedagógico não é mais um documento construído no espaço escolar com o objetivo de se realizar uma tarefa simplesmente burocrática, que, ao final de sua elaboração, é arquivado pela escola ou remetido às autoridades educacionais; segundo a referida autora, muito

pelo contrário, o PPP deve ser construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos no projeto da escola.

Dados de pesquisa sobre o desenvolvimento infantil elaborados em nosso país (CARVALHO, PEDROSA E ROSSETTI-FERREIRA, 2012, *apud* OLIVEIRA, 2013) reconhecem a criança como um sujeito ativo, que nasce com condições para interagir com parceiros mais experientes que lhe apresentam continuamente novas formas de se relacionar com o mundo a fim de compreendê-lo e transformá-lo. Nas interações que estabelece com adultos e com parceiros de idade, a criança nomeia objetos, imita pessoas ou outros elementos observados, faz perguntas e elabora respostas, significando o mundo a sua volta e a si mesmo, influenciando o entorno e sendo influenciada por ele. Com isso, mobiliza e modifica saberes e desenvolve a afetividade, a cognição, a motricidade e a linguagem.

Para a realização deste, adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa. Segundo Flick (2009, p. 29) em sua célebre obra “Introdução à Pesquisa Qualitativa”, apresenta-nos três perspectivas que resumem as pesquisas qualitativas, no que se refere aos pontos de referência teórica: primeiro, encontram-se as tradições do interacionismo simbólico e da fenomenologia, o segundo diz respeito às perspectivas teóricas da etnometodologia e do construcionismo, as quais se interessam pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social e, o terceiro ponto de referência abrange as posturas estruturalistas ou psicanalistas, que compreendem estruturas e mecanismos psicológicos inconscientes e configurações sociais latentes.

Tais perspectivas diferenciam-se por seus objetos de pesquisas e pelos métodos que empregam. Assim, torna-se indispensável saber aplicar os instrumentos metodológicos que privilegiam o significado cuja função estruturante gira em torno do que as coisas significam para as pessoas e como elas se organizam e concebem a gestão democrática na EMEI “X”.

Com base na pesquisa qualitativa, ela nos proporciona a observação do cotidiano escolar, apontar as ações voltadas para a gestão escolar participativa, assim como a aplicação de questionários semiestruturados para averiguarmos a opinião e inserção participativa da comunidade. Para a realização deste, realizamos uma visita técnico ao EMEI “X”. Realizamos a análise documental do PPP onde verificamos a existência de ações voltadas para a Gestão democrática, assim como a leitura de todas as atas do ano letivo de 2019.

Durante as visitas técnicas, realizamos uma entrevista semiestruturada com a gestora da EMEI “X” e uma entrevista semiestruturada com uma professora que prontamente se candidatou em seu horário de planejamento ou horário de atividades, onde os relatos são apresentados adiante. Além das entrevistas e análise documental, participamos de uma reunião da Associação de Pais e Mestres APM da escola para a tomada de algumas decisões sobre a utilização de um recurso recebido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo de participação há a emancipação onde o professor/educador desempenha um papel chave. Segundo Ferreira (2000, p. 171),

Contribuem neste processo todos os agentes externos que são indispensáveis, mas apenas instrumentais, como o educador frente ao educando [...] Não há como 'substituir' a iniciativa própria de quem pretende emancipar-se. Ninguém emancipa ninguém, a não ser que este alguém se emancipe. Não se dispensa o 'educador' mas o seu papel essencial é subsidiar, apoiar, instrumentalizar, motivar, nunca impor, decidir, comandar. [...] O educador não tem como função 'capitanear' as coisas, decidir pelos outros. Sua função é de 'educador' *strito sensu*, ou seja, 'motivador insinuante'".

Essa fala da referida autora nos leva a refletir que, ao pesquisarmos uma escola de educação infantil, o papel do professor vai além pois ao lidar com a gestão democrática, trabalha principalmente com os pais das crianças as questões e a importância da democracia, do diálogo e do emprego de recursos públicos ou adquiridos em ações conjuntas como veremos exemplo adiante.

Nossas visitas foram realizadas durante dois dias durante o mês de outubro, onde acompanhamos a rotina da EMEI "X". Foram dois dias letivos, sendo um no período matutino e uma visita no período vespertino, em dias aleatórios, com o devido agendamento com a gestora. Nesse período de trabalho de campo, tivemos a oportunidade de conversarmos com a gestora e com uma professora. Participamos também, enquanto observadores, de uma reunião da APM para a discussão de como utilizar uma verba recebida.

Em entrevista realizada com a gestora responsável pelo EMEI "X" sobre as ações, que aqui iremos nos referir ao codinome "Flor" obtivemos o seguinte relato:

A gestão democrática aqui, o que eu posso te afirmar, juntamente com a comunidade, todo recurso que nós recebemos, é feito junto com a equipe um levantamento do que é mais necessário da parte pedagógica e da parte do ensino aprendizagem. Toda reunião é prestada conta para a comunidade através das notas fiscais e, além disso, temos um painel onde colocamos todas as compras, evitamos comprar a prazo para não ficarmos devendo, damos prioridade para as necessidades das crianças. A gestão democrática que realizamos é baseada na transparência. Sempre que alguma professora dá uma sugestão de compra de algum material, discutimos em reunião, analisamos os custos e, na maioria das vezes realizamos as compras.

Realizamos também atividades com a comunidade para arrecadação de fundos, como exemplo, podemos citar as pasteladas, envolvendo além dos pais e responsáveis, a comunidade do entorno.

Como gestora desta unidade, procuro pautar o trabalho dentro das legislações vigentes, planejando todas as ações, delegando poderes, gerar a gestão de pessoas, gestão de processos, relações interpessoais, motivacionais.

Assim como estimular e convidar a população para fazer parte de todas as ações. Com isso, conseguimos criar um grupo unido e coeso na luta da melhoria de nossa escola.

Sobre a fala da gestora, observa-se o convite ao diálogo para tomada de decisões principalmente para o uso de verbas recebidas ou arrecadadas, assim como a prestação de contas em reuniões e no mural, assim como no mural de informações, conforme a figura 03 e 04.

Ao conversarmos com a professora e coletarmos seu relato, que aqui a chamaremos de “Profe”, obtivemos a seguinte fala:

Sou professora há vinte anos, meu objeto de estudo sempre foi a Educação Infantil onde se deve criar um ambiente de acesso a todas as linguagens, um espaço de ampliação das aprendizagens.

Sempre que vemos algo novo, principalmente na internet, seja de uma atividade lúdica ou de algum material novo, levamos para a reunião, justificamos a importância e os benefícios e, na maioria das vezes, conseguimos comprar.

Sempre pensando no uso coletivo que englobe a maioria da faixa etária.

Tudo é discutido, conversado, acordado em comum acordo com a equipe gestora, professoras e com os pais.

Isso facilita nosso trabalho, os pais sempre sabem de tudo o que está acontecendo e de tudo que precisamos. Inclusive, já teve sugestões dos pais ou responsáveis de ações e atividades.

É notório, tanto na fala de “Flor” quanto na de “Profe” que nesse EMEI específico, o diálogo é uma prática presente para que todas as ações sejam discutidas.

Analisamos as atas do ano de 2019, assim como o PPP (2020-2024). Nas atas, verificamos decisões tomadas e ações realizadas, como a necessidade da reforma de um cômodo onde o alimento é armazenado e havia muita infiltração, e, além de problemas de perda de alimentos, causava alergia em uma funcionária, conforme verificamos nas figuras 01 e 02, a compra de brinquedos socioeducativos, conforme figura 03.

Sobre as figuras 01, 02 e 03, elas estão postas em uma altura onde as crianças não alcançam, as que já são maiores são extremamente conscientizadas de que são documentos importantes e que elas não podem arrancar.

Ao analisarmos o PPP, verificamos as prestações de contas e aviso, conforme as figuras 04 e 05, a qual averiguamos as notas fiscais, cópias das atas e prestações de contas. Cabe ressaltar que este quadro de prestação de contas fica localizado na recepção ou saguão de entrada da unidade escolar.

Com base em nossa observação e nos relatos, praticamente todas as ações são

tomadas em conjunto visando a melhoria do espaço, do ensino aprendizagem e do bem-estar das crianças.

Com base nos lucros obtido em ações como a “pastelada” o valor arrecadado normalmente é utilizado para a aquisição de algum bem material de uso coletivo, visando sempre o bem-estar de todos.



Figura 01
Cômodo que necessitava de reforma

Fonte: TOESCA, M. L., 2019



Figura 02
Cômodo que necessitava de reforma

Fonte: TOESCA, M. L., 2019



Figura 03
Brinquedos adquiridos para aulas
Fonte: TOESCA, M. L., 2019

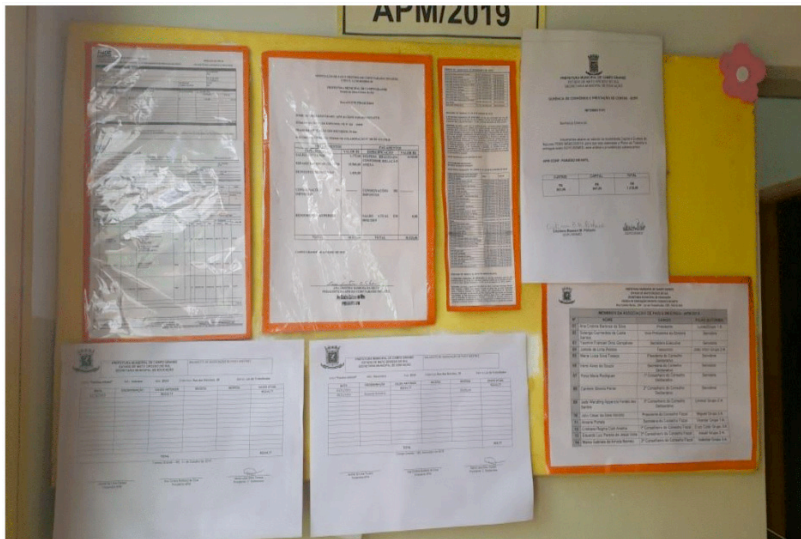


Figura 04
Quadro de prestações de contas da APMS
Fonte: TOESCA, M. L., 2019

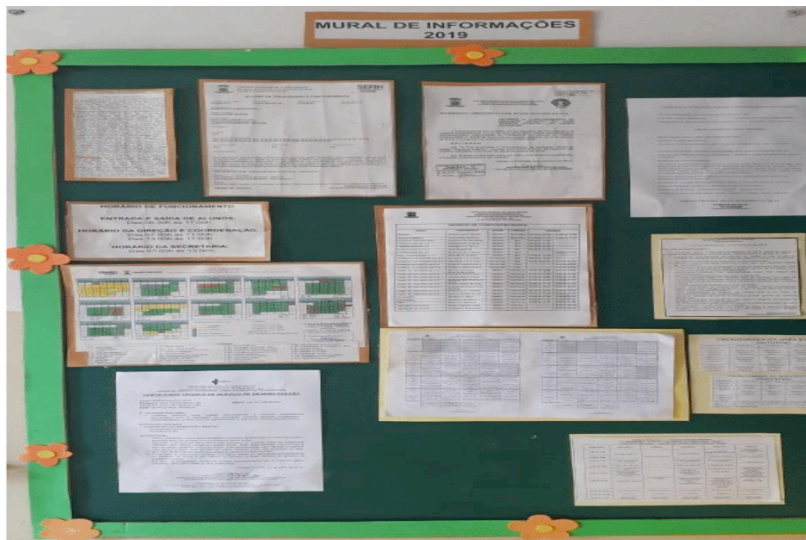


Figura 05
Mural de informações
Fonte: TOESCA, M. L., 2019

Sobre a análise documental do PPP do EMEI “X”, nos Artigos 76 e 77, fala-se sobre a Gestão democrática de forma clara e objetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Bobbio (2000, p. 46) afirma que “a democracia se baseia na ideia de que todos podem decidir sobre tudo” encontramos-nos em um dilema onde infelizmente a participação de pais e alunos não é eficaz em muitas instituições de ensino

Durante dois períodos (um matutino e um vespertino) acompanhamos a rotina da equipe gestora e dos professores de um EMEI localizado no município de Campo Grande, MS para averiguarmos como a gestão democrática é aplicada no cotidiano. Assim como nossa participação em uma reunião da APM fora do horário letivo para que houvesse a participação dos pais.

A análise documental do PPP e de todas as atas do ano letivo de 2019 foi crucial. A análise foi feita em nossa primeira visita, o que nos serviu de subsídio para as observações e diálogos na segunda visita técnica.

Para tanto, realizamos uma entrevista semiestruturada com um membro da equipe gestora e uma professora. Nas ocasiões, realizamos apenas uma pergunta para darmos início ao diálogo e chegarmos ao nosso ponto de interesse que é “como é feita a gestão democrática no EMEI”.

A gestão democrática é realizada no EMEI “X” através de diálogo entre equipe

gestora, professores e pais ou responsáveis conforme podemos observar nas imagens dos quadros de prestações.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.; BEANE, James (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Brasília, DF: Ed. UnB, 1991.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. 1996.

CAMPOS, Marli; SILVA, Neide de Melo Aguiar. Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do escudo da gestão. **EDUCERE**. Curitiba, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2350908-Gestao-escolar-e-suas-competencias-um-estudo-da-construcao-social-do-conceito-de-gestao.html>. Acesso em: 01 maio 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBP AE**, v. 18, n. 2, jul/dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>. Acesso em 20 out. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 20 out. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 74, p. 167-177, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2648/2386/>. Acesso em: 24 dez. 2018.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (org.). **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Gestão democrática da escola, ética e sala de aula. **ABC Educativo**, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007. Disponível em: http://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagio_gestao1/14.%20Texto%20-%20abceducatio_64_gestao_democratica_da_escola.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

MENDES, Maria Socorro dos Santos. Qualidade de ensino na escola pública: desafios e (im) possibilidades. **Psicologia: Ensino & Formação**, 2010, v. 1, n. 2, p. 61-71. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n2/v1n2a06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Gestão Pedagógica na Educação Infantil**. 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/149/gestao-pedagogica-na-educacao-infantil>. Acesso em: 30 abr. 2019.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

PERSPECTIVAS DE ESTUDOS COMPARATIVOS DA FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE: NECESSIDADES DE COOPERAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS NO ÂMBITO DO MERCOSUL

Data de aceite: 01/02/2021

Magali de Fátima Evangelista Machado

Professora Doutora do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF/Brasília)

<http://lattes.cnpq.br/4272900173968653>

<https://orcid.org/0000-0003-4334-3452>

Célio da Cunha

Professor Doutor de Pós-Graduação e Pesquisa do Programa *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Brasília (UCB)

<http://lattes.cnpq.br/8960254836406881>

RESUMO: O ensino superior sempre foi e continua sendo, em qualquer sociedade, um dos pilares do desenvolvimento econômico e social para o futuro das nações. O ingresso na educação superior voltado para formação docente é o principal caminho de acesso para a entrada na carreira do magistério que, na atualidade, enfrenta alguns desafios tais como: qualificação de seus estudantes no tocante ao domínio de conhecimentos necessários a profissionalização, sua polivalência funcional, bem como, sua adaptação às mudanças tecnológicas e de informações. As reformas educativas que ocorreram nas últimas décadas nos diferentes países sul-americanos foram similares em seus processos de regulação da educação, porém, ainda persistem obstáculos que impedem ações que de fato valorize a carreira docente na região. O artigo é baseado nos 'Estudos Comparativos dos Sistemas

Educativos' realizado pela União de Nações Sul-Americanas (UNASUL) em 2016. Neste sentido, o artigo abordou questões que versaram sobre aos desafios na formação docente e a busca constante pela valorização da carreira do magistério. A perspectiva de se adotar um estudo bibliográfico de educação comparada no âmbito do Mercosul nos seguintes países: na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai foi utilizar como ponto de partida o método da educação comparada para possibilitar as múltiplas compreensões do aprender com e sobre o outro. Segundo Weller (2015), estudos em educação comparada buscam ampliar as possibilidades de cooperação no tratamento dos problemas que ambos os países enfrentam em relação a educação superior voltada para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Formação docente. Valorização do magistério.

ABSTRACT: The higher education has always been and remains, in any society, one of the pillars of economic and social development for the future of nations. In this context, the demands are increased by this level of education, which need to be met in an innovative way to ensure the expansion of access and diversification in the offer of all those who seek it. The admission to higher education-focused training is the main access pathway to the career of the Magisterium, nowadays, it faces some challenges such as: qualification of its students in the field of knowledge needed to professionalize, its functional polyvalence, as well as its adaptation to technological and information changes. The

educational reforms that have occurred in recent decades in the different South American countries have been similar in their education regulatory processes, however, still persisting obstacles that prevent actions that actually value the teaching career in the region. The article is based on the 'Comparative Studies of Educational Systems' conducted by the Union of South American Nations (UNASUL) in 2016. In this sense, which addressed issues that have been discussed on the challenges in teaching training and the constant pursuit of the appreciation of the teaching career. The perspective of adopting a bibliographical study of education compared to Mercosul in the following countries: Argentina, Brazil, Chile and Uruguay was used as a starting point the method of education compared to enable multiple comprehensions of learning with and on the other. According to Weller (2015), studies in comparison education seek to broaden the possibilities for cooperation in the treatment of problems that both countries face in relation to higher education focused on teaching education.

KEYWORDS: Higher education. Teaching formation. Appreciation of the magisterium.

BREVES CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino superior sempre foi e continua sendo, em qualquer sociedade, um dos pilares do desenvolvimento econômico e social para o futuro das nações. Neste contexto, aumentam as demandas por esse nível de ensino, as quais precisam ser atendidas de forma inovadora para assegurar a ampliação do acesso e a diversificação na oferta de todos aqueles que o procuram.

Numa perspectiva de ampliar este debate da importância da Educação Superior para o desenvolvimento na atualidade de uma sociedade, relembremos dois pontos entre os demais sobre a responsabilidade dessa modalidade de ensino, que foram destaque na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em Paris/2009. No relatório intitulado: 'As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social', a Educação Superior foi considerada 'como um bem público é de responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes'. Outra responsabilidade que merece uma ênfase é que o documento reafirma que, diante da "complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões" (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 2009, p. 2).

O ingresso na educação superior voltado para formação docente é o principal caminho de acesso para a entrada na carreira do magistério que, na atualidade, enfrenta alguns desafios tais como: qualificação de seus estudantes no tocante ao domínio de conhecimentos necessários a profissionalização, sua polivalência funcional, bem como, sua adaptação às mudanças tecnológicas e de informações.

As reformas educativas que ocorreram nas últimas décadas nos diferentes países

sul-americanos foram similares em seus processos de regulação da educação, porém, ainda persistem obstáculos que impedem ações que de fato valorize a carreira docente na região.

Nas palavras de Tenti Fanfani (2011), a docência é um serviço pessoal, é um trabalho com e sobre os outros e, requer algo a mais que o domínio e uso de conhecimento técnico racional especializado, é um trabalho este que envolve pessoas e compromisso humano. O autor, reafirma que “Los docentes, al igual que cualquier otra categoría social, no constituyen una esencia o substancia que puede ser aprehendida en una definición particular” (p. 253)

Arroyo (2000) reforça essa ideia, quando sugere que não se deve esquecer como a docência é uma atividade essencial à sobrevivência humana. O autor esclarece que falar da dimensão humana, não é subestimar a atividade de ensinar e de aprender, nem está repudiando “as dimensões de formar, os saberes a aprender, a cultura e seus significados”. Arroyo elucida, ainda, que tratar da dimensão humana na educação é tão somente equacionar “a pluralidade dessas dimensões como conteúdo de nossa humana docência” (p.117-118). Corroborando com os autores, Machado (2013) ressalta que pensar na dimensão humana é ampliar a visão da escola e dos docentes, e nesse sentido, humanizar-se como escola não significa perda de autoridade constituída para o ensino e, sim, ganho em potencialidade acolhedora da necessidade de também aprender.

Dada a sua importância, a profissão docente deve ser prioridade nas agendas governamentais, uma vez que é de responsabilidade de diferentes atores comprometidos na construção de consensos intersetoriais que busquem articulações em torno de políticas públicas efetivas na área educacional.

Falar da profissão docente na atualidade, portanto, não se restringe a elevar o *status* da carreira na perspectiva de vocação, amor à profissão ou resiliência do professor diante de desafios, que são muitas vezes, intransponíveis. A profissão docente envolve aspectos práticos e que devem ocupar uma agenda de prioridades, fomentando mudanças nos programas de formação continuada, no plano de carreira, nos salários e, sobretudo, nas políticas de valorização do magistério.

Nessa perspectiva, um dos fenômenos abordados na literatura que analisa a carreira docente foi o mito da ‘sublimação’, caracterizado como uma distorção da visão do professor sobre a sua própria profissionalização. É uma percepção, inclusive, da baixa remuneração como uma espécie de ‘prêmio de consolação’ por exercer uma vocação. Talvez, romper com essa visão seria um dos primeiros passos para levar a sociedade a ressignificar o papel do professor. Afinal, o conceito de vocação passou a fazer parte de uma crença naturalizada que se vincula de imediato à ideia de doação, cumprimento de uma missão, visões que terminam por dificultar ainda mais os avanços nas políticas de valorização da carreira docente.

Trata-se de um processo que parece caminhar na contramão da profissionalização

do magistério, aproximando-se mais de uma postura de comodismo diante da necessidade da categoria com relação à sua própria valorização. O risco, segundo Hypolitto (2004), é o professor passar a ser tratado como um mero trabalhador que recebe o mesmo salário que dos pais de seus alunos, morador do mesmo bairro popular, ou seja, diferencia-se das profissões mais comuns e populares somente por ser intelectualizado.

O artigo realizou um estudo comparado sobre questões relacionadas com educação superior, a formação docente e a valorização da carreira do magistério, no âmbito do Mercosul nos seguintes países: na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai. O artigo deve como ponto de partida os 'Estudos Comparativos dos Sistemas Educativos: Estruturas Normativas, Processos de Formação e Oferta Educacional nos Países da UNASUL' realizado pela União de Nações Sul-Americanas (UNASUL), no ano de 2014.

AMÉRICA LATINA: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A maioria dos países latino-americanos na década de 1990 implementou pactos sociais que tiveram como objetivo estabelecer políticas públicas para a região. Esses pactos buscavam estimular e orientar uma posição de enfrentamento junto às questões relacionadas aos inúmeros problemas vivenciados pelos sistemas de ensino na região, tais como: baixo rendimento escolar, distorção entre idade e série, abandono escolar, escolas mal equipadas, professores com qualificação deficiente e baixos salários docentes.

Entre os desafios com os quais a educação mundial se confronta, e, de um modo particular, a educação na América Latina, seja em curto, médio ou longo prazo, não há como deixar de mencionar a questão da formação do professor, embora salário, jornada de trabalho e planos de carreira constituam pontos centrais para se avançar na valorização docente.

Inclui-se entre os desafios da formação do professor na América Latina, o baixo *status* que se confere à carreira de professor como um ponto crucial a ser também a ser superado. Para Tenti Fanfani (2007), os docentes latino-americanos se autodescrevem como pertencentes à classe média ou baixa, exibem padrões de consumo cultural de certa precariedade e manifestam um desacordo com suas condições de trabalho.

No entendimento de Campos (2007), à docência se configurou durante muito tempo, na América Latina, como um 'apostolado' e um 'serviço social', na qual a vocação era entendida como doação. Com o passar dos anos, novas demandas sociais surgiram como, por exemplo, a propagação dos meios de comunicação e das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A educação passou a ser reconhecida com um fator de desenvolvimento econômico e como agente de mobilização social.

Outra característica predominante na América Latina e no Caribe é a feminização da profissão. Na Argentina, 87% dos professores do nível primário são mulheres. No Brasil,

este percentual é de 91%, no Chile é de 78% e no Uruguai o percentual é de 65%.

O Boletim do Programa de Reformas Educacionais para a América Latina e o Caribe – PREAL (2002) ressaltou que as reformas educacionais ocorridas naquela época, na região, dedicaram parte de seus recursos ao treinamento dos professores. No entanto, o mesmo Boletim apontou que foram poucos os países que sistematizaram mecanismos de incentivos eficazes para fortalecer a profissão docente. O Quadro 1 apresenta alguns programas introduzidos em alguns países como a Argentina, o Brasil, o Chile e o Uruguai que tinham, como objetivo, criar condições para melhorar a formação dos docentes por meio do aumento dos salários e incentivos profissionais.

Programa	Países	Estratégias	Objetivos
Incentivos para melhoria da qualidade.	Brasil	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério	Capacitar o profissional em serviço; Ampliar a carga horária para atividades de planejamento; Aumentar o piso salarial profissional; Estipular incentivos à produtividade;
	Chile	Lei de Estatuto dos Profissionais da Educação Prêmios de Excelência	Assegurar a estabilidade e profissionalização docente. Premiar, não, com valores monetários os docentes considerados de excelência;
Programas de Desenvolvimento Profissional	Argentina	Rede Federal de Formação Contínua	Articular com instituições de formação docente;
	Uruguai	Programa para Professores de Escolas de Tempo Integral	Enfrentar com formação adequada o fracasso escolar para atuar com crianças em situação de risco social.

Quadro 1: Incentivos para melhoria da docência

Fonte: Vaillant; Rossel (2006).

A partir de uma perspectiva mais ampla pode-se entender por carreira docente o regime legal que estabelece o exercício da profissão, dentro de um âmbito determinado, regulando, entre matérias, o sistema de ingresso, exercício, mobilidade, desenvolvimento, acesso e aposentadoria das pessoas que exercem esse cargo (TERIGI, 2009). Os Ministérios da Educação são os empregadores mais importantes do professorado em todos

os países da América Latina, o que explica o peso das decisões que tomam no âmbito da carreira docente.

Em relação ao plano de carreira docente, Murillo (2005) ressalta que a maioria dos países latino-americanos conta com plano de carreira, que organiza as atividades dos professores em todos os sentidos, estabelecendo graus e categorias profissionais, bem como a promoção e a progressão salarial. Esses planos também servem para determinar os complementos salariais, benefícios trabalhistas e profissionais.

Os estatutos e carreiras docentes nos países analisados consideram as distintas funções que podem desempenhar um docente no sistema escolar: docência de aula, funções diretivas, funções técnico-pedagógicas e supervisão.

A partir dos estudos comparados dos sistemas educativos na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai, foi possível apresentar algumas singularidades sobre a organização educacional nestes países alusivos à valorização do magistério, aos planos de carreira, à remuneração e à jornada de trabalho docente. Cabe destacar que cada país buscou adequar suas demandas específicas e particularidades, a partir de suas reformas educacionais.

RECURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada no artigo perpassou pelo recorte teórico de estudos nacionais denominados ‘Estudos Comparados dos Sistemas Educativos’, realizado no ano de 2016, nos países integrantes da UNASUL. Trabalhar com estudo em educação comparada segundo Weller (2015) é ter como princípio norteador, o “reconhecimento de diferenças culturais existentes nas sociedades pluriétnicas que caracterizam grande parte dos estados nacionais contemporâneos” (p. 478).

O artigo adotou como fonte de geração de dados análise documental dos ‘Estudos Comparados dos Sistemas Educativos, além de outras bibliografias de estudos comparados em quatro países integrantes do Mercosul, a Argentina, o Brasil, o Chile e o Uruguai.

A escolha pelos seguintes países a Argentina, o Brasil, o Chile e o Uruguai, se deu porque ambos participaram de alguns acordos estabelecidos desde o início da década de 90, do século passado, como por exemplo, a Conferência Mundial (1990), reuniões de Ministros da Educação da América Latina e o Caribe no âmbito do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC IV, V e VI), que definiram quatro eixos que discorriam sobre políticas públicas, em torno dos quais se desenhariam as estratégias, os programas e os projetos de inovação na área educacional para a região latino-americana que considerasse a gestão educacional; a qualidade; a equidade; a formação docente e o financiamento da educação.

O desafio de realizar um estudo em Educação Comparada é sem dúvida, relacionar à pergunta “o que é comparar”? ‘Comparar’ traz como significado ‘examinar as relações de semelhanças e diferenças, estabelecer paralelo entre: comparar ideias, textos entre

outras definições (CEGALLA, 2005). Para Bonitatibus (1989), a comparação pode ser compreendida como “uma atitude mental, uma forma intuitiva de conhecimento do ser humano” (p. 4).

CARREIRA DOCENTE: UM BREVE HISTÓRICO DOS QUATROS PAÍSES DO MERCOSUL

Argentina

Na Argentina, a *Ley de Educación Nacional* (LEN) n° 26.206, em seu art. 69, estabelece que o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, em acordo com o Conselho Federal de Educação definirá os critérios básicos para a carreira docente, onde a formação continuada será uma das dimensões básicas para o acesso na carreira profissional.

La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional. A los efectos de la elaboración de dichos criterios, se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los/as representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y de otros organismos competentes del Poder Ejecutivo Nacional (LEN, ARTIGO 69).

O Plano Nacional de Formação Docente (2012-2015), segundo a Resolução n° 167/12 do Conselho Federal de Educação regula as prioridades políticas e está estruturado para que respondam às realidades judiciais e os compromissos federais, desde 2007. Em consonância com as Resoluções do Conselho Federal de Educação (n° 24/07, 30/07, 72/08, 74/08, 83/09, 134/11 e 140/11), as linhas de trabalho são definidas nessas resoluções a partir dos seguintes itens: a) no planejamento e desenvolvimento do Programa Nacional de Formação de Professores em âmbito federal; b) na avaliação abrangente da formação de professores; c) no fortalecimento do desenvolvimento curricular; d) no fortalecimento da formação continuada e da pesquisa; e) no fortalecimento da participação dos estudantes e, por último, f) na consolidação da formação pedagógica dos professores em relação aos recursos digitais.

Em relação ao piso salarial dos docentes, a Argentina conta com a *Ley de Financiamiento Educativo*, (n° 26.075/2006). A partir da implementação desta Lei os salários dos professores passaram a ser regulamentados em consonância com o art. 9° da referida Lei.

Créase, en el ámbito del MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, cuyo objetivo será el contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las cuales se evalúe fehacientemente que, a pesar del esfuerzo financiero destinado al sector y de las mejoras de la eficiencia en la asignación de los recursos, no resulte

posible superar dichas desigualdades. En la reglamentación de la presente ley, el Poder Ejecutivo nacional, con la participación del Consejo Federal de Cultura y Educación, fijará criterios de asignación tendientes a compensar las desigualdades existentes entre las diferentes jurisdicciones mediante un porcentaje de los recursos determinados en el artículo 4° que se destinarán al Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, así como su operatoria y los requisitos que deberán cumplir las provincias y la Ciudad Autónoma *de Buenos Aires para acceder a los recursos* (LFE, ARTIGO 9°).

Conforme o estabelecido na *Lei de Financiamento Educativo*, a definição do piso salarial docente sugere um acordo entre os Ministérios nacionais, juntamente com o ‘*Consejo Federal de Cultura y Educación*’ e as entidades que são formadas pela Associação dos Docentes Argentinos.

Segundo ‘Informe Indicativo de Salários Docentes’ (Janeiro-Junho/2014), da ‘*Subsecretaria de Planeamiento Educativo*’, do Ministério da Educação, o início do ano letivo/2014 foi caracterizado por negociações complexas, marcadas por fortes posicionamentos de todas as partes. O trecho do texto, a seguir, confirma este processo:

la definición de la paritaria nacional requirió un lapso mayor que en años anteriores, e incluso en algunas provincias hubo superposiciones entre la definición de esta paritaria nacional y la propia, mientras que en otras significó mayores dilaciones en cuanto a la resolución de la propia paritaria. Debe recordarse que el acuerdo nacional determina un salario mínimo de bolsillo para un docente, específicamente maestro de grado de educación primaria, sin antigüedad en la docencia, y pautas de crecimiento durante el año, mientras que la estructura salarial, los niveles salariales para otros cargos, e incluso para el cargo testigo “nacional”, las remuneraciones relativas según funciones, antigüedad, etc. Se dirimen en todos los casos en las reuniones paritarias que se desarrollan en cada jurisdicción educativa. Sin embargo, los resultados del acuerdo nacional constituyen una referencia, a los que se suman las demandas específicas de los docentes, las problemáticas particulares de algunas funciones, las proyecciones de recaudación de cada jurisdicción y aquellas relativas a variaciones de precios, la situación fiscal de cada gobierno jurisdiccional, los niveles salariales del sector docente, los vigentes en cada espacio geográfico y al interior de la administración pública, las prioridades de inversión reflejadas en la aprobación de sus presupuestos públicos, entre las principales variables que condicionan las discusiones salariales.

Ao abordar o tema que trata da definição da carga horária dos docentes argentinos, verifica-se que ela está contemplada nas leis de educação nacional, nos estatutos dos docentes e nas normas complementares de cada província e da Cidade Autônoma de Buenos Aires. A ‘*Ley de Educación Nacional*’ (LEN), establece que a jornada de trabalho para o docente considerado um *professor simples* seja de 4 (quatro) horas diárias e, no caso dos professores de jornada estendida, amplia-se para 8 (oito) horas.

Brasil

O Brasil, assim como os outros países, tem na educação um dos seus maiores desafios. Para imprimir avanços nessa direção, um dos caminhos propostos é o de começar pela valorização do professor, profissional cuja força de sua função educacional e social pode representar um impulso para o progresso almejado. A urgência em se equacionar a qualidade da educação à valorização do magistério, tem se constituído a exigência primeira de uma época marcada pela necessidade de progresso e consolidação de metas voltadas para o bom desempenho em todas as áreas. É nesse contexto que tem se concentrado o foco da discussão contemporânea sobre a valorização da carreira do magistério neste país.

Em 2014, foi aprovada a Lei nº 13.005 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 anos (2014-2024). O PNE é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional que traça objetivos e metas para o ensino em todos os níveis desde a educação infantil, passando pela educação básica até a educação superior.

Entre os objetivos e metas aprovadas no PNE cabe destacar que das 20, três tratam especificamente da valorização do profissional docente:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Mesmo com aprovação do PNE, ainda há muito que se fazer no tocante à valorização do profissional docente. Não existe, no Brasil, um plano de carreira unificado para todo o país. A educação nacional é de responsabilidade compartilhada entre os entes federados, portanto, a contratação dos docentes fica a cargo de cada rede de ensino em cada unidade da federação. A Lei 11.738 (art. 6º) fixou um Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público e estabeleceu que os entes federados devessem elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, ao Piso Nacional. Portanto, cada

unidade federativa passou a ter autonomia para definir o plano de carreira do magistério de sua rede.

Em 2008, foi institucionalizado o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), através da Lei nº 11.738/2008. O PSPN é definido como o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial nas carreiras do magistério público da educação básica, para uma jornada de, no máximo, 40 horas semanais.

Com a aprovação das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, homologada 24 de junho de 2015) foi possível aos entes federados elaborar e implementar planos de carreira unificados, que incluíssem os demais profissionais da educação, sem prejuízo para os profissionais do magistério, que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência “[...] exercidas no âmbito das unidades escolares da Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades, com formação mínima determinada pela legislação federal” (BRASIL, 1996, Art. 2º, § 1º).

Dentre os princípios que devem reger os planos de carreira dos profissionais do magistério, destacam-se: acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; remuneração condigna não inferior aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN); progressão salarial na carreira que contemple titulação, experiência, desempenho e aperfeiçoamento profissional; jornada preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais, e estabelecimento de regras claras para o cálculo dos proventos dos servidores públicos ligadas ao regime próprio de aposentadoria dos entes federados.

Os planos de carreira e remuneração para os profissionais do Magistério Público da educação básica, nas redes: federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, em sua maioria, foram implementados e estruturados por meio de lei ordinária, embora existam planos de carreira estabelecidos por lei complementar ou decreto.

A partir da aprovação do PNE (2014), o Brasil deve assegurar que “no prazo de dois (2) anos, seja implementado planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino” (META 18, do PNE).

Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem seguir o disposto na (Lei nº 11.738/2008 e art. 22 da Lei nº 11.494/2007), sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) destinada ao pagamento desses profissionais, assim como o Art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação.

Na composição da jornada de trabalho, o PSPN institui que deva ser observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de

interação com os educandos (§ 4ºrt. 2º).

Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos Profissionais da Educação Básica Pública, na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I – (VETADO);

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º A integralização de que trata o *caput* deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei.

Art. 4º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso. VI do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§ 1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o *caput* deste artigo.

§ 2º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos.

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.

A jornada de trabalho dos docentes brasileiros é definida nos planos de carreira de cada ente federado. As leis do Piso Salarial e do FUNDEB estabelecem, como regra, jornada de 40 horas semanais com 2/3 (dois terços) da carga horária para planejamento, interação entre docentes e educandos, preferencialmente, com dedicação exclusiva. Mas, há uma variedade muito grande entre os sistemas de ensino. Há jornadas de 30 horas e também tem docentes com dois vínculos, com duas meias jornadas ou, até, com uma jornada inteira e outra meia.

Na tabela 1 abaixo, pode ser observada a diversidade que existe com relação à distribuição da carga horária dos docentes, nas diferentes brasileiras.

REGIÃO	Jornada				Hora-Atividade				
	20/25 h	30 h	40 h	- de 20%	20 a 25%	30%	33%	+ de 33%	
Norte	02	01	04	01	03	01	02	-	
Sul	02	-	01	-	03	-	-	-	
Centro-Oeste	-	01	03	-	01	-	02	01	
Nordeste	01	02	06	-	04	03	01	01	
Sudeste	02	-	01	01	01	-	01	-	
TOTAL	07	04	15	02	12	04	06	02	

Tabela 01: Jornada e hora – atividade (1/3 conforme lei nº 11.738/2008)

Fonte: Ribeiro; Pasqualini (2012).

Com exceção das Regiões Sul e Sudeste, nas demais regiões brasileiras predominam as jornadas de 40 h semanais. Em relação à Hora – Atividade, a Região com melhor situação é Centro – Oeste, com 75% dos estados cumprindo o preceito legal.

Chile

No Chile não existe um plano unificado da carreira docente. Compete ao Ministério da Educação através do *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP), órgão que é responsável por promover, orientar, regular e executar ações de desenvolvimento profissional docente. Tem por objetivo apoiar os docentes em sua missão de favorecer a formação e garantir o direito à aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. Ações do CPEIP são destinadas a apoiar os professores regentes de sala de aula e a equipe diretiva ou gestora. Esse apoio se dá na aquisição de conhecimentos, com vistas aos resultados dos objetivos de qualidade e equidade do ensino, inspirados na Reforma Educacional e levando em consideração o Marco Curricular, o Marco para a *'Buena Enseñanza'* e o Marco para a *Buena Dirección*.

Efetivamente, a Lei 19.070 (1991) conhecida como Estatuto Docente estabelece uma política de valorização para a profissão docente, a qual se aplica apenas em escolas públicas (setor municipal). A valorização toma por base os aspectos relacionados a tempo de serviço, qualificação profissional e desempenho, sem definir ‘planos’ de forma estrita. O estatuto dos professores estabelece uma série de reconhecimentos e trajetórias de trabalho na carreira docente:

Los profesionales de la educación del sector municipal gozarán de las siguientes asignaciones: de experiencia, de perfeccionamiento, de desempeño en condiciones difíciles y de responsabilidad directiva y técnico-pedagógica. Además, las Municipalidades podrán establecer incrementos en las asignaciones anteriores y asignaciones especiales de incentivo profesional, de acuerdo con los factores que se determinen en los reglamentos que al efecto dicte cada una de ellas y a la evaluación que realicen según lo establecido en el artículo 70 bis. Las asignaciones especiales de incentivo profesional se otorgarán por razones fundadas en el mérito, tendrán el carácter de temporal o permanente y se establecerán para algunos o la totalidad de los profesionales de la educación, de uno o más de los establecimientos de la respectiva (Artigo 47).

Um exemplo do bônus, ou melhor, da *Bonificación de Reconocimiento Profesional* (BRP), que é um benefício em compensação instituído pela (Lei nº 20.158 de 2006), permite que aos docentes recebam um valor mensal para o título e um suplemento por meio de menção, que será paga proporcionalmente à duração do contrato, de, no máximo, 30 horas.

Além disso, no Chile, existe uma alocação de desempenho coletivo, para a educação pública, que é proveniente de uma subvenção por desempenho de excelência, baseada no *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados* (SNED). A alocação de desempenho coletivo, por sua vez, está vinculada a incentivos monetários que entram no sistema de incentivos grupais, levando-se em conta o conjunto do estabelecimento escolar. O SNED avalia por meio dos resultados acadêmicos dos alunos, mensurados através da prova *Sistema de Medición de la Calidad Educativa* (SIMCE).

No Chile, se um docente obtiver um desempenho abaixo da média deve inscrever-se nos Planos de Superação Profissional (PSP) gratuitos, desenhados e executados por municípios ou corporações municipais do país. Se obtiver um resultado insatisfatório, deve repetir a avaliação no ano seguinte, inscrevendo-se nos PSP. Porém, se, pela segunda vez, o resultado for insatisfatório, o docente deixa de leccionar para trabalhar durante o ano em seu Plano de Superação Profissional, a fim de preparar-se para uma nova avaliação. Se o resultado for insatisfatório pela terceira vez consecutiva, o professor deixará de pertencer ao quadro docente, conforme estabelecido no artigo 70 da Lei 19.070.

O piso de remuneração se estabeleceu mediante negociações entre o Ministério da Educação e a Associação dos Docentes no marco de políticas de incremento de

remunerações docentes durante a década de 1990 nas *Concertación de Partidos por la Democracia*. A Lei 19.070 (1991), em seu Artigo 35 estabeleceu,

[...] una remuneración básica mínima nacional para cada nivel del sistema educativo, en conformidad a las normas que establezca la ley, a las asignaciones que se fijan en este Estatuto, y sin perjuicio de las que se contemplen en otras leyes. Se entenderá por remuneración básica mínima nacional, el producto resultante de multiplicar el valor mínimo de la hora cronológica que fije la ley por el número de horas para las cuales haya sido contratado cada profesional. De acuerdo al inciso 4º del artículo 5 transitorio de esta ley, el valor mínimo de la hora cronológica debe ser reajustado cada vez y en el mismo porcentaje en que se reajusta el valor de la Unidad de Subvención Educacional (USE), unidad que a su vez se debe reajustar en cada oportunidad en que se otorgue un reajuste general de remuneraciones al sector público y en igual porcentaje (LEI 19.070/91, Artigo 35).

No Chile, o salário dos docentes da educação básica se compõe pela Remuneração Básica Mínima (RBMN), produto da multiplicação do valor mínimo da hora-aula fixada pela lei e pelo número de horas para as quais foi contratado cada professor. Também são computadas as horas extras e alguns complementos pagos de forma esporádica. Além do RBMN, os professores recebem complementos salariais especiais para configurar a carreira profissional, tais como: a complementação de experiência (bianual); a complementação por aperfeiçoamento; a complementação por desempenho; a complementação por desempenho em condições difíceis; a complementação por responsabilidade de direção ou responsabilidade técnico-pedagógica.

Quanto à jornada de trabalho docente, é regulamentada também pela Lei 19.070 (1991), que instituiu um regime de atividade em sala de aula de, no máximo, 75% do tempo, com uma jornada limite de até 44 de horas cronológicas semanais.

La jornada semanal docente se conformará por horas de docencia de aula y horas de actividades curriculares no lectivas. La docencia de aula semanal no podrá exceder de 33 horas, excluidos, los recreos, en los casos en que el docente hubiere sido designado en una jornada de 44 horas. El horario restante será destinado a actividades curriculares no lectivas. Cuando la jornada contratada fuere inferior a 44 horas semanales, el máximo de clases quedará determinado por la proporción respectiva (Lei 19.070/91, Artigo 69).

Uruguai

No Uruguai, existe a carreira docente e está institucionalizada em plano de carreira que abarca todos os professores da educação primária, da secundária, da educação técnica e os professores dos centros de formação docente da educação pública. Porém, não existe uma carreira docente unificada para quem atua na educação privada. A carreira docente está definida no Estatuto do Funcionário Docente, estabelecida na *Ordenanza n°45*, do Conselho Diretivo Central da Administração Nacional da Educação Pública.

As atribuições docentes se estabelecem pelo Decreto do Poder Executivo que se

atualiza periodicamente com os incentivos que se destinam à educação. As autoridades de *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP) acordam com as associações dos docentes as porcentagens de aumento para as diferentes categorias de funcionários. Desses acordos, surgem as tabelas salariais dos docentes que se aplicam, de maneira geral, para todos os professores da educação pública no país. Os docentes da educação privada têm suas remunerações estabelecidas através da convenção de salários que são negociadas entre os seguintes representantes: das associações dos docentes da educação privada; dos professores; dos responsáveis pelas instituições de ensino e pelo Poder Executivo (por parte do Ministério do Trabalho e Seguridade Social). Nestes casos, também são instituídos os Decretos que fixam os marcos pactuados nos acordos coletivos com o setor educativo.

A Ordenanza n°45, documento que institui o Estatuto Docente, estabelece que nenhum docente pode trabalhar mais do que 48 horas semanais. Assim está estipulado no artigo desta Lei: *“Por vía de excepción y, por fundadas razones de interés del servicio, se podrá acceder anualmente hasta un máximo de 60 horas semanales de función remunerada, no generando esta situación derecho ni precedente de especie alguna”* (Artículo 16).

A jornada de trabalho dos docentes de escolas regulares será de um regime estabelecido em contrato de 20 horas semanais e poderá chegar às 40 horas semanais, nos casos de escolas denominadas de tempo completo ou tempo integral.

APRESENTAÇÃO DAS DISCUSSÕES: NECESSIDADES DE COOPERAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS NO ÂMBITO DO MERCOSUL

Paulo Freire (2004) postula que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Esta afirmação corrobora uma preocupação de todos esses países cujos estudos nacionais foram aqui apresentados, bem como se constitui uma preocupação em nível mundial. Usufruir da força da educação como mola propulsora do desenvolvimento das nações, sendo, talvez, uma das forças mais mobilizadoras da contribuição humana para que isso ocorra, é o grande desafio que se tem de superar.

As reformas educativas na América Latina se orientaram por um guião semelhante, respondendo em parte a desafios idênticos. O presente artigo fez uma primeira aproximação dos estudos de educação comparada que faz parte de um projeto maior. Porém, neste artigo ficou evidenciado que os países latino-americanos deveriam trabalhar em regime de cooperação no âmbito das políticas educacionais. Talvez fosse viável, consolidar uma política de parceria que contemplaria a criação de oportunidades para conhecer e dialogar com os interlocutores locais sobre temas pertinentes na área educacional, além de recomendar a criação de mecanismos que possibilitem a mobilidade de dirigentes e técnicos dos Ministérios da Educação para conhecer *in loco* experiências educacionais promissoras que estejam em curso nos diferentes países do bloco.

Outro caminho que seria possível é contar com a parceria de aliados importantes, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) que são imprescindíveis, uma vez que, todos esses organismos patrocinam e desenvolvem ações de política nacional, voltadas as temas de interesse de todos os país e não seria diferente no continente latino-americano tais como: ‘qualidade da educação’, ‘profissionalização docente’ e avaliação da educação entre outras matérias.

A convergência identificada nos estudos realizados passa pela valorização da carreira docente que toma posição dianteira nesse empreendimento. A luta desses países se caracteriza pela intenção concreta de buscar mecanismos de transformação da realidade vigente, com vistas a vencer este desafio.

Entre os desafios com os quais se confronta a educação no Brasil, também parece ser dos demais países elencados no artigo, seja no curto, no médio ou longo prazo, é que não há como deixar de destacar a questão da formação do professor e, como problema correlato, a valorização do trabalho docente em nosso país e o conseqüente baixo *status* que a própria sociedade confere à carreira do professor.

No Brasil, são eloquentes as estatísticas que registram o desinteresse dos jovens brasileiros pela carreira do magistério: é frustrante conhecer que apenas 2% dos jovens desejam se tornar professores (Machado & Capanema, 2014).

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD/IBGE (2009), um professor brasileiro ganha 40% a menos que a média de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Outro dado preocupante divulgado pelo Relatório do Tribunal de Contas da União (2013) é que existem cerca de 50 mil professores da rede pública estadual no Brasil que lecionam no ensino médio não tem a formação básica específica em nenhuma das doze disciplinas obrigatórias. Em áreas das ciências exatas, como química, física e matemática, já se fala em um ‘apagão’, para simbolizar a seriedade da situação (MACHADO; CAPANEMA, 2014).

Gatti (2010) ressalta que, à insuficiência numérica, acrescenta-se a deficiência na formação dos docentes, seja a inicial, seja a continuada, ainda, a formação, muito teórica, é desvinculada da realidade da escola pública, além da pouca efetividade de estágios mal planejados, realizados para cumprir formalidades regimentais são indícios dessa fragilidade na educação e na qualificação do professor. Sousa (2011, p. 230) esclarece que pontos como esses “merecem ser repensados e enfrentados, na medida em que se configuram em problemas concretos na relação da universidade e da formação de professores para educação básica”, no caso do Brasil.

Os estudos realizados na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai, países que integram o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), apontaram como aspectos convergentes, a necessidade de fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes, salários compatíveis a profissionalização da carreira docente e a valorização do próprio professor

acerca do seu valor para esta transformação.

Não é recente a reivindicação dos docentes em diferentes países e suas organizações sindicais, em relação à valorização da carreira do magistério. No contexto brasileiro, João Monlevade (2000) é um dos autores que reconhece que essa pauta caracteriza e atribui identidade à própria trajetória do exercício da profissão docente. Configura-se como uma busca por mudanças que não começou há pouco tempo para nenhum dos países, por isso, este anseio por valorização vem de longa data e acompanha a própria trajetória da educação no que diz respeito às reivindicações mais enfáticas, sobretudo, da parte dos docentes.

Também não é recente que entidades diversas, incluindo as governamentais, revelam consenso em defender a urgência na criação de uma política global de valorização do magistério. O objetivo é contemplar os elementos essenciais para que se atenda à expectativa desses profissionais. Esses elementos podem ser consolidados em medidas relativamente simples, dentre elas, possibilitar o desenvolvimento de competências por meio da formação inicial e continuada e propiciar as condições de exercer sua função e receber remuneração compatível com uma carreira valorizada.

Certamente, que um passo decisivo a ser empreendido nessa direção será sempre o de tornar a educação prioridade. E, entre as medidas concretas decisivas, destacam-se a existência de um plano de carreira, assegurado por uma legislação consistente, atualizada conforme as demandas e emergências da categoria, por meio do qual se estabeleça uma jornada de trabalho capaz de assegurar as condições mínimas de se exercer a profissão da melhor maneira possível.

Luna (2005) chama a atenção para atitudes que podem ser levadas em conta ao se pensar em tornar a educação como prioridade. Conforme o autor, para que, de fato, esse setor nas diferentes sociedades se torne capaz de contribuir e gerar as transformações necessárias, três condições básicas são exigidas: que seja considerada parte integrante de um projeto nacional; que seja efetivamente atendida como prioridade na agenda política de cada país; que as políticas educacionais de mudança estejam em consonância com as necessidades e especificidades da população a que atende e sejam assumidas por todos os setores e, em especial, pelo professor.

Considerando este último aspecto acima mencionado, bem como a própria diversidade como característica humana universal, coloca-se como um ponto de reflexão e passível de estudos profundos, se a estratégia de elaboração de um plano de carreira unificado constitui realmente uma medida adequada. Discute-se, nesse ponto de vista, se a diversificação conforme as particularidades locais não seriam menos problemáticas do que a unificação.

Destaca-se, que, em qualquer contexto, o professor, antes de tudo, requer seu reconhecimento profissional primeiro no âmbito institucional para depois ser reconhecido na sociedade. Uma consequência importante por deixar de promover essa valorização da

profissão docente e atrair novos profissionais para a educação, principalmente os mais qualificados. Resultados de uma pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita (2010), no Brasil, sobre esse aspecto, revelam a predominância de uma visão negativa da maioria dos jovens sobre futura profissionalização na carreira docente. Segundo as percepções coletadas e expressas por esses jovens, o trabalho é mal remunerado e o professor, cotidianamente, é confrontado pelos alunos, esquecido pelo governo e desvalorizado pela sociedade. Lamentavelmente, o esforço dos governos em cada país por mudar essa realidade, incrementando ações neste sentido, criando novas políticas educacionais para sanar problemas recorrentes, parece que não tem sido suficientemente alcançado pela sociedade de modo geral.

Salário, jornada de trabalho e planos de carreira, juntamente com políticas sólidas de formação, são pontos centrais para se avançar na valorização desses profissionais. Esses são os fatores essenciais que constituem o rol de necessidades docente. Quanto aos Planos de Carreira, sendo ou não unificados, não são todos que conseguem efetivamente uma estrutura que contemple essas necessidades de modo mais pleno. Este poderia ser um bom ponto de partida. Contudo, numa visão geral sobre essa estrutura, observa-se que há, como um ponto de convergência, uma forte tendência ao crescimento das iniciativas nesse sentido.

Nessa perspectiva do incremento dos planos de carreira, o primeiro passo seria realizar um estudo analítico de cada um e identificar os problemas mais frequentes encontrados na estrutura das carreiras do magistério de cada país. Em seguida, um segundo passo é classificar, por meio do cruzamento de informações, quais ações caberiam como medida ajustada de acordo com a natureza do problema, atribuindo-lhe um tratamento específico. Esta é uma ação essencial a ser realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e ninguém é excluído fora dela, portanto se há direito subjetivando a educação, o estado pode e tem de entregar a prestação nacional (PONTES DE MIRANDA, 1947).

Concordando com Pontes de Miranda (1947), na epígrafe acima, abrem-se as considerações finais reforçando que, ainda segundo as suas próprias palavras, que, se não for cumprido esse dever do estado, acima de qualquer coisa, o que ficar fora disso será somente a ilusão da existência e do cumprimento de artigos de Constituição ou de leis. Afinal, para se resolver definitivamente o problema da educação não basta promulgar leis, ainda que pertinentes e necessárias, e, sim, possibilitar o acesso a escolas que ofereçam professores preparados e abarquem todos os alunos.

O direito à educação, indissociável do direito à cidadania, não será efetivado sem

uma visão prospectiva de sua importância, de modo que se reconheça o papel estratégico da educação para combater a pobreza e impulsionar o desenvolvimento social, humano e econômico dos países (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2011).

Considerando que a formação de professores é um dos pilares e uma das condições imprescindíveis para a qualificação da educação é preciso urgentemente repensar em algumas questões tais como: a lacuna na formação dos profissionais que atuam na educação superior, o desprestígio da carreira de professor, a desvalorização e a pauperização da profissão docente nos países do Mercosul e, conseqüentemente, da América Latina.

Diante do cenário mundial da Educação, parte-se da premissa de que está na elaboração de estruturas de carreira adequadas ao desenvolvimento do perfil do magistério, a alternativa mais viável para que cada país dê o passo decisivo de acesso a um conjunto de alternativas efetivas para as políticas de valorização do professor.

A intenção de finalizar o artigo evocando Paulo Freire (2007) quando afirma que “não é possível sonhar e realizar sonho se não comunga este sonho com as outras pessoas”. Portanto, faz necessário e fundamental reafirmamos que, como bem lembra Freire, se os países latino-americanos fizeram esforços coletivos para melhorar os índices de qualidade da educação e da profissionalização da carreira do professor, com certeza estas ações terão impactos no sistema educacional ofertado pelas escolas em toda região.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

CAMPOS, M. R. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED; UNESCO, 2007, p. 15-20. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CEGALLA, D. P. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005, p. 215.

CUNHA, C. (Org). Estudo Comparativo dos sistemas educacionais dos países da UNASUL. Estruturas Normativas, Processos de Formação e Oferta Educacional nos Países da UNASUL. **Elaborado a partir das pesquisas realizadas pelos países da UNASUL, no âmbito do Projeto “Estudo Comparado dos Sistemas Educacionais”**, aprovado no Fundo de Iniciativas Comuns (FIC) da UNASUL. Brasília, 2014.

CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. São Paulo: Autores Associados. 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e pesquisas educacionais**, 1, 2010. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/pdf/artigoformacao-professores-pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HYPOLITTO, D. **Repensando a formação continuada**, 2004. Disponível em: < <http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/RepensandoAFormacaoContinuada.pdf>>. Acesso em: 23 ago.2017.

LUNA, M. O papel dos docentes na mudança educacional. O docente como protagonista na mudança educacional. **Revista PRELAC - Projeto Regional de Mudança para a América Latina e o Caribe**, Santiago, n.1, jun. 2005.

MACHADO, M. F. E. **A escola e seus processos de humanização: implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a casa um dos estudantes**. Brasília: Liber Livro, 2013.

MACHADO, M. F. E. & CAPANEMA, C. F. Identidade com a profissão docente. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs). **Faculdades de educação e políticas de formação docente**. São Paulo: Autores Associados, 2014, p. 143-156.

MURILLO, J. Uma panorâmica da carreira docente na América Latina: sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional. **Revista PRELAC - Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe**, Santiago, n. 1, jun. 2005.

MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica**. 2000. 280f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PESQUISA NACIONAL DE AMOSTRA DE DOMICÍLIO - PNAD, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. (2009). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825C384C18015C3B891F412846>>. Acesso em: 10 jun.2017.

PONTES DE MIRANDA, F. C. **Comentários à Constituição de 1946**, v. 1, Arts. 1-36. Rio de Janeiro: Henrique Cahen Editor, 1947.

PROGRAMA DE REFORMAS EDUCACIONAIS PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (PREAL). **Ficando para trás: um boletim da educação**. Santiago do Chile: PREAL, 2002.

RIBEIRO, O. C.; PASQUALINI, T. T. **Estudo dos planos de carreira por região brasileira: relatório técnico consolidado**. Brasília: MEC, 2012.

SOUSA, J. V. de. Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições apreendidas e desafios**. Campinas, Autores Associados, 2001, p. 193-240.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Editores Argentina S.A, 2007. Disponível em: <<http://www.revistahumanum.org/revista/wp-content/uploads/2014/08/UNESCO-Políticas-docentes.pdf>><http://www.revistahumanum.org/revista/wp-content/uploads/2014/08/UNESCO-Políticas-docentes.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

TENTI FANFANI, E. Notas sobre la construcción social del trabajo docente. In: CUNHA, CÉLIO; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições apreendidas e desafios**. Campinas, Autores Associados, 2011, p. 253-277.

TERIGI, F. Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En MEDRANO, C. V. de; VAILLANT, D. (Coords.) **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2009, p. 89-98. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Conferência mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192> Acesso em: 22 set. 2017.

VAILLANT, D.; ROSSEL, C. (Eds.). **Maestros de escuelas básicas en América Latina**: hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile, PREAL, 2006. Disponível em: <www.oei.es/historico/docentes/.../maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

WELLER, W. Texto para a contracapa do livro. In: BRAY, M; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 478. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2017.

CAPÍTULO 15

APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR E ACEITAÇÃO DOS DISCENTES – ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 05/11/2020

Ana Cristina Trindade Cursino

Departamento Acadêmico de Química,
Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Câmpus Medianeira
Medianeira – PR
<http://lattes.cnpq.br/8896754706997823>
<https://orcid.org/0000-0002-9129-8740>

Carla Cristina Bem

Departamento Acadêmico de Ambiental,
Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Câmpus Medianeira
Medianeira – PR
<http://lattes.cnpq.br/6080291355389027>
<https://orcid.org/0000-0002-1756-6313>

Crizieli Silveira Ostrovski

Departamento Acadêmico de Educação,
Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Câmpus Medianeira
Medianeira – PR
<http://lattes.cnpq.br/1843773590359691>
<https://orcid.org/0000-0002-7430-5654>

Carolina Castilho Garcia

Departamento Acadêmico de Alimentos,
Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Câmpus Medianeira
Medianeira – PR
<http://lattes.cnpq.br/1221544525735293>
<https://orcid.org/0000-0002-4497-2026>

RESUMO: Na tentativa de proporcionar uma aprendizagem efetiva, considerando as

mudanças na sociedade e a formação dos acadêmicos para o mundo do trabalho, este capítulo contempla a aplicação das metodologias ativas, tais como Aprendizagem Baseada em Problemas e Sala de Aula Invertida. As mesmas foram aplicadas em disciplinas distintas nos cursos de Licenciatura em Química, Engenharia de Alimentos e Tecnologia em Gestão Ambiental da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Foi avaliada a percepção dos acadêmicos no seu protagonismo na construção do conhecimento. No findar da pesquisa, os resultados foram positivos em relação ao protagonismo e a aceitação das metodologias utilizadas pelos discentes. Os discentes identificaram uma participação ativa pelo aprendizado e reconheceram que as metodologias utilizadas exigiram maior participação dos mesmos. Um ponto a destacar, a maioria dos participantes concordou ou apresentaram neutralidades sobre a preferência sobre a utilização do método tradicional.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem ativa, autonomia, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, percepção estudantil.

APPLICATION OF ACTIVE METHODOLOGIES IN HIGHER EDUCATION AND ACCEPTANCE BY STUDENTS - CASE STUDY

ABSTRACT: In an attempt to provide effective learning, considering changes in society and the training of academics for the world of work, this chapter is about the application of active methodologies, such as Problem-Based Learning and Flipped Classroom. They were applied in different subjects like Food Engineering,

Chemistry and Technology in Environmental Management courses at the Federal Technological University of Paraná. The students' perception of their role in the construction of knowledge was evaluated. At the end of the research, the results were positive regarding the protagonism and the acceptance of the methodologies used by the students. The students identified an active participation through learning and recognized that the methodologies used required greater participation. A point to note, most participants agreed or were neutral about their preference for using the traditional method.

KEYWORDS: Active learning, autonomy, flipped classroom, problem-based learning, student perception.

INTRODUÇÃO

Na graduação, o enfoque para a aprendizagem está centralizado nos conteúdos e no professor como base nas propostas de ensino, assim, apresenta-se um grande desafio tornar os conteúdos interessantes para despertar para uma postura de proatividade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (LOPES, 2002) e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (BRASIL, 1996) orientam que a aprendizagem implica no desenvolver a capacidade de pesquisa e criação, incentivando os acadêmicos a ser protagonistas e de identificar conhecimentos relevantes a sua atuação profissional.

Essa é uma tendência mundial que se direciona para o protagonismo dos discentes na construção de conceitos e que diferenciam do enfoque tecnicista da aprendizagem e prioriza a memorização e o acúmulo de informações que não satisfaz as necessidades para a formação de profissionais para o mundo do trabalho. As metodologias ativas mostram-se uma alternativa para as disciplinas que são ministradas de forma tradicional. (COHEN, 2017; SALA DE IMPRENSA IFUSP, 2015).

A utilização de metodologias ativas como proposta de ensino é importante para os acadêmicos para que tornem mais participativos e ativos no processo de seu aprendizado para possibilitar uma atuação diferenciada frente ao mercado de trabalho e ao mundo do trabalho.

Apresenta-se neste capítulo a percepção dos acadêmicos em relação ao seu protagonismo na construção do conhecimento a partir da utilização das metodologias ativas, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e Sala de Aula Invertida (SAI), nas disciplinas obrigatórias e optativas/eletivas do curso de Licenciatura em Química, Engenharia de Alimentos e Tecnologia em Gestão Ambiental.

METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO

A prática das Metodologias ativas não é novidade no pensamento pedagógico brasileiro, as obras de Paulo Freire, por exemplo, já citavam uma educação interativa e dialogada. Nos estados Unidos, John Dewey, também defendia uma aprendizagem participativa. Logo, as metodologias ativas são abordadas e discutidas a partir de várias

perspectivas pedagógicas que levantam aspectos positivos e negativos.

As metodologias que baseiam-se nos modelos de ensino centradas no estudante estão sendo amplamente utilizadas. Conforme relatado pela SALA DE IMPRENSA da IFUSP, em instituições onde são aplicadas metodologias ativas de ensino, como o MIT e as universidades Harvard e Yale, os índices de repetência diminuíram em um terço (SALA DE IMPRENSA IFUSP, 2015).

As Universidades brasileiras também têm adotado a aprendizagem ativa, por exemplo, no curso de Licenciatura em Química do IFRN - Campus Currais Novos, a disciplina de Inorgânica Descritiva utilizou como metodologia o Processo de Aprendizagem Orientado Guiado por Questões (*Process Oriented Guided Inquiry Learning - POGIL*), possibilitando concluir que a experiência foi enriquecedora, aumentou a relação interpessoal da turma e promoveu um processo de aprendizagem significativo, bem como a formação de um futuro docente embasada em outras metodologias de ensino (AZEVEDO, 2015). Isso demonstra que as práticas das metodologias ativas trazem benefícios em relação às metodologias tradicionais

Lembrando que existe uma relação intrínseca no processo educativo e a atividade humana enquanto trabalho, na sociedade, a compreensão histórica social e o âmbito social. Sampaio (2010, p. 151), analisa a sociedade capitalista moderna do século XXI,

“[...] marcada pela introdução da engenharia da automação, pela robótica, pelo ensino a distância, pelas relações virtuais, tem, no processo de trabalho, a redução do trabalho vivo, que se torna abstrato ao homem, uma vez que ele não vê as consequências de seu labor.[...]”.

Frigotto (2010, p. 147) complementa esse entendimento lembrando que a evolução tecnológica provoca mudanças acentuadas na sociedade, em especial, aquelas possibilitadas pela ascendência da microeletrônica – informação e robotização –, as quais

[...] permitem ampliar a capacidade intelectual associada à produção e mesmo substituir, por autônomos, grande parte das tarefas do trabalhador. [...] Os processos microeletrônicos, mediante o acoplamento de máquinas a computadores e informatização, permitem uma alteração radical no uso, controle e transformação da informação. Facultam, de outra parte, a flexibilização das sequências, de integração, otimização do tempo e do consumo de energia e a profunda mudança da relação do trabalhador com a máquina.

Souza (2010) elucida que as mudanças vivenciadas apresentam alterações significativas nos aspectos sociais, político, econômico e cultural, que redimensionam a qualificação profissional, buscando desenvolver um perfil profissional voltado à formação de um trabalhador polivalente e participativo no processo produtivo.

Ao abordar-se a formação utilizando as metodologias ativas, apresenta-se a necessidade da compreensão da diferença de formação para o Mundo do trabalho e Mercado de trabalho.

Mundo do trabalho engloba um conjunto de fatores relativos à atividade humana de trabalho, sendo uma categoria, complexa por ser um lugar que abriga grande parte da atividade humana. Agregando conceitos como trabalho, mercado de trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, salário, tecnologia, troca lucro, capital, organizações, sociabilidade, cultura e relações de comunicação. Trazendo em seu corpo as relações da atividade humana de trabalho e o meio ambiente em que se dá a atividade. (Figaro, 2008)

Mercado de trabalho é um termo de grandes discussões da sociologia e da economia, pode ser compreendido na relação entre o trabalhador e as organizações, ou seja, um lugar abstrato com um conjunto de ofertas de empregos e existe um ajuste em função do preço, o salário no mercado de trabalho. (Oliveira; Piccinini, 2011).

A partir dessa relação e a necessidade da formação para o Mercado de trabalho e/ou mundo trabalho, exige-se estudos dessas relações e das metodologias de ensino, questão central para a formação de futuros profissionais.

MÉTODOS E DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS

A partir da análise do contexto, dos cursos e disciplinas, a metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto foi a pesquisa aplicada, contribuindo para a discussão das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

O trabalho foi desenvolvido no câmpus Medianeira da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) que oferece oito cursos de ensino superior. No entanto, a pesquisa foi realizada nos cursos superiores de Licenciatura em Química, Engenharia de Alimentos e Tecnologia em Gestão Ambiental, em três disciplinas integrantes de suas grades curriculares, Química Inorgânica A, Operações Unitárias 3 e Tratamento de Água para Abastecimento.

A disciplina Química Inorgânica A tem carga horária de 72 h, pré-requisito, Química Geral A e a ementa contempla: Química dos elementos representativos e dos metais de transição; Principais processos de obtenção; Química do estado sólido. A disciplina Operações Unitárias 3 tem carga horária de 60 h, pré-requisito, Operações Unitárias 1 e 2 e a ementa consiste em Extração sólido-líquido e líquido-líquido; Destilação; Secagem; Psicrometria; Cristalização; Absorção e esgotamento; Extrusão. A disciplina Tratamento De Águas Para Abastecimento tem carga horária de 36 h, pré-requisito, Química Geral I e a ementa contempla: Características das águas; Padrões de potabilidade de águas; Fundamento das técnicas, processos e operações utilizados no tratamento de águas: coagulação, floculação, decantação, filtração rápida e lenta, oxidação, desinfecção, fluoretação e correção do pH; Técnicas especiais de tratamento de águas para fins industriais.

Com base em pesquisa em livros e artigos, foram escolhidas as metodologias PBL (*Problem Based Learning*, ou em tradução livre: Aprendizagem baseada em problemas)

e Sala de Aula invertida para serem aplicadas nas três disciplinas descritas, em períodos distintos no primeiro semestre letivo de 2019.



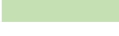
Para avaliar a aceitação das metodologias de aprendizagem adotadas por parte dos alunos foram elaborados dois questionários sobre a percepção da construção ativa do conhecimento, a fim de observar se o discente considera que a aprendizagem ativa colaborou para um melhor desempenho na disciplina. O questionário do método PBL foi adaptado de Mitchell, Canavan e Smith (2010) e para a Sala de Aula Invertida foi adaptado o questionário de Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015). Ressalta-se que não havia obrigatoriedade por parte de alunos de responder nenhum dos dois questionários aplicados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi aplicado um questionário para avaliar a percepção dos alunos em relação a metodologia PBL, o mesmo bem como as respostas são apresentados no Quadro 1.

		Discordo fortemente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
Questão 1	Eu gosto da aprendizagem baseada em problemas	0,0%	15,4%	23,1%	46,2%	15,4%
		0,0%	0,0%	16,7%	66,7%	16,7%
		0,0%	20,0%	26,7%	40,0%	13,3%
Questão 2	Eu sinto confiança no que aprendi utilizando a metodologia	7,1%	50,0%	28,6%	14,3%	0,0%
		0,0%	0,0%	16,7%	83,3%	0,0%
		6,7%	0,0%	33,3%	53,3%	6,7%
Questão 3	A PBL consumiu mais tempo que a metodologia tradicional	0,0%	35,7%	28,6%	28,6%	7,1%
		0,0%	50,0%	0,0%	33,3%	16,7%
		0,0%	26,7%	6,7%	46,7%	33,3%
Questão 4	Eu sou mais responsável pelo meu próprio aprendizado na PBL	0,0%	0,0%	14,3%	57,1%	28,6%
		0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%
		0,0%	6,7%	6,7%	46,7%	33,3%
Questão 5	O método proporciona a oportunidade de trabalhar em grupo	0,0%	0,0%	0,0%	64,3%	35,7%
		0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%
		13,3%	13,3%	20,0%	26,7%	40,0%
Questão 6	Você sentiu dificuldade ao se relacionar com os outros integrantes utilizando a metodologia	21,4%	35,7%	28,6%	14,3%	0,0%
		16,7%	33,3%	33,3%	16,7%	0,0%
		13,3%	6,7%	20,0%	13,3%	40,0%
Questão 7	A PBL proporcionou oportunidades de buscar e usar informações em meu aprendizado	0,0%	7,1%	21,4%	64,3%	7,1%
		0,0%	0,0%	0,0%	83,3%	16,7%
		0,0%	0,0%	26,7%	33,3%	40,0%

Questão 8	Eu entendi claramente os problemas apresentados	0,0%	42,9%	28,6%	21,4%	7,1%
		0,0%	0,0%	16,7%	66,7%	16,7%
		20,0%	6,7%	46,7%	6,7%	26,7%
Questão 9	Eu fiquei satisfeito com o nível de suporte provido pelo professor	0,0%	21,4%	35,7%	35,7%	7,1%
		0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
		13,3%	13,3%	33,3%	20,0%	33,3%
Questão 10	Eu prefiro os métodos tradicionais de ensino	0,0%	21,4%	35,7%	21,4%	21,4%
		0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%
		13,3%	20,0%	20,0%	33,3%	13,3%
Questão 11	Eu gostaria de repetir a experiência em outras disciplinas	7,1%	14,3%	42,9%	21,4%	14,3%
		0,0%	0,0%	17,0%	50,0%	33,0%
		20,0%	13,0%	27,0%	27,0%	13,0%
N amostral:	Engenharia de Alimentos (n= 15)	Licenciatura em Química (n= 6)		Tecnologia em Gestão Ambiental (n= 14)		

	Engenharia de Alimentos
	Licenciatura em Química
	Tecnologia em Gestão Ambiental

Quadro 1: Análise da percepção dos alunos em relação a metodologia PBL.

Há uma grande heterogeneidade entre os três cursos, nas questões 1 e 4 a resposta foi semelhante se enquadrando na mesma categoria. A Questão 1 teve uma resposta positiva, a maior parte dos discentes gostou do método PBL (83,3% a 42,9%), destaca-se que os alunos de Licenciatura em Química e Tecnologia em Gestão Ambiental manifestaram confiança no que aprenderam (Questão 2). A maior parte dos discentes também concordou que a metodologia PBL os torna mais responsáveis pela própria aprendizagem (83,3% a 33,3%) (Questão 4).

Questionados sobre o tempo necessário para a realização dos PBLs, se era superior aos dos exercícios tradicionais (Questão 3), a maioria dos alunos de Engenharia de Alimentos e Licenciatura em Química discordaram da resposta (42,9% e 100,0% respectivamente), enquanto que a maior parte dos alunos de Tecnologia em Gestão Ambiental concordaram com essa afirmação (33,3%). Sobre o fato da metodologia PBL proporcionar o trabalho em grupo, por meio de atividades diferenciadas, a grande maioria dos discentes dos cursos concordaram (42,9% a 50,0%) (Questão 5).

Deve-se destacar que a oportunidade de trabalho em grupo durante as aulas pode colaborar para o desenvolvimento de competências relacionadas às *soft skills*, que são um conjunto de habilidades que podem aumentar a produtividade da equipe, como exemplo destas habilidades pode-se citar a adaptação, comunicação, motivação, entre outras. Em geral, este conjunto de habilidades não pode ser aprendido de forma tradicional, para

desenvolvê-las ou melhorá-las é preciso que os discentes tenham oportunidades durante a graduação de vivenciar situações em sala de aula (SWIATKIEWICZ, 2014). Na Questão 6, maior número de alunos de Engenharia de Alimentos e Licenciatura em Química apontaram não sentir dificuldades de realizar as atividades propostas na forma de trabalho em grupo (33,3% e 66,6% respectivamente), enquanto que os de Tecnologia em Gestão Ambiental apontaram essa dificuldade (40%).

A maioria dos acadêmicos dos três cursos de graduação reconheceu que metodologias ativas, como o PBL, proporciona a oportunidade de buscar e usar as informações em prol de seu aprendizado. Identificou-se essa percepção na questão 7, esta percepção é muito importante, entendendo que a procura pela informação deve ser realizada a partir do desenvolvimento da capacidade de seleção das informações e fontes confiáveis e do contorno do universo de pesquisa.

Foi possível identificar a dificuldade de interpretar e compreender problemas complexos por parte dos alunos de Engenharia de Alimentos e Tecnologia em Gestão Ambiental, por intermédio da questão 8 (46,7% e 40% respectivamente), contudo, os alunos de Licenciatura em Química, em sua maioria não tiveram essa dificuldade (66,7%).

Outro ponto analisado refere-se ao suporte que foi fornecido pelo professor durante as aulas os resultados variam com empate em várias faixas de avaliação nos três cursos (Questão 9), somente no curso de Licenciatura em Química os alunos concordaram que o suporte do professor foi satisfatório.

A maioria dos discentes dos três cursos de graduação declarou que gostou da aprendizagem baseada em problemas, os discentes de Engenharia de Alimentos e Licenciatura em Química ficaram neutros em relação ao método de ensino que prefeririam ter nas aulas, por outro lado, a maior parte dos alunos de Tecnologia em Gestão Ambiental preferiram a aula expositiva (Questão 10). O único curso que gostaria que a experiência com PBL fosse repetida em outra disciplina foi a Licenciatura em Química (83,0%) (Questão 11). O Quadro 2 apresenta o questionário utilizado para avaliar a percepção dos alunos com relação à sala de aula invertida, assim como as respostas dos mesmos.

		Discordo fortemente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
Questão 1	Eu gostei de utilizar a sala de aula invertida	21,4%	21,4%	21,4%	42,9%	0,0%
		0,0%	0,0%	0,0%	83,3%	16,7%
		6,7%	0,0%	40,0%	46,7%	26,7%
Questão 2	Eu prefiro ter aulas expositivas	13,3%	6,7%	40,0%	33,3%	13,3%
		0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%
		0,0%	26,7%	33,3%	40,0%	26,7%
Questão 3	Eu prefiro trabalhar com autonomia	0,0%	7,1%	42,9%	42,9%	14,3%
		0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
		13,3%	6,7%	33,3%	53,3%	13,3%
Questão 4	Eu desenvolvi a habilidade de estudar o material de apoio previamente à aula	13,3%	26,7%	26,7%	33,3%	6,7%
		0,0%	0,0%	0,0%	83,3%	16,7%
		20,0%	33,3%	20,0%	26,7%	20,0%
Questão 5	Senti dificuldade em estudar o material de apoio sozinho, sem a presença de um professor	7,1%	14,3%	28,6%	42,9%	21,4%
		16,7%	33,3%	50,0%	0,0%	0,0%
		13,3%	6,7%	26,7%	46,7%	26,7%
Questão 6	Consegui facilmente contextualizar as situações contidas no material de apoio com o conceito teórico	0,0%	33,3%	20,0%	33,3%	13,3%
		0,0%	0,0%	33,3%	66,6%	0,0%
		26,7%	20,0%	40,0%	26,7%	6,7%
Questão 7	O uso do material de apoio permitiu aprender mais efetivamente que aulas expositivas por si só	6,7%	20,0%	40,0%	20,0%	13,3%
		0,0%	0,0%	16,7%	83,3%	0,0%
		20,0%	40,0%	13,3%	26,7%	20,0%
Questão 8	Organizei com facilidade o tempo para estudar o material de apoio previamente às atividades em sala	20,0%	46,7%	20,0%	6,7%	6,7%
		0,0%	16,7%	16,7%	66,7%	0,0%
		33,3%	40,0%	33,3%	13,3%	0,0%
Questão 9	A metodologia de ensino-aprendizagem exigiu maior esforço de minha parte	0,0%	0,0%	26,7%	40,0%	26,7%
		0,0%	0,0%	16,7%	50,0%	33,3%
		0,0%	0,0%	13,3%	46,7%	60,0%
Questão 10	Eu fiquei satisfeito com o nível de suporte provido pelo professor	0,0%	0,0%	7,1%	71,4%	21,4%
		0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
		6,7%	20,0%	20,0%	46,7%	26,7%
Questão 11	Eu gostaria de repetir a experiência em outras disciplinas	13,3%	20,0%	26,7%	26,7%	13,3%
		0,0%	0,0%	0,0%	83,0%	17,0%
		20,0%	13,5%	13,5%	40,0%	33,0%

N amostral: Engenharia de Alimentos (n= 15)

Licenciatura em Química (n= 6)

Tecnologia em Gestão Ambiental (n= 18)

	Engenharia de Alimentos
	Licenciatura em Química
	Tecnologia em Gestão Ambiental

Quadro 2: Análise da percepção dos alunos em relação a metodologia SAI

A maioria dos alunos dos três cursos demonstraram ter gostado de trabalhar com a metodologia da sala de aula invertida (Questão 1), assim como concordaram em repetir a experiência em outras disciplinas (Questão 11). Ao abordar sobre a preferência por aulas expositivas (Questão 2), a maioria dos alunos de Engenharia de Alimentos e de Licenciatura em Química mostraram-se neutros, enquanto que 40% dos alunos de Tecnologia em Gestão Ambiental concordaram com a afirmativa. Segundo Morais e colaboradores (2018, p.221):

A aprendizagem significativa é um exercício de autonomia; sem a construção da autonomia, esse tipo de aprendizagem não pode existir. Na perspectiva pessoal, um indivíduo autônomo consegue identificar seus interesses e valorizá-los - criar sua própria identidade e também perceber como se aprende -, com planejamento, foco, objetivos/metapas e avaliação (identificação de eventuais dificuldades), aumentando sua capacidade de se estruturar.

A Questão 3 do questionário aborda a metodologia sala de aula invertida e a preferência em estudar com autonomia, constatou-se que mais de 50% dos alunos de Tecnologia em Gestão Ambiental concordaram com essa preferência. Todos os alunos de Licenciatura em Química e 42,9% dos alunos de Engenharia de Alimentos mostraram-se neutros nesse aspecto. Considera-se empate dentre os alunos de Engenharia de Alimentos, pois 42,9% deles concordaram preferir trabalhar com autonomia. É possível considerar que os alunos demonstraram preferência pela autonomia, e aprenderão de forma mais significativa os conteúdos abordados em aula.

Apesar de neutros na questão sobre autonomia identificado na questão número 3, a grande maioria (83,3%) dos estudantes de Licenciatura em Química desenvolveram a habilidade de estudar o material disponibilizado previamente à aula (Questão 4), o que não foi observado para os estudantes dos demais cursos.

Verificou-se grande parte dos alunos de Engenharia de Alimentos e Tecnologia em Gestão Ambiental concordaram ter dificuldade de estudar esse material disponibilizado sem a presença do professor verificado com a questão 5, o que não foi fato para os alunos de Licenciatura em Química. Para esses estudantes, o material de apoio permitiu aprender mais efetivamente que as aulas expositivas relacionando a questão 7; 40% dos alunos de Engenharia de Alimentos e de Tecnologia em Gestão Ambiental apontaram neutralidade e discordaram da referida efetividade, respectivamente.

A maioria dos alunos de todos os cursos distinguiu que a metodologia da sala de aula invertida exigiu maior esforço da parte deles para a construção da aprendizagem (Questão 9) demonstrando satisfação com o suporte dado pelos professores (Questão 10). O único curso que gostaria que a experiência com a sala de aula invertida fosse repetida em outra disciplina foi a Licenciatura em Química (Questão 11).

De maneira geral, os alunos gostaram das metodologias ativas utilizadas, entenderam sua responsabilidade pelo seu aprendizado e gostariam de repetir a experiência em outras disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta de aplicação das metodologias ativas nas disciplinas obrigatórias e optativas/eletivas dos cursos de Licenciatura em Química, Engenharia de Alimentos e Tecnologia em Gestão Ambiental, destacando a utilização do Método Aprendizagem Baseada em Problemas e a Sala de Aula Invertida observou-se boa aceitação pelos discentes, que perceberam sua responsabilidade pelo aprendizado, reconhecendo seu papel no processo de aprendizado e também reconhecendo que as metodologias ativas exigiram maior esforço dos mesmos. Trazendo um contato com uma forma de aprendizado diferente, exigindo uma postura atuante ao ambiente de formação. Contudo, quando questionados sobre preferir os métodos tradicionais de ensino, a maioria concordou ou apresentou neutralidade, uma reação esperada, ao se deparar com uma dinâmica diferenciada da habitual em sala de aula seria natural que o acadêmico, no primeiro momento, apresentasse resistência. Essa resistência pode estar associada ao fato de que, conforme relatado pelos discentes, as metodologias aplicadas exigiram maior esforço por parte dos mesmos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G. C., GONÇALO, V. M. O., BATISTA, W. S., RIBEIRO, M. E. N. P., **Metodologias diferenciadas no ensino de química inorgânica descritiva no curso de licenciatura em química do IFRN - Campus Currais Novos – Relato de experiência**; ISBN 978-85-85905-14-9. 13º Simpósio Brasileiro de Pesquisa em Química (SIMPEQUI), 2015. <<http://www.abq.org.br/simpequi/2015/trabalhos/90/6673-16384.html>> Acesso em 17 de agosto de 2019.

BRASIL. Lei 9394. **Lei diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 de agosto de 2019.

COHEN, M. **Alunos no centro do conhecimento**. Redação Ensino Superior, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.com.br/foco-no-aluno/>> Acesso em 17 de agosto de 2019.

GILBOY, M. B.; HEINERICHS, S.; PAZZAGLIA, G. Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. **Journal of Nutrition Education and Behavior**. v. 47, n. 1, p. 109-114, 2015.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

MITCHELI, J. E.; CANAVAN, B.; SMITH, J. Problem-based in communication systems: Student perceptions and achievement. **IEE Transactions on education**. v. 53, n. 4, p. 587 - 594, 2010.

MORAIS, S. P. de; ROSA, D. Z.; FERNANDEZ, A. A.; SENNA, C. M. P. C. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: Lillian Bacich, José Moran (Ogs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmiria Carolina. Mercado de trabalho: múltiplos (des) entendimentos. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 5, p. 1517-1538, Oct. 2011. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000500012&lng=en&nrm=iso>. acesso 04 Nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122011000500012>.

SALA DE IMPRENSA, Instituto de Física (IFUSP). IFUSP adota método de ensino que aumenta a participação do aluno em sala de aula. 2015. Disponível em: <<http://portal.if.usp.br/imprensa/pt-br/node/665>> Acesso em 17 de agosto de 2019.

SWIATKIEWICZ, O. Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 12, nº 3, p. 663 - 687, 2014.

SAMPAIO, Inayá Maria. Trabalho e educação: paradoxos na formação do trabalhador. In: Robson Luiz de. **Educação e trabalho**: políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas, SP: Alínea, 2010.

SOUZA, Vilma Aparecida de Souza. Políticas educacionais em questão: gestão democrática na escola pública. In: FRANÇA, Robson Luiz de. **Educação e trabalho**: políticas públicas e a formação para o trabalho. Capítulo 4. Campinas, SP: Alínea, 2010.

Figaro, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Discurso Institucional, Linguagem e Retórica**, v. 5 n. 9, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

USO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE COMBATE À VULNERABILIDADE SOCIAL JUVENIL: EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 05/11/2020

Daiana de Jesus Moreira

Doutoranda em Saúde Coletiva pela
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza-Ceará
<https://orcid.org/0000-0002-0202-3287>

Maria Socorro Braga Silva

Coordenadoria de Tempo Integral -Secretaria
de Educação do Estado do Ceará
Fortaleza-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8770211883925580>

Antonio Cid Freitas Barros

Faculdade UNINTA Itapipoca
Itapipoca-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/4687321533480673>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir teoricamente e a partir da experiência das escolas públicas estaduais do Ceará como o uso das competências socioemocionais pode contribuir para a promoção de educação e desenvolvimento integral nas escolas estaduais. Para tal fim, trazemos uma revisão sistemática sobre o tema nas bases de dados LILACS, SCIELO e PEPSIC e narrativa da experiência das escolas supracitadas. As pesquisas evidenciam que as competências socioemocionais contribuem tanto quanto nas habilidades cognitivas na determinação do êxito escolar, na menor probabilidade de abandono, além nos bons efeitos na saúde, na violência e na melhoria

dos resultados econômicos e sociais. Desse modo, esperamos que este trabalho potencialize a implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais com vistas à educação integral dos jovens e o papel social da escola no combate às vulnerabilidades tão presentes ainda no nosso estado. Queremos também realçar a contribuição dos psicólogos diante destas questões a fim de ampliar e qualificar a presença destes profissionais nos espaços e políticas educacionais.

PALAVRAS - CHAVE: Educação, vulnerabilidades, juventude, competências socioemocionais.

USE OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AS A PUBLIC POLICY TO FIGHT YOUTH SOCIAL VULNERABILITY: EXPERIENCES OF PUBLIC HIGH SCHOOL OF CEARÁ` STATES

ABSTRACT: This work aims to discuss theoretically and from the experience of Ceará state public schools how the use of socioemotional skills can contribute to the promotion of education and integral development in state schools. To this end, we bring a systematic review on the topic in the LILACS, SCIELO and PEPSIC databases and narrative of the experience of the aforementioned schools. Research shows that socio-emotional competences contribute as much as in cognitive skills in determining school success, in the lower probability of dropping out, in addition to the good effects on health, violence and the improvement of economic and social results. In this way, we hope that this work will enhance the implementation of the policy for the development of socio-emotional

competences with a view to the integral education of young people and the social role of the school in combating the vulnerabilities that are still present in our state. We also want to highlight the contribution of psychologists to these issues in order to expand and qualify the presence of these professionals in educational spaces and policies.

KEYWORDS: Education. vulnerabilities, youth, socioemotional skills.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir teoricamente e a partir da experiência das escolas públicas estaduais do Ceará como o uso das competências socioemocionais, adotadas nas escolas públicas, pode contribuir para a promoção de educação e desenvolvimento integral nas escolas.

Para tal fim, trazemos uma revisão sistemática sobre o tema nas bases de dados LILACS, SCIELO e PEPISIC. As pesquisas evidenciam que as competências socioemocionais contribuem tanto quanto nas habilidades cognitivas na determinação do êxito escolar, na menor probabilidade de abandono, além nos bons efeitos na saúde, na violência e na melhoria dos resultados econômicos e sociais.

A escolha deste tema justifica-se em distintos níveis: pessoal, social, institucional e científico (CAMPOS, 2015). Minayo (2013) ressalta que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Nossa experiência com o tema em questão surgiu em 2017 quando a Secretaria de Educação do Ceará contratou trinta psicólogos para atuarem junto às escolas da rede estadual de ensino médio, constituindo-se, pois, a primeira inserção de psicólogos nas escolas públicas do estado, atendendo aos anseios de uma luta histórica da categoria que agora foi promulgada pela lei [13.935/2019](#)¹.

Assim, é importante escrever sobre este marco histórico do qual os autores fazem parte, que nos deu espaço para considerar a dimensão de produção da subjetividade juvenil, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante. Tal estratégia afasta-se do modelo clínico- assistencial e possibilita a participação nas análises e construção das estratégias ético- político-pedagógicas que são utilizadas nas escolas.

No nível social, desde a década de 1990, vem ocorrendo no Brasil um fenômeno demográfico conhecido como “onda jovem”. O último Censo Demográfico² realizado em 2010 mostrou que cerca de 26% da população se encontra na faixa de 15 a 29 anos – é o maior contingente jovem em toda a história do país.

O Ceará apresenta uma população de 718.613 pessoas no grupo etário de 15 a

1 Lei nº 13.935, de 11 DE Dezembro de 2019 Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em < <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DLei%252013.935%25202019>> Acesso em 31 outubro de 2020

2 Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama>> Acesso em 25 outubro 2020

29 anos de idade, representando 29,3% da população fortalezense e 28,8% do total de jovens do estado do Ceará. Dentre os jovens de Fortaleza, apenas 37,2% são estudantes, enquanto que 61% não estudavam, mas já haviam estudado e concluído algum nível escolar; e outros 32,4% dos jovens de 16 a 29 anos de idade nem estudam e nem trabalham, sendo o índice do Ceará o terceiro maior do país.

A pesquisa informa que existe um pequeno percentual de 1,9% de jovens que nunca frequentou a escola, apesar de 2,1% dos jovens terem afirmado que não sabem ler e escrever. Somado a isso, os jovens são o grupo mais afetado pela violência, seja como as maiores vítimas ou os mais frequentes autores dos homicídios, além de estarem envolvidos na prática de outros crimes, o que aponta a necessidade de políticas públicas direcionadas a esse segmento. (BRASIL, 2010)

No Relatório Final Cada Vida Importa (CEARÁ, 2016) vemos que o abandono da escola surge como um sinal de alerta ao aumento da vulnerabilidade dos adolescentes ao homicídio. Com exceção de Sobral, com 44%, todas as cidades apresentaram percentuais acima de 60% de abandono escolar há pelo menos seis meses antes da morte do adolescente. A fragilidade dos vínculos familiares ou afetivos, a deficiência ou insuficiência de serviços e equipamentos públicos, o abandono ou evasão escolar são recorrentes nas histórias de adolescentes envolvidos com a violência letal.

Diante disso, tem-se desenvolvido uma nova concepção que busca apontar outros caminhos para dar conta dos desafios existentes com a ideia de que as ações de repressão são necessárias, porém o combate à violência será mais eficaz quanto mais houver a combinação de estratégias de prevenção (BRASIL, 2010). As condições de proteção e educação podem gerar benefícios que, tanto asseguram o desenvolvimento intelectual e diminuem as possibilidades de repetência, abandono ou evasão escolar, quanto promovem a formação de um indivíduo preparado para lidar com os desafios do cotidiano, respeitar as diferenças e resolver os conflitos de forma pacífica (CEARÁ, 2016).

Do ponto de vista institucional, várias são as justificativas. Em 2017, o Governo do Estado do Ceará implantou a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação. Ao todo, são nove iniciativas que compõem o conjunto de ações desta Política: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); Juventude em Ação; Psicólogos Educacionais; Mediação Social e Cultura de Paz; Educação, Gênero e Sexualidade na Escola; Aprendizagem Cooperativa; Comunidade de aprendizagem; Projeto de Vida e Mundo do Trabalho.

Trata-se da intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências através de dezoito projetos que as abordam intencionalmente, antecipando a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de que a partir de 2020, todas as escolas brasileiras terão de incluir as habilidades socioemocionais nos seus currículos.

A BNCC traz uma nova diretriz de organização dos objetivos de aprendizagem, incluindo três macrocompetências: a) socioemocionais (pessoais e sociais); b) cognitivas (os conteúdos das disciplinas); e c) comunicacionais. Dessa forma, as competências socioemocionais aparecem – pela primeira vez – não apenas como uma macrocompetência, mas também envolvidas em todo o processo pedagógico. (SILVA JÚNIOR, 2017)

No plano da produção do conhecimento, constatamos as lacunas existentes na literatura sobre essa temática nos planos regional, nacional sobre a temática desta pesquisa. Examinando as bases bibliográficas com os descritores *competências socioemocionais*, *vulnerabilidade social*, *juventude* de maneira isolada, percebemos que há centenas e, em certas combinações, milhares de artigos nas bases de dados LILACS, SCIELO e PEPISIC.

Entretanto, ao cruzarmos os descritores entre si, verificamos que há predominância de estudos quantitativos sobre o tema das competências socioemocionais, em especial frutos de recentes dissertações e teses de outras áreas que não são da Psicologia com foco na relação com o desenvolvimento cognitivo, o que realça a importância deste artigo no que concerne ao avanço do conhecimento do uso das competências socioemocionais para redução das vulnerabilidades sociais juvenis.

Tendo em vista todo o contexto apresentado, elegemos como questão norteadora: como o trabalho de desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas públicas contribuem para a redução das vulnerabilidades sociais dos jovens?

Para respondermos a esta questão construiremos uma problematização à luz da Psicologia Socio-Histórico nas categorias vulnerabilidade, subjetividade, juventudes; Psicologia Educacional na discussão do papel do psicólogo enquanto potencializador de uma educação integral; e a Teoria do Big Five das competências socioemocionais.

2 | DESENVOLVIMENTO

A preocupação sobre as juventudes se manifesta no aumento de investigações que abordam os “problemas que as afetam”: desemprego, pobreza, mortalidade por causas externas, exposição a violências, adoção de “condutas de risco”, elementos simbólicos ligados a aspectos étnico-raciais, de gênero, religiosos, territoriais, entre outras. Assim, “diversidades e desigualdades são os principais traços que podem caracterizar as juventudes na atualidade (FIGUEIREDO, 2017).

Daí os jovens ocuparem um destaque nas agendas públicas, repercutindo no desenvolvimento de diferentes campos (acadêmico, legal, políticas públicas, consumo, tecnologias, cultura, saúde, educação) em uma realidade complexa tomada pela contradição entre ampliação de direitos/ acesso a bens simbólicos e a continuidade de restrições materiais e de processos de exclusão/ segregação socioeconômica.

Faz-se importante destacar que usamos o termo juventude, em vez de adolescência, como uma opção teórica, para marcar nosso olhar para esse período como uma construção

social, cultural e relacional que foi engendrada e significada ao longo de processos históricos (BOCK, 2007)

No campo do desenvolvimento humano e juventudes na América Latina, uma das conceitualizações mais utilizadas é a proposta por Abramovay et al (2002) onde se pensa a vulnerabilidade social como uma situação de alcance individual, familiar ou comunitário associada a disponibilidade ou privação de três elementos essenciais: a) recursos materiais ou simbólicos; b) oportunidades oferecidas pelo mercado, o Estado e a sociedade; c) as estratégias de uso dos recursos.

Para a mesma autora, o enfoque da vulnerabilidade social constitui uma ferramenta válida para compreender a situação dos jovens, especialmente aqueles de camadas populares, os quais são o público majoritário de nossas escolas públicas, que apesar de ser considerados atualmente como atores-chaves do desenvolvimento, as estatísticas apresentam uma realidade muito menos feliz.

Camarotti e Kornblit (2015), indicam a utilidade do conceito de vulnerabilidades sociais para propor um modelo integral comunitário para a abordagem de problemáticas sociais e afirmam que a vulnerabilidade é multidimensional e relacional, com gradações; muda constantemente ao longo do tempo; de modo que as pessoas não são vulneráveis, e sim que estão vulneráveis, a partir de diferentes articulações entre o individual e social. Portanto, indica uma abordagem a partir de três dimensões interrelacionadas: trajetórias individuais; b) vínculos e interrelações; c) contextos socio-institucionais.

O direito à Educação, no que se refere ao acesso e permanência na escola, tem sido afirmado nos instrumentos legais – Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8069/90), na lei de diretrizes e Bases da Educação (9394/96), Plano Nacional de Educação 2014-2024 e plano decenais estaduais e municipais – com a finalidade de formar o sujeito para a participação social e cidadania, preparação para o trabalho e atuação efetiva e crítica na sociedade e condição para o exercício de outros direitos essenciais, como o direito à saúde, ao trabalho, à segurança e à cidadania.

No entanto, para que se cumpra efetivamente o direito à educação, não basta garantir às novas gerações o acesso e a permanência na escola, é preciso assegurar-lhes aprendizagem significativa para enfrentar os desafios acadêmicos, profissionais e políticos do século 21.

Dentre os equipamentos públicos, a escola é o mais acessado pelo jovem e se constitui como um local de sociabilidade e convivência entre diferentes, na qual são construídas e compartilhadas identidades, saberes e valores definidores da construção da cidadania e da vida em sociedade e, nesse sentido, tem potencial para ser um poderoso fator de proteção. (BRASIL, 2010).

A formação escolar também é compreendida como fator importante para a superação da condição de vulnerabilidade social e de vulnerabilidade à violência, especialmente porque permite uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho - também compreendido

como fator de proteção. Por outro lado, a exclusão da escola (a não-frequência por conta do não-acesso ou da evasão) e a exclusão na escola (causada por mecanismos de reprovação e repetência que produzem a defasagem entre série e idade e desmotivam os alunos) se configuram como fatores de risco (BRASIL, 2010), aliados aos demais dados alarmantes que atingem as juventudes, trazidos na introdução deste projeto.

O momento histórico atual, repleto de profundas transformações sociais e tecnológicas, aponta para a necessidade de mudanças nos sistemas de ensino. O Relatório Delors (DELORS, 2012) é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser, e Aprender a Conviver.

Nesse ínterim à evolução da pesquisa em educação evidenciando a importância das competências socioemocionais, as transformações sociais e tecnológicas em todo o mundo têm moldado também o paradigma de capacidades necessárias ou pelo menos desejáveis para o sucesso educacional e no mercado de trabalho neste cenário globalizado e competitivo.

Dentre essas habilidades, as competências socioemocionais estão sendo amplamente reconhecidas entre as mais importantes, chamadas nos mais diversos contextos no mundo inteiro como “competências do século XXI”. Sendo a educação um dos principais meios de mobilidade dentro da sociedade, justifica-se, portanto, que mudanças sejam feitas dentro do sistema de ensino.

No Brasil, esse movimento ganhou força em 2017, com as discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento incorporou a proposta de uma formação mais humana e integral dos estudantes, a partir da visão de que as competências e habilidades socioemocionais devem perpassar, de maneira transdisciplinar, as habilidades cognitivas. Com isso, a formação socioemocional já começa a se tornar realidade nas escolas brasileiras.

Atento às mudanças educacionais e primando pela melhoria nos aspectos cognitivos e socioemocionais e na proteção ao direito de aprender, já no ano de 2016, foi implantado como projeto piloto 26 escolas regulares de tempo integral, localizadas em áreas de vulnerabilidades sociais, com a proposta de Comunidade de Aprendizagem, uma proposta de transformação social e cultural que envolve educadores, educandos e toda a comunidade do entorno escolar, na construção de um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si, suas crianças, seus jovens e adultos, baseado em altas expectativas de aprendizagem.

Para isso utilizam os sete princípios da aprendizagem dialógica: Diálogo igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedade e Igualdade de diferenças. O projeto mostrou-se satisfatório nos resultados internos, reduzindo a evasão e ampliando o rendimento escolar interno, portanto é

reavaliado e anualmente ampliado em todo o Estado, alcançando no ano de 2020, 153 escolas com comunidades de Aprendizagem, distribuídas em 68 municípios.

As evidências de uma análise dos estudos longitudinais em nove países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2015) evidenciam que o conjunto das competências socioemocionais contribui pelo menos tanto quanto as habilidades cognitivas na determinação do êxito escolar através de maiores notas, menor probabilidade de abandono, e maior escolaridade final atingida, além de efeitos também na saúde e na violência e na melhoria dos resultados econômicos e sociais.

No Ceará, os resultados evidenciados através do IDEB de 2019, mostram que as escolas de Comunidades de Aprendizagem, conseguiram não apenas atingir a meta projetada, mas superá-las, e em alguns casos até mesmo atingiram a meta projetada para o ano de 2021, evidenciando através desses dados de avaliação externa, que é possível superar adversidades, vulnerabilidade e estigmas sociais através da educação.

Nestas escolas, utilizou-se as atuações educativas de êxito comprovadas através da pesquisa INCLUD-ED realizada pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona, o CREA. Nesta pesquisa, aponta-se como atuação educativa de êxito, a biblioteca tutorada, formação pedagógica dialógica, tertúlias literárias, grupos interativos, comissões mistas. Em todas elas prima-se pelo diálogo igualitário e o desenvolvimento socioemocional.

No mercado de trabalho, as evidências mostram que as competências socioemocionais são recompensadas com maiores salários e menor período de desemprego, mais especificamente o atributo da autogestão que envolve as facetas de disciplina, responsabilidade e perseverança, e tem se destacado como uma das habilidades com mais associações a resultados desejáveis.

A atenção voltada ao desenvolvimento e formação das competências socioemocionais reflete também na atenção dispensada à promoção de um clima escolar positivo, dada a intrínseca mútua causalidade dos dois aspectos a importância do clima escolar positivo no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes.

A elevação dos níveis de competências socioemocionais – como perseverança, autoestima e sociabilidade – pode, por sua vez, beneficiar fortemente resultados relacionados a saúde e ao bem-estar subjetivo, assim como a redução de comportamentos antissociais. Os resultados mostram que consciência, sociabilidade e resiliência emocional estão entre as dimensões mais importantes das competências socioemocionais a influenciar o futuro da criança e do jovem.

Ressalto que as competências socioemocionais não desempenham um papel isoladamente; elas interagem com as competências cognitivas, permitem trocas mútuas e ampliam a probabilidade da criança e do jovem alcançar resultados positivos na vida.

As escolas públicas estaduais do Ceará vêm adotando em seu projeto de desenvolvimento das competências socioemocionais, um modelo baseado no dos Cinco

Grandes Fatores (Big Five), cujo sistema de classificação de personalidade distingue cinco dimensões básicas: autogestão, amabilidade, engajamento com os outros, estabilidade emocional e abertura ao novo, com facetas correspondentes a cada um desses fatores (SANTOS & PRIMI, 2014)-

Engajamento com os outros: iniciativa social, entusiasmo. Assertividade.
Amabilidade: confiança, respeito, empatia.

Autogestão: determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade.

Resiliência emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração.

Abertura ao novo: curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo do texto, concluímos que a educação pode ajudar a proporcionar uma variedade de competências que empoderam os indivíduos para enfrentar melhor os desafios do cotidiano. Investir na educação e nas competências é uma das principais políticas para a solução dos numerosos desafios socioeconômicos atuais e para garantir cidadãos saudáveis, engajados, responsáveis e felizes.

Por fim, destacamos como aporte teórico-metodológico que tem como objetivo a superação do sofrimento ético-político, Sawaia (2017), com base na psicologia histórico-cultural de Vygotski e no diálogo com a filosofia de Espinosa, o conceito de potência de ação, o qual realça o papel positivo das emoções na educação e na conscientização, que deixam de ser fonte de desordem e passam a ser vistas como fator constitutivo do pensar e agir racionais.

A autora também destaca que “potencializar pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejo e necessidades, para superar o sofrimento ético-político” (2017, p. 114), valores a serem perseguidos no nosso trabalho junto à SEDUC.

Desse modo, esperamos que este trabalho potencialize a implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais com vistas à educação integral dos jovens e o papel social da escola no combate às vulnerabilidades tão presentes ainda no nosso estado. Queremos também realçar a contribuição dos psicólogos diante destas questões a fim de ampliar e qualificar a presença destes profissionais nos espaços e políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. 192

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, L Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 373- 390, Maio/Ago. 2013.

BOCK, Ana Maria Mercês. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007.

BOCK, Ana Maria Mercês (Org.) **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Escolas seguras**: novas abordagens sobre prevenção da violência entre jovens. São Paulo. 2010. Disponível em <[http://www.forumseguranca.org.br/storage/publicacoes/lote_02_2016_12_12/FBSP_C artilha_tematica_escolas_seguras_SD.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/storage/publicacoes/lote_02_2016_12_12/FBSP_C%20artilha_tematica_escolas_seguras_SD.pdf)> Acesso 13 agosto 2018.

CAMAROTTI, A. C.; KORNBLIT, A. L. Abordagem integral comunitária dos consumos problemáticos de drogas: construindo um modelo. **Saúde Coletiva**, v. 11, n. 2, p. 211-221, 2015.

CAMPOS, L.F.L. **Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia**. 5 ed. Campinas: Alínea, 2015.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Ceará. **Cada vida importa**: relatório final do Comitê Cearense pela prevenção de homicídios na adolescência. Fortaleza, 2016. Disponível <https://www.al.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309> Acesso em: 09 julho 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da Psicologia na Educação** – textos geradores. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2008.

DELORS, J (ORG.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

FERNANDES, Angela Maria Dias; ROZENOWICZ, Adriana.; FERREIRA, Joseane Pessanha. Avaliação qualitativa e a construção de indicadores sociais: caminhos de uma pesquisa/intervenção em um projeto educacional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 243-253, mai./ago. 2004

FIGUEIREDO, G. O. et al. Discussão e construção da categoria teórica de vulnerabilidade social. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.47, n.65, p.796-818, Sept. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia e Sociedade**, v.26, n.1, p.44-52, 2014

SILVA JÚNIOR, W.S. **Evidências sobre habilidades cognitivas e competências socioemocionais dos alunos em idade escolar**: formação, desenvolvimento e papel da escola no Brasil. 2017. 249f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) - Programa de Pós-/graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal do Paraná, 2017.

SANTOS, Daniel. PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Airton Senna, 2014

SAWAIA, B. B. (2017). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social (pp. 97-118, 14a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

AMBIENTAÇÃO EM PLATAFORMAS DE E-LEARNING. PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA UCM-CED

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 05/11/2020

Vilma Tomásia da Fonseca Francisco Manuel

Universidade Católica de Moçambique
<http://lattes.cnpq.br/3525959362061219>
Moçambique - Beira

Heitor Simão Mafanela Simão

Universidade Católica de Moçambique
<http://lattes.cnpq.br/4149977525535866>
Moçambique - Beira

RESUMO: As Instituições provedoras da Educação à Distância em Moçambique não estão alheias as novas possibilidades de oferecer os seus cursos na modalidade *online* usando diferentes ambientes virtuais de aprendizagem. Pensar na Educação à Distância, em especial na modalidade *online*, implica pensar em ambientes virtuais de aprendizagem. Este estudo busca perceber até que ponto a ambientação *online* influencia na integração e no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. O local do estudo foi o CED da UCM, curso de Mestrado em Saúde Pública e HIV que decorre na plataforma *Moodle*, num total de 30 inquiridos. Para a colecta de dados recorreu-se ao inquérito por questionário e as intervenções dos fóruns da disciplina “Ambientação Online” e para a análise de dados a análise de conteúdo. Ficou evidente que para os inquiridos, a ambientação é indispensável pois facilita a passagem do regime presencial, a que maior parte estava habituado,

para um ambiente virtual de aprendizagem com características bastante distintas. Conclui-se que a ambientação permite a integração ao grupo e as plataformas, a socialização, o manuseio das ferramentas, o domínio das estratégias de interacção e a formação da comunidade de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ambientação *online*, ambiente virtual de aprendizagem, plataforma *Moodle*.

ENVIRONMENTAL IN E-LEARNING PLATFORMS. PERCEPTION OF STUDENTS OF UCM-CED

ABSTRACT: Distance education institutions providers, in Mozambique not out of the new possibilities of offering its courses in modality online, using different Learning Management System. Thinking in distance education, especially online modality, implies to think Learning Management System. This study seeks to understand the extent to which the online setting influences the integration and the course of the teaching and learning process. The study site was the CED of the UCM, a Master’s course in Public Health and HIV that takes place on the Moodle platform, with a total of 30 respondents. For the collection of data we used the questionnaire survey and the interventions of the forums of the discipline “Online Environment” and for the analysis of data, content analysis. It was clear that for the respondents, the setting is indispensable because it facilitates the passage of the face-to-face regime, which was mostly accustomed to a Learning Management System with quite different characteristics. It is

concluded that the environment allows integration to the group and platforms, socialization, tool management, mastery of interaction strategies and the training of learning communities. **KEYWORDS:** Environmental in e-learnig, Learning Management System, platform Moodle.

1 | INTRODUÇÃO

Na Educação à Distância *online* os tutores e os estudantes se encontram separados fisicamente, dispensa-se a sala de aula tradicional, e a interacção entre eles é por meio da tecnologia e tutoria especializada. Este cenário exige uma concepção contextualizada de ensino que privilegie a participação, o diálogo, a autonomia e a reflexão permanente por parte dos tutores e dos estudantes sobre as múltiplas dimensões que envolvem a aprendizagem colaborativa.

Neste sentido, muitas reflexões surgem em torno do veículo pelo qual se ensina e se aprende em contexto *online*, que são as plataformas *e-learning*, e a necessidade de os tornar acessível e de fácil manuseio pelos estudantes.

A UCM-CED usa a plataforma *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde oferece o Curso de Mestrado em Saúde Pública e HIV, o foco do estudo. Os estudantes do Curso na sua maioria não tinham antes frequentado um curso a distância, tendo sido submetidos a ambientação ao AVA e as metodologias dessa modalidade. Neste estudo pretendia-se compreender o impacto da ambientação *online* para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em Plataformas *e-learning* (*Moodle*). Para tal, usou-se o modelo de Gilly Salmon (2000) e configurou-se a disciplina para que, fase a fase, se testasse a sua aplicabilidade ao contexto da UCM-CED e seus estudantes.

Por forma a colher e sistematizar a opinião dos estudantes em relação ao objecto do estudo optou-se por uma abordagem qualitativa. Para a colecta de dados recorreu-se ao inquérito por questionário a 30 estudantes e as intervenções dos fóruns da disciplina “Ambientação Online” e para a análise dos dados a análise de conteúdo.

O referencial teórico do estudo focou-se no conceito, principais características e a ambientação/adaptação aos AVA,s, com enfoque para a Plataforma *Moodle* e o seu potencial técnico e pedagógico por ser a que aloja o curso estudado. Também, especial enfoque foi dado ao Modelo de Gilly Salmon e as suas cinco fases que consubstanciam a acção do tutor e o papel dos estudantes para uma fácil integração a modalidade de estudo *online*.

Formulação do Problema

A aprendizagem em contexto *online* tem as suas particularidades, que a distinguem do ensino face a face a que os estudantes inscritos no Mestrado em Saúde Pública e HIV estavam habituados, daí que “pelos especificidades que o meio oferece, também se torna fundamental a ambientação dos alunos com o AVA, para se sentirem seguros e à

vontade na sala de aula virtual” (ALMEIDA *et al.*, 2007, p.3). É comum que, num primeiro contacto, haja possíveis resistências ao ambiente e aprendizagem virtuais. Sendo assim, a ambientação vem estimular o desenvolvimento de uma relação amigável com a tecnologia e as metodologias de ensino e aprendizagem à distância.

Sendo a disciplina de Ambientação *online* um momento privilegiado para o estudante se relacionar com a tecnologia e a metodologia de ensino e aprendizagem à distância evidenciou-se a pertinência em buscar respostas as seguintes questões: Qual é o impacto da ambientação *online* no processo de ensino e aprendizagem em Plataformas e-learning (*Moodle*)? Como decorre a ambientação *online* dos estudantes na Plataforma *Moodle* no curso de Mestrado em Saúde Pública e HIV? Será que o modelo de Gilly Salmon trará vantagens no processo de ambientação *online* dos estudantes na Plataforma *Moodle* na UCM-CED?

Neste sentido, o presente estudo busca perceber, na opinião dos estudantes do curso acima mencionado, qual o impacto da ambientação *online* no processo de ensino e aprendizagem em Plataformas de Aprendizagem Virtual (*Moodle*), descrever como ocorre a ambientação *online* dos estudantes a Plataforma *Moodle* e, numa fase exploratória, perceber se o modelo de Gilly Salmon trará vantagens neste processo de ambientação.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ambientes virtuais de aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são o principal meio usado na Educação a Distância (EAD), particularmente em contexto *online*, uma vez que servem de veículo para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

Para Pereira (2007, p.4) “os AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo”. Elas permitem que os tutores e os estudantes interajam de forma síncrona e assíncrona, partilhem diferentes recursos como texto, vídeo e outros, estimula o intercâmbio e colaboração entre os estudantes e regista o histórico (Carvalho, 2007), para que sirva de referência em momentos posteriores, tanto para os estudantes como para os tutores.

Dessa forma, os AVAs são concebidos de modo a propiciar condições adequadas para a aprendizagem profunda e significativa, o desenho da interface e da abordagem metodológica e pedagógica se inspira nas estratégias de atenção, relevância, confiança e satisfação (ALLY, 2004).

Os estudantes de um determinado curso apresentam diferentes estilos de aprendizagem, associados a diversos factores individuais e sociais, o que requer uma planificação exigente aquando da construção do AVA, como defendem os autores Martins e Campestrini (2004, p.4)

“qualquer ambiente deve permitir diferentes estratégias de aprendizagem, não só para adequar ao maior número possível de pessoas, que terão certamente estratégias diferentes, mas também porque as estratégias utilizadas individualmente variam de acordo com fatores como interesse, familiaridade com o conteúdo, estrutura dos conteúdos, motivação e criatividade, entre outros. Além disso, deve proporcionar uma aprendizagem colaborativa, interação, autonomia.

Na UCM-CED a plataforma de gestão de aprendizagem selecionada é o *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos).

Para Nardin, Fruet e Bastos (2009, p.4)

“*Moodle* possui características construcionista, pois, permite diálogos e ações (diário de bordo, lição, tarefas e exercícios) e potencializa a colaboração através de ferramentas como a wiki que possibilita a composição colaborativa, a interação, a formação para a coparticipação ou coautoria. Constitui-se, ainda, comunicacional tendo em vista as ferramentas de comunicação assíncronas: mensagens e fóruns que criam possibilidades interacionais e potencializam o diálogo problematizador em torno de uma temática específica; e síncronas através do chat, que propicia a problematização através da associação com materiais bibliográficos e problematização mediante a definição de questões orientadoras.

Nela os tutores organizam a sala de aula virtual, disponibilizando as orientações da disciplina, recursos, criando fóruns de discussão, espaços para a realização de actividades, entrega de trabalhos e partilha de informações diversas. Os estudantes tem acesso a uma série de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona que estimulam a partilha de saberes e construção colaborativa do conhecimento, acedem aos recursos disponibilizados, recebem directrizes para a realização das tarefas, acompanhamento e feedback.

Ambientação online

O processo de ensino e aprendizagem a distância, particularmente em sala de aula virtual, difere bastante do contexto do ensino tradicional face a face. No EAD a literacia digital influencia bastante na aprendizagem, daí que urge a necessidade por parte da instituição provedora do curso de criar condições, logo no início do mesmo, para a adaptação/integração dos estudantes na modalidade *online*.

A ambientação permite que os estudantes tenham o primeiro contacto com a sala de aula virtual, superem os receios inerentes ao uso de ferramentas tecnológicas novas, descubram formas de interagir e aprender num contexto mediado pela tecnologia e desenvolvam laços sociais.

Muitos são os autores que estudaram a ambientação *online* e apresentaram propostas de como agir. A que serve de referência neste estudo é o modelo de Gilly Salmon, que passamos a descrever abaixo.

O Modelo de Gilly Salmon (2000) referente a Ambientação *Online* é o que, na

nossa opinião, melhor se enquadra no Mestrado em Saúde Pública no CED, pela clareza e objectividade nas suas cinco fases:

1. Acesso e motivação

Sendo esta a primeira fase há necessidade de se prestar bastante atenção, pois o estudante mantém os contactos iniciais com a plataforma de aprendizagem virtual, os colegas, os tutores e a metodologia de ensino e aprendizagem *online*. Os estudantes tem a sua disposição ferramentas novas que devem ser testadas e dominadas, o contrato de aprendizagem que traz as directrizes principais do modelo pedagógico da instituição, os meios de comunicação e interacção. Também, recebem apoio técnico, pedagógico e tutoriais para uma adaptação facilitada ao AVA.

Esta é a fase que se verificam aspectos relacionados a inscrição, códigos de acesso dos estudantes, disponibilidade dos recursos de aprendizagem, competências tecnológicas básicas, e outros que garantam a não desmotivação por parte dos estudantes e conseqüentemente o início em pleno da formação.

Uma vez que na EAD os laços afectivos são mais difíceis de serem construídos, nesta fase se estimula a interacção entre os membros da turma e a colaboração nas actividades, de modo a desenvolver o espírito de pertença a comunidade.

2. Socialização

Esta é a etapa em que os estudantes socializam, seja por meio de interacções informais como uma conversa sobre um assunto interessante mas que não esteja directamente relacionado a aprendizagem, quer seja a partir de diálogos formais tendentes a construção do conhecimento. No ensino face a face os estudantes se beneficiam do contacto visual enquanto interagem, o que não acontece no EAD, daí o desafio em formar uma comunidade de aprendizagem coesa num contexto em que a comunicação é mediada pela tecnologia. Estes começam a recorrer a determinadas expressões e *emoticons* para expressar sentimentos, com ajuda dos tutores, de modo a criarem procedimentos e regras para manterem a harmonia no seio do grupo.

A turma virtual abre espaço para que indivíduos de culturas, tradições, crenças e experiencias bastante distintas estejam conectados e integrados na mesma comunidade de aprendizagem, sendo pertinente o respeito pelas diferenças e a acção dos tutores para controlar os ânimos, caso se exaltem.

Os tutores devem estar atentos a participação dos estudantes, incentivando os menos activos a fazerem parte nas actividades e regulando os mais activos para não se sobreporem aos demais.

3. Partilha de informação

Nesta etapa os estudantes dedicam maior atenção a compreensão do conteúdo, e o intercâmbio de informações cresce imediatamente, em relação as fases anteriores, gerando maior estímulo na pesquisa e respectiva partilha.

Nota-se nesta fase que o volume de informação disponível é maior, bem como

as intervenções nos diferentes meios de debate, pelo que para facilitar a comunicação (escrita, na maior parte do tempo) e promover a aprendizagem o tutor e os estudantes criam conjuntamente normas e procedimentos, de modo a que os intervenientes sintam-se confortáveis e valorizados na comunidade de aprendizagem. Também, critérios de selecção e análise crítica deste volume elevado de informação, típico dos ambientes virtuais.

Os estudantes devem mobilizar as competências adquiridas no uso das ferramentas do AVA para um máximo aproveitamento, dado que a flexibilidade na troca de informações condiciona a dinâmica do grupo e evita o isolamento e posterior não participação.

Os tutores acompanham as discussões em tempo útil e auxiliam quando necessário, visto que podem surgir muitas dúvidas por parte dos estudantes para a compreensão dos conteúdos, gestão da informação partilhada e manipulação das ferramentas.

4. Construção do Conhecimento

É esperado que os estudantes ao chegarem a esta etapa não tenham muitas dificuldades no manuseio das ferramentas e percebam a filosofia por detrás da partilha de recursos e informações. Assim sendo, o enfoque é direccionado a análise crítica dos conteúdos e o cuidado na redacção de textos, visto que se busca a apreensão e re(construção) do conhecimento. Se estimulam as actividades colaborativas, inspiradas no paradigma construtivista.

Antes de comentarem nos fóruns os estudantes são orientados a fazer uma pesquisa prévia, por forma a fundamentar a sua abordagem e enriquecer os comentários dos outros.

Os tutores estão atentos a eventuais factores de desmotivação, que podem ser derivados do não alcance dos objectivos das fases anteriores, sobreposição de tarefas, comentários ofensivos, entre outros, de modo que possam pontualmente intervir e incentivar os estudantes a dar o seu contributo na consolidação da comunidade de aprendizagem.

5. Desenvolvimento Pessoal

Chegada a esta etapa estimula-se o crescimento individual do estudante, em termos de aquisição de conhecimentos, implicando a interacção com seus pares e com o tutor mas com a finalidade de buscar referencias para o alcance de objectivos pessoais. Pode-se orientar a realização de trabalhos individuais de síntese, reflexão crítica, e-portfólios, mapas mentais, entre outros de natureza reflexiva, com prazos e orientações claras. Assim sendo, os tutores devem garantir um feedback atempado e regular para motivar e orientar o estudo individual.

3 | DESENHO E METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido no CED da UCM, especificamente no curso de Mestrado em Saúde Pública e HIV que decorre na plataforma *Moodle*. Procurava-se perceber até que ponto a ambientação dos estudantes as plataformas do e-learning influencia na adaptação a aprendizagem em contexto virtual. Para tal, seleccionou-se a disciplina “Ambientação

Online”, em que participaram um total de 81 estudantes, sendo 30 deles a amostra do estudo.

O Modelo de Gilly Salmon (2000), com as suas cinco etapas, serviu de referência principal nas actividades realizadas na disciplina.

Para a primeira fase, acesso e motivação, criou-se o fórum “apresentação” onde estudantes falaram de si, dos seus anseios e perspectivas em relação ao curso, o nível de conhecimento informático, se já haviam estudado à distância. Foram disponibilizados vídeos-aulas com instruções sobre como explorar as potencialidades da plataforma *Moodle* e receberam apoio técnico para aceder e manipular as ferramentas. Também, incentivou-se a participar em todas as actividades, individuais e em grupo, ao longo da disciplina;

Na segunda fase, socialização, promoveu-se a interacção informal, e em certo momento formal, em fóruns de discussão e criou-se um grupo no aplicativo *whatsApp*, de modo a que os estudantes buscassem afinidades entre si e “se quebrasse o gelo” característico de grupos que não estão fisicamente no mesmo espaço. Também, acederam a sala de videoconferência *Webex* na Sessão *online* de treinamento, para que tivessem momentos síncronos em que a comunicação fluísse mais rapidamente;

Na terceira fase, partilha de informação, os estudantes foram orientados a participar mais activamente nos fóruns criados para o efeito e a partilhar recursos em diferentes formatos digital. As intervenções nos fóruns deveriam ser em torno dos comentários dos colegas, sob orientação cada vez menor dos tutores, e novas abordagens que dessem maior dinâmica e profundidade a discussão, sem se desviarem do foco;

Na quarta fase, construção do conhecimento, os estudantes foram orientados a realizarem actividades, individual e em grupo, com enfoque numa abordagem colaborativa, que a posterior deveriam ser submetidas para avaliação. Aqui os tutores assumiram um papel mais ligado a supervisão, apesar de por vezes intervirem por forma a manter o foco;

Na quinta fase, desenvolvimento pessoal, os estudantes deveriam demonstrar maior autonomia na sua aprendizagem, pelo que a presença dos tutores reduziu bastante. As tarefas atribuídas estimulavam a exposição de pontos de vista de cada estudante e maior colaboração por estudante na comunidade de aprendizagem, expondo competências e habilidades adquiridas nas fases anteriores.


A abordagem da pesquisa foi qualitativa, numa perspectiva exploratória. Para a colecta de dados recorreu-se ao inquérito por questionário dirigido a 30 estudantes e as intervenções nos fóruns da disciplina “Ambientação Online”.

A análise de dados baseou-se na análise de conteúdo (Bardin, 2009) em que se buscou nas mensagens indicadores que evidenciem a tendência das respostas e o respectivo contexto. As categorias e subcategorias foram obtidas após a verificação das respostas do inquérito *online* e os comentários nos diferentes fóruns de discussão. Por forma a garantir o anonimato os estudantes foram codificados em E1, E2, E_n e a prior informados sobre a natureza da pesquisa.

4 I APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para perceber até que ponto a ambientação *online* influencia na integração e no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, além de criar grupos de aprendizagem virtuais e troca de conhecimento, uma pesquisa de campo foi realizada, o *corpus* de análise foi constituído pelas respostas ao inquérito por questionário e os comentários nos fóruns.

Categories	Indicadores	Definição	Observação
Acesso e motivação	Número de estudantes que responderam o fórum "apresentação"	Acesso a plataforma	67.4% acedeu o Moodle com privilégio de estudante pela primeira vez. 32.6% Não acedeu pela primeira vez 82.6% tiveram apoio técnico para ultrapassar as dificuldades de acesso. 17,4% não tiveram apoio técnico
	Vídeos aulas de instruções, e SMS de lembrete	Motivação	"Para mais detalhes, em anexo o vídeo que detalha os passos de como aceder a sessão online: https://youtu.be/5ykCT79KKNs " Tutores "Caro Mestrando, queremos lembrar que o prazo de submissão da actividade 5, será amanhã dia 04 de agosto, 23:30. UCM-CED" Tutores
	Acompanhamento dos tutores	Motivação / apoio técnico	E3: "Muito obrigado Tutor 1. Moro na Cidade da Beira desde 2008, após abandonar enxada do cabo curto pelo qual meu pai me criou em Inhambane - Massinga. Quero aqui buscar outro tipo de enxada e agradeço em saber que se dispõem a me ajudar. " T1: "Estamos juntos nesta batalha." T2: "Seja bem vindo, mais uma vez, dado que já conhece a casa pelos vistos, a sua experiência irá dinamizar as nossas actividades nesta disciplina, almejamos uma caminhada agradável e frutífera."
2. Socialização	Fórum apresentação no Moodle, criação de grupo no aplicativo de whatsapp	Grupo online de interação	E7: " Trabalho na visão mundial, como treinador distrital de saúde e nutrição, no distrito de Nacaroa, no nível de licenciatura, fiz o curso de biologia. 2. Qual é a especialidade que pretendo fazer no Mestrado? A especialidade que pretendo fazer no mestrado e água e saneamento. Gestão de cadeia de suprimentos medicinais" E13: "Licenciada em estudos interdisciplinar de HIV e Saúde e licenciatura em planificação administração gestão e gestão escolar, Pretendo especializar me em HIV&Sida." E18: "Prezados colegas e docentes, trabalho na Área de Monitoria e Avaliação numa ONG Americana chamada Healt Alliance Internacional (HAI). Formado em Ensino de Informática pela UCM e Informática de Gestão de Negócio pela Universidade Cambridge. Trabalho na área de Saude desde 2003 e espero me especializar em HIV& SIDA. Participei numa formação intensiva na Universidade de Washington (Principles for STD&HIV Research- PSHR)" E22: " Trabalho na área de desenvolvimento comunitário (prevenção de HIV&SIDA, a especialidade que gostaria de fazer é HIV&SIDA" E23: "Boa tarde. Peço saber quais as especialidades que a UCM oferece em relação ao curso?" E18: "As especialidades solicitadas: Gestão de cadeia de suprimentos medicinais, HIV&SIDA, Água e Saneamento" E23: "Caro, E18, Obrigada pela informação." E27: "Boa noite colegas, gostaria que fosse adicionado a este grupo de Watschap através do numero ##### ou #####".
	Sessão online de treinamento	Interação síncrona	"Caros Mestrandos. A actividade 6 será dedicada a uma sessão síncrona de treinamento, agendada para dia 17 de agosto, das 17:00 às 20:00 hrs, no qual usamos o software WebEx, as sessões online serão frequentes durante o vosso curso. Os convites para a sessão serão enviados por email. Aconselhamos a usarem os computadores que irão utilizar nas próximas sessões, pelo facto da instalação do aplicativo WebEx. Para mais detalhes, em anexo o vídeo que detalha os passos de como aceder a sessão online."

3. Partilha de Informação	Comentários que indicam a partilha de informação, recursos partilhados	Fórum de discussão / partilha de conhecimento	<p>E5: "Literacia Digital para mim, significa ter capacidade, eficácia de ler e escrever como resultado imediato do processo de alfabetização, mas também o domínio amplo da linguagem em que acontece a alfabetização uma habilidade que se manifesta desde o uso eficiente dos estilos de escrita até a prática da análise, e da crítica durante a troca de informação."</p> <p>E11: "Na minha opinião, Literacia digital é um processo de criação e transferência de conhecimentos, mediante o uso de plataformas virtuais de manipulação de informação. É mais uma forma de tratamento de informação e conhecimento que decorre á dispositivos electrónicos com o fim último de desenvolvimento pessoal e social."</p> <p>E19: "Para mim começaria por perceber as duas palavras em separado. Entretanto falar de literacia é falar da capacidade de leitura e escrita. Um individuo literato seria no entanto alguém com capacidade aceitável de ler e escrever correctamente. A palavra digital tem haver com o uso das tecnologias de informação e comunicação, como Internet, paginas Web entre outros. Dai que, chego a entender a literacia digital, como a capacidade de um individuo em lidar-se com as tecnologias de informação e comunicação. Ou seja a capacidade que um individuo possa ter de efectivar tarefas em ambientes digitais."</p> <div data-bbox="577 604 1141 871" style="background-color: #e6f2ff; padding: 10px;"> <p>Cordiais saudações colegas,</p> <p>Em anexo partilho um draft em ppt, para vossa apreciação e acréscimos.</p> <p> síntese e-learning.pptx</p> <p>Nota média: - <input type="button" value="Avaliar..."/> Hiperligação direta Mostrar mensagem ascendente Editar Separar Apagar Responder</p> </div>
4. Construção do conhecimento	Trabalhos individuais e colaborativos / Comentários nos fóruns de discussão.	Aprendizagem colaborativa / Fóruns de discussão	<div data-bbox="577 888 1141 986" style="background-color: #e6f2ff; padding: 10px;"> <p>Número de trabalhos submetidos 29</p> </div> <p>E8: "Saudações colegas, como iremos proceder para a elaboração da síntese? Já estamos sem tempo."</p> <p>E15: "Boa tarde colegas. Obrigado é pena que até então são só 2 respostas. Penso que podemos aguardar até amanhã, na esperança de mais respostas. Não entre 7-8 horas podemos discutir por esta mesma via que elementos ou informações incluírem só no powerpoint. O que achas desta sugestão?"</p>
5. Desenvolvimento pessoal	Frequência no acesso ao Moodle	Participação activa e frequente nas actividades no Moodle	<p>94.9% Sentem-se preparados para estudar online. 5.1% Diz o contrário</p> <p>87,5% diz que desenvolveu competências de gestão do tempo online e de organização pessoal 12.5% diz que não</p>

6. Experiências em ambientação online	Cumprimento do prazo de submissão de trabalho/ participação dos membros do grupo/ nível de interação.	Dificuldades encontradas	E4: "Tinha dificuldade de ver as respostas dos colegas de grupo, nos trabalhos em grupo" "Por causa dos problemas de internet e agendas de serviço não consegui participar bem as aulas de ambientação. Apenas participei na última sessão. Tenho feito muito esforço através dos colegas para me integrar melhor." E20: "primeiramente não sabia que devia clicar no responder para encontrar a janela para dar resposta, e também não consegui submeter por ter feito a parte no word e foi me difícil anexar, o tempo passou não pude submeter."
		Actividades em grupo em ambiente virtual	E17: "Eu até agora encontro problemas de como trabalhar em grupo em ambiente virtual. Nunca sei quando é que o meu colega do grupo está online. Como juntar e contribuir no trabalho em grupo em ambiente online." E21: "Alguns colegas não contribuíram nas actividades." E27: "Para mim não foi algo novo trabalhar em grupos online, apesar disso único desafio patente nisso foi a garantia da fluidez na comunicação intra grupo, o que a partir da troca de contactos e criação de uma linha de whatsapp do grupo constituiu de um ponto forte e de superação de determinadas barreiras de comunicação k podia existir." E30: "Realizar trabalhos em grupos de forma virtual e uma experiencia nova, as dificuldades não diferem tanto do ensino presencial, onde alguns colegas deixam toda responsabilidade para alguns do grupo. Poucos colegas se envolvem. Para melhorar a entrega dos colegas e só serem avaliados negativamente. A vantagem continua sendo trabalhamos em contextos diferentes."

Tabela 1. Análise das intervenções nos fóruns. Adaptado pelos autores

5 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Categoria 1 – Acesso e motivação

Dificuldade em aceder pela primeira vez a plataforma Moodle: neste contexto os entrevistados demonstram ter habilidades básicas no uso das tecnologias, onde 84,4% acedeu a plataforma *Moodle* pela primeira vez com credenciais de estudante.

Apoio técnico dos tutores: Quanto ao apoio suportado pelos tutores para ultrapassar as dificuldades técnicas, os estudantes afirmam que os tutores orientaram para que as mesmas fossem ultrapassadas.

Vídeos aulas de instruções: 95,7% afirmam que as vídeos aulas de instruções serviram de motivação para o acesso as plataformas e 91.1% afirmam que as SMS de lembrete dos prazos das actividades enviadas pela instituição, motivaram para a realização da mesma, o que mostra que os estudantes tiveram acesso ao recurso que permite uma lembrança mais duradoura da informação, bem como aumentar a retenção sobre a matéria.

Apoio pedagógico: Em relação ao apoio pedagógico dos tutores, 54,5% afirmam que tiveram apoio pedagógico do tutor para realização das actividades, os estudantes dizem terem sentido as suas dúvidas esclarecidas.

No olhar de Gomes (2011), na fase de acesso e motivação, os estudantes acedem as plataformas com auxílio dos tutores e este motiva-os a participar e colaborar através de mensagem de boas vindas e apoiando-os em algumas dificuldades técnicas que possam surgir.

Ainda na mesma vertente para Morgado (2001) refere que os principais objectivos desta etapa são: o ensino a utilização do sistema / plataforma e a construção de confiança do utilizador. Estes dois pressupostos encorajam a uma regular participação.

Nesta linha de pensamento compreende-se que os estudantes ganharam habilidades para o acesso individual as plataformas, sendo esse um requisito essencial para a participação nas actividades pedagógicas e observou-se uma maior satisfação dos estudantes quanto ao esclarecimento de dúvidas e por um lado e por outro, maior motivação para o envolvimento na realização das actividades e mobilização de aprendizagem.

Categoria 2 - Socialização

Grupo social de interação online: Quanto a criação de grupo de socialização *online* 95,1% afirmam a existência de um grupo social de interação *online* criado no aplicativo *whatsAp* e fortalecido na sessão *online* de interação síncrona.

As Redes Sociais apresentam-se assim como uma alternativa relevante às plataformas tradicionais, uma vez que focalizam o espírito colaborativo, adaptando o carácter pessoal com as ferramentas interativas de grupo, como *chat*, mensagens e páginas de discussão (ARNOLD, 2010).

A criação do grupo de *whatsAp* que é uma forma de interacção social para a participação e partilha, que de acordo com Fukuyama (2000, p.52), se define "...como um conjunto de normas informais destinadas a promover um comportamento cooperativo".

Observa-se assim que a fase de socialização contribuiu para que os estudantes se adequassem e acomodassem, de modo a facilitar a interação entre eles e sentirem-se confortáveis para trabalhar dentro de uma comunidade de aprendizagem e à construção de uma "cultura de grupo", por meio de discussões e debates no fórum ou outro tipo de tarefa.

Categoria 3 – Partilha de informação

Partilha de Informação: perguntou-se aos estudantes se tiveram um momento de partilha de informação e troca de experiência dentro da comunidade virtual de aprendizagem, o alto índice de concordância encontrado apontam que de acordo com a percepção dos estudantes existiu sim este momento, desta forma os resultados corroboram a maturação do grupo, onde já há partilha de interesses comuns.

Nesta fase é indispensável um contexto de interação e colaborativo entre os participantes, os estudantes começam a envolver-se com a informação que lhes é apresentada, focando as suas atenções mais para os conteúdos partilhados, "esta partilha permite que a maioria concretize as suas expectativas e também as suas aprendizagens." (PESSOA *et. al.*,2008).

Segundo Salmon (2000) A comunicação é o ponto forte nessa etapa com maior foco a troca de informações entre os estudantes. Procurando usar ferramentas que possibilitem

aos estudantes buscar informação e interagir segundo seu ritmo.

Importa referir que para partilhar a informação com sucesso, assume-se que os estudantes são capazes de utilizar as ferramentas disponíveis na plataforma com alguma profundidade, assim sendo os tutores devem estar disponíveis para esclarecer qualquer dúvida, responsabilizar os estudantes pelas suas contribuições e orientá-los para que as contribuições sejam em qualidade e não em quantidade, aplicando outras ferramentas de comunicação que sejam mais viável, para este caso usou-se o aplicativo *whatsAp*.

Categoria 4 - Construção do conhecimento

Construção do conhecimento: buscou-se saber se na percepção deles as estratégias de interação e de partilha de recursos adoptadas na disciplina contribuíram para consolidar e (re)construir conhecimentos sobre o modelo de ensino e aprendizagem em contexto online, importa referir que todos foram unânimes em concordar que sim, pode-se verificar que os estudantes (re)construíram seus conhecimentos, aprenderam uns com os outros e criaram ambiente colaborativo de aprendizagem.

Verifica-se deste modo, a importância e atenção nos processos metacognitivos na aprendizagem (POZO, 2002).

Desta maneira entende-se que os tutores devem motivar aos estudantes a alcançar as suas metas pessoais, interligando conteúdo de informações partilhadas de modo a fazer uma autoreflexão e contruir seu próprio conhecimento.

Categoria 5 - Desenvolvimento pessoal

Desenvolvimento pessoal: Questionados se sentem-se preparados para estudar na modalidade *online* e se desenvolveram competências de gestão do tempo de estudo *online* e de organização pessoal, os inqueridos afirmam que sim.

Nesta fase a interação entre os estudantes reduz-se substancialmente verificando-se assim uma independência com objetivos mais individuais (GOMES, 2011).

Esta é a fase onde o estudante alcançam o objectivo pessoal referente ao processo de ensino e aprendizagem, responsabilizam-se pela sua aprendizagem. Observa-se assim que os estudantes demonstram que ganharam autonomia e competências na organização e gestão de tempo o que consequentemente irá contribuir de forma eficaz para o sucesso académico.

Categoria 6 - Experiências vivenciadas durante a ambientação

Experiências vivenciadas durante a ambientação: esta categoria apresenta os resultados obtidos sobre vários acontecimentos vivenciados durante o momento da ambientação. Mais especificamente, investigou-se sobre as principais dificuldades encontradas no momento da adaptação e as experiências de realizar actividades em grupo em ambiente virtual.

Ao serem questionados sobre as principais dificuldades encontradas no momento da

adaptação os estudantes apontam mais para dificuldades técnicas no primeiro de acesso a plataforma *Moodle* que foram rapidamente sanadas, oscilação da rede de internet, *email* institucional inactivo, o que demonstra que por vezes há falha no processo de activação de *email's*, incumprimento das actividades devido a agenda de trabalho, cabendo aos tutores reforçar no estudante a importância de gestão de tempo de estudo online.

Em relação à experiência de realizar actividades em grupo em ambiente virtual, os altos índices de concordância encontrados no questionário e as respostas dos inqueridos são indícios que, há falta de participação por parte de alguns membros do grupo, deficiente comunicação que para alguns grupos foram superadas, pode-se perceber desde modo a falta de sintonia entre os elementos do grupo. É tarefa dos tutores deixar claro qual é a actividade e como deve ser feita, corroborar o uso das ferramentas de comunicação e de transferência de arquivo, em suma o perfil de trabalho colaborativo.

A aprendizagem colaborativa é caracterizada pela presença de grupos de estudantes que se responsabilizam pela interação que os levará a uma meta comum (FLORES, 2001).

Ao se considerar que a interação é um fenómeno humano caracterizado pela expressão da complexidade, especialmente em ambiente virtual, interagir pode tornar-se um desafio porque a comunicação estará sendo mediada por instrumentos tecnológicos (LADIM, 1997).

6 | CONCLUSÕES

A experiência em aplicar o modelo de Salmon (2000), que envolve 5 etapas, serviu para desenvolver nos estudantes habilidades tecnológicas, sociais e pedagógicas, no contexto da aprendizagem *online* que é centrado no estudante. As etapas orientam a actividade dos tutores durante a fase de ambientação *online* para a construção de uma comunidade virtual de aprendizagem (MEIRINHOS e OSÓRIO, 2007).

Nas várias actividades desenvolvidas durante o momento da ambientação *online*, foi notório o ganho de habilidades no uso das tecnologias, no processo da comunicação online, sobre tudo no uso adequado da comunicação em ambiente virtual, a socialização, a partilha de informação e recursos, e a capacidade de reflexão e construção do seu próprio conhecimento.

A moderação das actividades de aprendizagem em ambiente *online* deve ser regulada, privilegiando-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante, com particular incidência na concepção e organização dos conteúdos, e na motivação e dinamização das práticas colaborativas em ambiente virtual de aprendizagem.

Ao nível do curso em estudo a ambientação permitiu a integração ao grupo e as plataformas, a socialização, o manuseio das ferramentas, o domínio das estratégias de interacção e a formação da comunidade de aprendizagem que são a base para o sucesso académico em contexto *online*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VECCHIO, R.; CERNY, R. Z.; KRUGER, S. E. **Estratégias para ensinar e aprender em ambientes virtuais**. RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação, São Paulo, v.5, nº2, 2007. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14235/8151>>. Acesso em Março de 2017.
- ALLY, Mohamed. Foundations of Education Theory for online learning. In: **Theory and Practice of Online Learning**. Athabasca University, 2004. Disponível em <http://web.mef.hr/web/images/pdf/a_online_learning.pdf>. Acesso em Abril de 2017.
- ARNOLD, Nike. Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building. In: **The Internet and Higher Education**. ELSEVIER, 2010. Disponível em <<http://gru.edu/qep/documents/articles/usingsocial.pdf>>. Acesso em Maio de 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS**. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, Minho, nº3, 2007. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7142/1/sisifo03PT02.pdf>> Acesso em Fevereiro de 2017.
- FLORES, Manuel; GONZÁLEZ, Sandra. **Medios ambientes de aprendizaje colaborativo en educación a distancia: una experiencia en proceso**. EGE: Escuela de Graduados en Educación, 2001.
- FUKUYAMA, Francis. **A Grande Ruptura, a natureza humana e a reconstituição da ordem social**. Lisboa: Quetzal Editores, 2000.
- GOMES, Maria da Conceição Campaniço Ferreira Malhó Lorga. **A comunicação em ambiente online – O Papel da Supervisão Pedagógica numa Comunidade Virtual de Aprendizagem criada na Rede Social Facebook**. Coimbra: FPCEUC, 2011.
- LADIM, Cláudia Maria Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação a Distância, 1997.
- MARTINS, Janae Gonçalves; CAMPESTRINI, Bernadette Beber. **Ambiente virtual de aprendizagem favorecendo o processo ensino-aprendizagem em disciplinas na modalidade de educação a distância no ensino superior**. In: Congresso da ABED, Brasil, 2004. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/072-TC-C2.htm>>. Acesso em Março de 2017
- MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. **Modelos de aprendizagem em ambientes virtuais**. Braga, Nónio: Universidade do Minho, 2007. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10198/399>>. Acesso em Abril de 2017.
- MORGADO, Lina. **O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades**. In: Discursos, III Série. Lisboa: Universidade Aberta, 2001. Disponível em <<http://goo.gl/DI9SwQ>>. Acesso em Junho de 2017.
- NARDIN, A. C.; FRUET, F. S. O.; Barros, F. P. **Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre**. RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v.7, nº3, 2009. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13582/8847>>. Acesso em Março de 2017.

PESSOA, T.; BARREIRA, C.; PÓVOA, L.; Santos, T. **A tutoria online**. Coimbra: FPCEUC, 2008.

POZO, Joan Ignacio. **Aprendizes e Mestres. A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALMON, Gilly. **E-moderating: the key to teaching and learning online**. USA: Kogan Page, London & Stylus Publishing, 2000.

CAPÍTULO 18

IMPLEMENTACIÓN DE UN DISPOSITIVO DIDÁCTICO RECORRIDO DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN EN ESTADÍSTICA PARA ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN CONSTRUCCIÓN

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 05/11/2020

Carmen Cecilia Espinoza Melo

Universidad Católica de la Santísima
Concepción
Chile

<https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

RESUMEN: Dentro de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) se presenta un dispositivo didáctico llamado Recorrido de Estudio e Investigación (REI) en el cual se proponen preguntas con sentidos lógicos, esto tiene una base antropológica, porque el ser humano, frente a la realidad, es ignorante y para satisfacer el deseo de conocimiento que es natural en él, tiene que acudir a algo que es propio de él como es la capacidad intelectual, ahí surge la pregunta respecto a algo de su interés. El punto de inicio del REI es una “pregunta integradora” llamada cuestión generatriz y una serie de situaciones problemas más acotadas y específicas usadas para abordar los contenidos de un curso de estadística. La finalidad de la investigación es describir los niveles de conocimiento matemático adquiridos por los estudiantes en el transcurso de intervención con el REI y establecer su impacto en las estrategias de aprendizajes y nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Construcción en una universidad pública en Chile, La investigación se enmarca en el método participativo y descriptivo,

por otra parte, para establecer el impacto del REI en las variables en estudio, se emplea el diseño cuasi experimental de dos grupos con pre y post test. En el grupo experimental se realiza una intervención con un REI, mientras que el grupo control trabaja con metodología tradicional. Los resultados obtenidos permiten establecer la influencia del dispositivo didáctico en las estrategias de aprendizaje, tipos de aprendizajes, comprensión lectora como indicadores de aprendizaje duradero, los estudiantes se muestran motivados a trabajar en forma cooperativa y opinan favorablemente acerca de su implementación.

PALABRAS CLAVES: Teoría Antropológica de lo Didáctico, Recorrido de Estudio e Investigación, Estrategias de aprendizaje, tipos de aprendizaje, formación de ingenieros.

IMPLEMENTATION OF A DIDACTIC DEVICE STUDY AND RESEARCH TOUR IN STATISTICS FOR CONSTRUCTION ENGINEERING STUDENTS

ABSTRACT: Within the Anthropological Theory of Didactics (ATD) a didactic device called Study and Research Course (SRC) is presented, in which questions with logical senses are proposed, this has an anthropological basis because the human being, in front of reality, is ignorant and to satisfy the desire for knowledge that is natural in him/her, s/he has to go to something that is his/her own, such as intellectual capacity, there the question arises regarding something of his/her interest. The starting point of the SRC is an “integrating question” called the generating question and

a series of more limited and specific problem situations used to address the contents of a statistics course. The purpose of the research is to describe the levels of mathematical knowledge acquired by students in the course of the intervention with the REI and to establish its impact on the learning strategies and level of reading comprehension of the students of the Construction Engineering career in a public university in Chile, The research is framed in the participatory and descriptive method to establish the impact of the SRC on the variables being studied, the quasi-experimental design of two groups with pre and post test is used. In the experimental group, an intervention is carried out with an SRC, while the control group works with traditional methodology. The results obtained allow to establish the influence of the didactic device on learning strategies, types of learning, reading comprehension as indicators of lasting learning, students are motivated to work cooperatively and have a favorable opinion about its implementation.

KEYWORDS: Anthropological Theory of Didactics. Study and Research Course, Learning strategies, types of learning, engineering training.

INTRODUCCIÓN

La sociedad posmoderna necesita ciudadanos que tengan la capacidad de interpretar y evaluar la realidad que viven a través del razonamiento estocástico, para poder participar activamente dando sus puntos de vista. La estadística se ha convertido en un requisito fundamental en la vida personal y profesional, son bastantes los estudiantes que finalizan los cursos de estadística sin comprender ni aplicar los conceptos correctamente. Aunque la estadística se enseña hoy día en todos los niveles educativos, la investigación nos alerta que muchos estudiantes, incluso a nivel universitario, tienen concepciones incorrectas o son incapaces de hacer una adecuada interpretación de los resultados estadísticos (BATANERO, 2013). Tradicionalmente es conocido que el profesor invierte una gran cantidad de tiempo en la preparación y desarrollo de sus clases, sin tomar en consideración que la mayoría de los ejemplos y ejercicios elegidos para trabajar con sus estudiantes estén relacionados con la realidad educativa de éstos. Una educación contextualizada motivará a relacionar el conocimiento con el contexto real de los estudiantes y los llevará a obtener su entendimiento.

La enseñanza no debe concentrarse tan solo en la trasmisión de conocimiento, los estudiantes deben estar en contacto con su realidad y entorno para descubrir, comparar, discutir y reconstruir significados. Para que los estudiantes aprecien la necesidad de conocer la estadística, es necesario entregarles actividades contextualizadas.

Aquí se presenta una propuesta para enseñar y aprender Estadística en la Universidad a través de la implementación de un dispositivo didáctico REI el que permite evolucionar desde el monumentalismo al aprendizaje activo en las aulas. Está pensada para una puesta en práctica que favorezca la construcción del conocimiento apoyado en el dinamismo del propio estudiante que lo lleve a desarrollar su autonomía.

REFERENTES TEÓRICOS

La TAD propone como principio fundamental que toda actividad humana pueda ser descrita a través de una praxeología, ésta es considerada la unidad mínima de análisis, éstas fueron introducidas por Chevallard en la década de los 90. La praxeología es el proceso que busca desarrollar y mantener en el profesional la actitud de indagar, enriquecida en teorías y métodos de investigación permitiendo la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento y didáctica. En relación a esto Bosch, Espinoza & Gascón (2003) citado por Parra & Otero (2009) mencionan que:

En la TAD se considera que hacer matemática consiste en poner en práctica una praxeología matemática para realizar un determinado tipo de tareas y que estudiar matemática consiste en construir o reconstruir determinados elementos de una praxeología matemática para dar respuesta a determinado tipo de tarea problemática (PARRA & OTERO ,2009 p.156).

En una praxeología el saber se organiza en dos niveles: **la praxis**, ligado al saber-hacer y a los tipos de tareas los problemas y las técnicas que se construyen y utilizan para abordarlos; y **logos o saber**, que se corresponde a los aspectos descriptivos, que organizan, por ejemplo, la actividad matemática. Éstas consideran al mismo tiempo la dimensión práctica y teórica, teniendo el mismo nivel de importancia. Una praxeología se simboliza de la siguiente forma , se forma considerando dos agrupaciones, denominadas bloque práctico “praxis”, en donde se alojan las tareas y técnicas y el bloque teórico “logos ” en donde se encuentran las tecnologías y teorías, éstas constituyen una herramienta fundamental para modelizar la actividad matemática y humana.

Para introducir en el aula el proceso de matematización, la TAD propone la utilización de los REI como dispositivo didáctico. Para iniciar un REI, se plantea una pregunta generatriz, que adquiere “la propiedad de generatividad, es decir, da lugar a la formulación de numerosas preguntas derivadas, cuyo estudio llevará a la(re) construcción de un gran número de organizaciones matemática, que surgirán como respuesta a las preguntas que han requerido de su construcción”(COSTA, 2013. p.27).

Para Agamben un dispositivo es cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar, y asegurar los gestos, conductas, opiniones y discursos de los seres vivientes. No es otra cosa que un mecanismo que produce distintas posiciones de sujeto precisamente por esa disposición en red, tiene una función estratégica dominante (AGAMBEN, 2011).

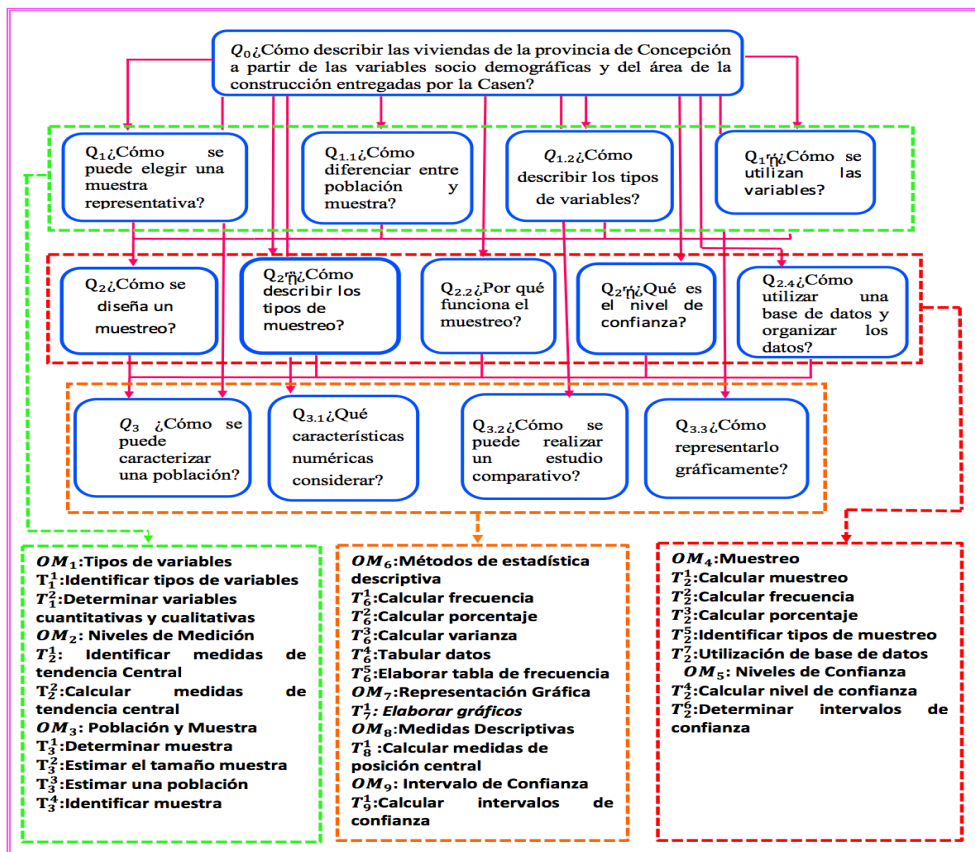


Figura 1. Recorrido de Estudio e Investigación usado en el curso.

En la figura 1 se presenta el REI usado en el curso, éste considera una situación problemática real de interés para la comunidad, por tal razón, se tomaron datos aportados por la Encuesta de Caracterización Socio Económica Nacional (CASEN) del Ministerio de Desarrollo Social realizada en Chile cada dos años, para la elaboración del REI se utilizaron los datos correspondientes al área de la construcción. La información suministrada por la encuesta establece un antecedente básico para focalizar el gasto social y sirve de manera sustantiva al proceso de descentralización de la gestión del Estado Caracteriza la pobreza y distribución de ingreso de los hogares de las diferentes comunas del país y su composición.

El REI promueve un aprendizaje contextualizado, que motiva a relacionar el conocimiento con el contexto real de los estudiantes y los lleva a una mejor comprensión de los contenidos. Azcárete y Cardeñoso (2011) nos señalan que “el conocimiento estadístico no puede ser comprendido si es separado de su contexto de aplicación, ni aplicado únicamente a problemas abstractos que no se encuentran en la vida real” (p.792).

Para que los estudiantes aprecien la necesidad de conocer la estadística, es

necesario entregarles actividades contextualizadas. Mientras que, en otras ramas de la matemática, con frecuencia, los datos y contextos son imaginarios y el interés se centra en los conceptos, el contexto de los datos es esencial en estadística (BATANERO, 2013).

El dispositivo didáctico REI se presenta como un mejor camino para las prácticas de enseñanza de los profesores en la Universidad, lo que permite revertir el uso excesivo de prácticas tradicionales. Se ha optado por presentar los contenidos de un curso de Estadística para la carrera de Ingeniería en Construcción a través de un dispositivo didáctico REI, este tipo de trabajo propone un reto a los estudiantes ya que están acostumbrados a trabajar de forma tradicional y los ejercicios o problemas a resolver en Estadística no se presentan contextualizados al área de la construcción. Ladage y Chevillard (2011), citado por Costa (2015), nos señalan que “el desarrollo de un REI, requiere de una pedagogía radicalmente diferente a la tradicional: la Pedagogía de la Investigación y del Cuestionamiento del Mundo (PICM)” (COSTA 2015, p.113).

En este ámbito, se ha considerado la educación como un proceso en el que el gran protagonista y portador del conocimiento era el profesor, donde la relación comunicativa establecida en el aula era jerárquica y unidireccional. En palabras de López (2007) nos advierte que “el ámbito universitario, como último escalón educativo de carácter formal, no puede quedar al margen de una realidad como la comentada, por lo que se deben realizar cambios en el actual rol del profesor en la enseñanza superior” (p.15).

Es así como en recientes investigaciones de Barquero, Ruiz-Munzón, Monreal y Barajas (2016) nos proponen la importancia de motivar un cambio de paradigma educativo desde aquel más monumentalista centrado en pequeños fragmentos de obras desprovisto de su razón de ser, hacia un enfoque más funcional en que la construcción del conocimiento aparece ante la necesidad de responder.

En la actualidad en la Universidad, los problemas de aula se presentan con enunciados muy cerrados en los que figuran como “datos” todos los que se necesitan para resolver el problema sin que falte, ni sobre, ninguno (FONSECA, PEREIRA, CASAS & MIRAS, 2011). Con respecto a los programas de estudios Parra et al (2013) nos proponen que “los programas de estudios deberían componerse de pares de cuestiones (preguntas) Q y (respuestas) R, es decir, estudiar preguntas cuya respuesta se materialice en las organizaciones matemáticas propuestas para enseñar en los programas de estudio” (p.19).

Actualmente los sistemas educativos buscan adaptarse a una diversidad de personas, cada una con características individuales y rasgos cognitivos propios, se exige acomodar los procesos de enseñar y aprender, de esta forma todos deberían tener la misma posibilidad. En esta investigación nos centraremos en el Modelo de estrategias de aprendizaje de Ronald Schmeck. El inventario de estrategias de aprendizaje fue desarrollado por el profesor Ronald Schmeck. El inventario, adaptado para Chile, está formado por 55 enunciados auto informativos, de respuesta verdadero/falso distribuidos en cuatro factores: Procesamiento elaborativo, se relaciona con la manera de procesar una información, de

tal forma que se la enriquezca, hacerla más concreta y personalmente relevante, se usa frecuentemente las referencias personales como estrategias de aprendizaje. En el Estudio Metódico, se da más importancia y dedicación de más tiempo a repasar, mantener horarios de estudios, organización del tiempo, para el Procesamiento Profundo se tiene capacidad para obtener significados, desarrollar pensamiento crítico y reflexivo y en la Retención de Hechos, se tiende a la memorización mecánica. La conexión de Procesamiento Profundo Alto y Procesamiento elaborativo Alto, se obtiene aprendizaje significativo. Si tenemos, estudio Metódico Alto y Retención de hechos Alto, tendremos Aprendizaje Mecánico, el resto de las combinaciones aportan al Aprendizaje Estratégico.

En las aulas se encuentran diferentes tipos de alumnos que se comunican por diversos medios, aprenden de distintas formas, también poseen diferentes tipos de aprendizajes. Los tipos de aprendizaje que se asocian en función de las estrategias de aprendizaje referido en el cuestionario de Ronald Schmeck son los siguientes: aprendizaje significativo, en palabras de Ausubel (1983) “Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce interacción entre los conocimientos cognitivos y las nuevas informaciones” (p.2).

El aprendizaje mecánico, se produce cuando no existe subsumidores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interacción con los conocimientos pre-existentes (AUSUBEL, 1983, p.2). Valenzuela, 1998 citado en Huerta (2007) nos señalan que el aprendizaje estratégico se define como aquellos procesos internos (cognitivos, motivacionales y emocionales), conducta que promueva un aprendizaje efectivo y eficiente.

METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación, se escogió un Método Mixto de preferencia cualitativo, el diseño de esta investigación es concurrente se aplican ambos métodos de investigación de forma simultánea y los resultados obtenidos de la etapa cualitativa y cuantitativa se analizan por separado. Los datos obtenidos serán analizados con los softwares SPSS, Análisis de correspondencia múltiple y Atla. Ti 7. Para la etapa cualitativa, se describe el dispositivo didáctico REI en el cual se presenta las funciones didácticas, dialécticas, actitudes de la PICM y el análisis de la entrevista a los participantes de la experiencia, en el enfoque cuantitativo se utilizan como indicadores el inventario de estrategias de Ronald Schmeck, test de comprensión lectora y cuestionario de caracterización, al cual se le realizó un Análisis factorial Exploratorio (AFE), obteniéndose KMO con un valor de 0,845. Se emplea un diseño cuasi experimental de dos grupos con pre y post test. En el grupo experimental se realiza una intervención con un REI, mientras que el grupo control trabaja

con metodología tradicional. Al finalizar la experiencia, el grupo que trabajó con el REI, se les aplicó un cuestionario y entrevista.

RESULTADOS

De los datos cualitativos se aprecia que la implementación del dispositivo didáctico REI fue una alternativa de abordar el curso, valorada positivamente a la enseñanza tradicional en la universidad. Se introdujeron cambios en las funciones didácticas, se aprecia cómo las dialécticas regulan y describen el REI. Las dialécticas que se encontraron más presente fueron: exotérica presente a lo largo del desarrollo del REI, dialéctica de problematización presente desde el comienzo y la actitud de ser herbartiano también presente desde el inicio del trabajo con el dispositivo didáctico.

Del análisis de la entrevista se levantaron 4 categorías: aptitud antropológica, entendimiento didáctico, uso del dispositivo didáctico, incorporación de la pregunta en la experiencia. Desde los relatos de las entrevistas se puede visualizar a la TAD desde la óptica de los participantes, se destaca cómo los individuos aprenden a través de situaciones de su vida, también hacen referencia a las actitudes de la PICM, formación de ciudadanos más críticos y comprometidos con su aprendizaje. Se distingue la reestructuración de la enseñanza relacionándose con el fundamento de la TAD como el individuo aprende y enseña.

Los datos cuantitativos muestran cómo influyó el dispositivo didáctico REI en cada una de las categorías de pensamiento de la información y tipos de aprendizajes asociados a ella.

Se observa de los datos, que el impacto del está a favor del GE donde se aplicó el REI durante todo el semestre lo que se corrobora con la prueba de Wilcoxon, donde se obtuvo para el factor: procesamiento elaborativo ($z=-0,345$, $p=0,01$ (99%)); procesamiento profundo $z=-3,546$ $p=0,000$ (99,99%), y retención de hechos ($z=-3,400$ $p=0,001$ (99,9%)) cambio estadísticamente significativo. El factor Estudio metódico ($z=-1,558$; $p=0,119$) no presenta cambios estadísticamente significativos. En el GC se observan cambios estadísticamente significativos solo en el factor retención de hechos que es característico del aprendizaje mecánico. Con respecto a la comprensión lectora se observó una mejora en los estudiantes que trabajaron con REI, lo que corrobora a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon con estadístico ($z=-3,777$; $p=0,000$ (99,999)).

Con respecto a los tipos de aprendizajes, en función de las estrategias de aprendizajes en la primera medición para el GE, las combinaciones que se obtuvieron definieron el tipo de aprendizaje que tienen los estudiantes: un 43% de los estudiantes presentaban aprendizaje estratégico (PP-EM, PP-RH, PE-EM, PE-RH), un 26% presenta aprendizaje significativo (PP alto- PE alto) y un 31%, aprendizaje mecánico (EM alto- RH alto).

Al aplicar por segunda vez el inventario de Estrategias, al finalizar el semestre al GE, un 46% de los estudiantes presentaban aprendizaje significativo (PP alto- PE alto) y un 42% exhiben un aprendizaje estratégico (PP-EM, PP-RH, PE-EM, PE-RH), y un 12%, aprendizaje mecánico (EM alto- RH alto).

CONCLUSIONES

En síntesis, los resultados obtenidos de la implementación del dispositivo didáctico REI a lo largo de la asignatura, establecen el impacto del REI en las estrategias de aprendizaje, tipos de aprendizajes, comprensión lectora, como indicadores de aprendizaje estable y profundo. Por otra parte, se observa que los estudiantes se muestran motivados a trabajar en forma cooperativa y opinan favorablemente acerca de su implementación. Cabe destacar que, a través del dispositivo didáctico REI, se logra que los estudiantes comprendan los conceptos de estadística de una manera más práctica y dejando de lado el monumentalismo, lo que se refleja en su capacidad de aplicar lo aprendido en su contexto académico y su vida profesional.

Es muy complejo para un profesor no ceder ante la demanda de sus estudiantes, los cuales están acostumbrados a un profesor que tiene todo el conocimiento y el cual no es cuestionado. Esto lleva a averiguar por las dificultades que tiene que instalar tanto en la institución como en las aulas el dispositivo didáctico REI cuando el profesor no está familiarizado con la TAD.

Es fundamental aclarar a los estudiantes por qué es importante aprender y cuál es la finalidad de este proceso, ya que puede ayudar mucho en la labor docente al momento de motivar a los estudiantes. También es importante mantener la atención de los estudiantes un tiempo suficiente, de modo que sean capaces de dirigir sus esfuerzos hacia un objetivo y realizar en forma exitosa la tarea asignada.

REFERENCIAS

Ausubel, D. (1983). **Teoría del aprendizaje significativo**. Fascículos de CEIF, 1.

Azcárate, P., & Cardeñoso, J. M. **La Enseñanza de la Estadística a través de Escenarios: implicación en el desarrollo profesional**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, 24(40), 789-810, 2011. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291222113009> Visitado en: 4 octubre 2018

BATANERO, Carmen. **La comprensión de la probabilidad en los niños: que podemos aprender de la investigación**. alas do III encontro de probabilidades e Estatística na escala, 9-21, 2013. Recuperado de: <http://aplicaciones2.colombiaaprende.edu.co/ntg/ca/Modulos/estadistica/docs/LaComprensionDelaProbabilidadEnLosNinos.pdf> Visitado en: 11 septiembre 2018

Huerta, M. **Aprendizaje Estratégico una necesidad del siglo XXI**. Revista Iberoamericana de Educación, (42) 1-25, 2007. Recuperado de <http://rieoei.org/1541.htm> Visitado en: 27 mayo 2018

LÓPEZ, N. (2007). **Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria**. Segunda edición. Madrid. España.

FONSECA C; PEREIRA, A., & CASAS, J.M. **Una herramienta para el estudio funcional de las matemáticas: los Recorridos de Estudio e Investigación (REI)**. Educación Matemática, 23(1), 97-121, 2011. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262011000100005&lng=es&tling=es. Visitado en: 14 octubre 2017

Costa, V. **Recorrido de Estudio e Investigación Codisciplinar en la Universidad para la Enseñanza del Cálculo Vectorial en Carrera de Ingeniería**. Tesis Doctoral, 2013. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Costa, V. **Un recorrido de estudio e investigación en un curso de matemática en carrera de ingeniería**. Tercera jornada ITE 2015. Facultad de ingeniería-UNLP, 112-117, 2015. Disponible en https://www.ing.unlp.edu.ar/sitio/investigacion/archivos/jornadas2015/trabajos_completos.pdf Visitado en: 20 octubre 2019

AGAMBEN, G (2011) **¿Qué es un dispositivo?** Anagrama Colección argumentos Parra, V. y Otero, M. **Praxeologías Didácticas en la Universidad: un estudio de caso relativo al Límite y Continuidad de funciones**. *Zetetiké: Revista de Educação Matemática*, 17 (31), 151-190, 2009. Disponible en <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/zetetike/article/view/2623> Visitado en: 4 octubre 2018

Parra, V., Otero, M. R. & Fanaro, M. A. **Recorridos de Estudio Investigación co-disciplinarios a la Microeconomía**. *Revista Números*, 82, 17-35, 2013. Disponible en: http://www.sinewton.org/numeros/numeros/82/Articulos_02.pdf Visitado en: 16 junio 2018

BARQUERO, B., RUIZ-MUNZÓN, N., Galán, J. I. M., & Frutos, M. B. **Un Recorrido de Estudio e Investigación sobre la comparación de realidad y previsión de la evolución de los usuarios de Facebook**. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (3), 2016. Disponible en <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/961/927> Visitado en: 1 abril 2018

CICLOS DE APRENDIZAGEM NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: A NECESSIDADE DE SE DISCUTIR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/02/2021

Livia Gonçalves de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Membro do GEPESP (Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas)

Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF
<http://lattes.cnpq.br/7468464036365769>

Otília M.A. da Nóbrega Dantas

Professora Associada I da Universidade de Brasília. PHD em Educação pelo PPGE/FE da Universidade de Brasília. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Líder do GEPESP (Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas)

<http://lattes.cnpq.br/320725080522610>

RESUMO: O objetivo geral desta pesquisa é o de compreender como se configura a transição escolar na prática de professores que atuam na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) organizadas em ciclos de aprendizagem, a fim de discutir a formação continuada dos professores. Os objetivos específicos são: Conhecer a proposta da organização do currículo em ciclos de aprendizagem; refletir o posicionamento de professores sobre a transição escolar na proposta dos ciclos de aprendizagem; ponderar criticamente sobre a oferta de formação continuada dos professores dentro da proposta de

ciclos de aprendizagem na SEEDF. A abordagem é qualitativa, e tem a pesquisa documental e bibliográfica como cenário para análise desta proposta de reorganização da educação em ciclos. Para fundamentar teoricamente a pesquisa foram utilizados alguns teóricos, dentre eles: Ferreira (2003) Freitas (2003); Imbernón (2005); Mainardes, (2009); Redua (2003); Souza (2004). Esta investigação refletiu-se sobre as contribuições do currículo organizado em ciclos, assim como algumas dificuldades e desafios que dele emergem. Verificou-se que o regime de ciclos foi implantado na Secretaria de Estado e Educação, inicialmente, em 2005, contudo há registros que o termo “Bloco único” foi utilizado no Rio de Janeiro em 1979, mostrando que antes de sua implementação oficial já se havia uma busca por melhorias no processo de aprendizagem nesse formato de organização curricular. O presente trabalho sugere um estudo aprofundado, observando a necessidade de se atingir uma compreensão mais clara, ampla e crítica da proposta de ensino ancorado nos ciclos de aprendizagem e as implicações na formação continuada dos professores. Com essa análise procura-se considerar os aspectos descritos nos objetivos da pesquisa, a fim de tornar esta, um recurso de reflexão para os professores e demais profissionais que trabalham com essa proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo em Ciclos de Aprendizagem – Transição Escolar – Formação Continuada de Professores.

LEARNING CYCLES AT THE EDUCATION SECRETARIAT OF THE FEDERAL DISTRICT: THE NEED TO DISCUSS THE CONTINUING TRAINING OF TEACHERS

ABSTRACT: The general objective of this research is to understand how the school transition is configured in the practice of teachers who work in the Secretary of State and Education of the Federal District (SEEDF) organized in learning cycles, in order to discuss the continuing education of teachers. The specific objectives are: To know the proposal of the organization of the curriculum in learning cycles; reflect the position of teachers on the school transition in the proposed learning cycles; ponder critically on the provision of continuing education for teachers within the proposed SEEDF learning cycles. The approach is qualitative, and has documentary and bibliographic research as a scenario for analyzing this proposal to reorganize education in cycles. To theoretically base the research some theorists were used, among them: Ferreira (2003) Freitas (2003); Imbernón (2005); Mainardes, (2009); Redua (2003); Souza (2004). This investigation reflected on the contributions of the curriculum organized in cycles, as well as some difficulties and challenges that arise from it. It was found that the cycle regime was implemented in the State and Education Secretaria, initially in 2005, however there are records that the term “Single block” was used in Rio de Janeiro in 1979, showing that before its official implementation it was already there was a search for improvements in the learning process in this format of curricular organization. The present work suggests an in-depth study, observing the need to achieve a clearer, broader and more critical understanding of the teaching proposal anchored in the learning cycles and the implications for the continuing education of teachers. With this analysis, we try to consider the aspects described in the research objectives, in order to make this a reflection resource for teachers and other professionals who work with this proposal.

KEYWORDS: Learning Cycle Curriculum - School Transition - Continuing Teacher Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta, uma breve análise sobre a perspectiva e discurso dos professores acerca da transição de seriação para a organização educacional em ciclos e a utilização do currículo nesta visão dentro Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Para tanto, nos debruçamos nos documentos e literaturas pertencentes a esta temática a fim de analisar criticamente as imbricações pertencentes a organização das aprendizagens em ciclos.

Fizemos uso da pesquisa documental e de nossas experiências como sujeitos atuantes no lócus da pesquisa a fim de enriquecer as análises e tessituras presentes na formação continuada dos professores. Destacamos, ainda que esta perspectiva da organização da educação em ciclos está prevista no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394 de 1996 que destaca:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de

organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p. 14).

Tendo na legislação a previsão de tal política educacional pontuaremos que a SEEDF optou por sistematizar os ciclos de forma plurianual, ou seja, existe a previsão de retenção ao final de cada bloco. Neste formato de organização Perrenoud (2004) nos atenta que, há o risco de manter práticas excludentes visto a ruptura apenas parcial do movimento de seriação. Adiante dissertaremos sobre as mediações e contradições existentes neste processo, lembrando que nosso foco é a formação continuada dos professores para a atuação nessa perspectiva de organização.

Para tanto iniciamos a discussão desse estudo com a seguinte análise: a organização educacional ancorada na proposta de ciclos alicerçada na formação continuada dos professores pode ser um caminho de sucesso na aprendizagem para a escolas participantes?

Buscando apresentar algumas reflexões sobre políticas de organizações em Ciclos, onde foi realizado um estudo bibliográfico e documental para tal análise. A implementação do programa de ciclos pressupõe um processo de reestruturação curricular, mudanças na avaliação da aprendizagem dos estudantes, nas metodologias de ensino, na gestão da escola, na formação continuada dos professores, na infraestrutura e condições de trabalho dos docentes e demais profissionais da educação. Com isso a implementação dos ciclos está ligada a reflexões acerca do currículo e de questões curriculares.

A formação continuada dos professores está presente neste estudo como fator de suma importância na estruturação da escolaridade em ciclos, haja visto que é através dela que os atores educacionais tornam-se mais capazes de ponderar e refletir acerca da proposta organizacional e curricular dos Ciclos, para ainda identificar suas falhas e sucessos propondo mudanças, se necessário for, para toda a comunidade escolar e assim buscando promover mudanças nos indivíduos, de modo a favorecer o desenvolvimento integral do homem na sociedade, por meio de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva, capacitando-o a utilizar seus conhecimentos em prol da construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Inicialmente, nesse estudo, apresentaremos uma breve contextualização da organização dos ciclos no Brasil e na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Em seguida, levantaremos as contribuições e os desafios da organização em Ciclos e por fim a relevância da formação continuada no desenrolar da proposta de ensino nos Ciclos.

2 | CICLOS NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Inicialmente, a possibilidade de ciclos no ensino brasileiro foi colocada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB- Lei nº4.024 de 1961), que em um dos seus artigos prevê a “organização de cursos ou escolas experimentais, com currículo, métodos e períodos

escolares próprios”, em caráter experimental.

Na LDB de 1971 tal possibilidade foi colocada como uma alternativa e na LDB nº9.394 de 1996, essa perspectiva de uma organização do ensino em outros moldes se apresenta de forma mais clara por meio da indicação de diferentes alternativas. O artigo 23 expressa que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, *ciclos*, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar...

Todavia, antes de aparecer esta proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, está temática já vinha sendo discutido em território nacional como uma das alternativas de mudança na organização escolar. A tentativa de eliminar ou diminuir a reprovação não é recente, no Brasil, desde o final dos anos de 1950, diversas experiências de não-reprovação vinham sendo experimentadas, principalmente nos anos iniciais da escolarização nas redes públicas estaduais e municipais. As implementações dessas experiências pioneiras foram precedidas de inúmeras discussões sobre a necessidade da implementação da “aprovação em massa” (na década de 1920) e da “promoção automática” (na década de 1950) motivadas, principalmente pelas altas taxas de reprovação na escola primária, falta de vagas e compreensão de que a reprovação representava um desperdício de recursos financeiros. Dados dos anos 50 comprovam que, de cada cem crianças que se matriculavam na 1ª série, apenas 16 conseguiam concluir as quatro séries do ensino primário (Barreto & Mitrulis; 1999, p. 30).

Segundo Mainardes (2001, p.39-40) ele analisa que a reprovação acarreta problemas com a evasão escolar, o desperdício de recursos financeiros e a estagnação de alunos reprovados nas séries iniciais do ensino, mas o autor rejeita a simples promoção em massa, a expulsão dos reprovados e a promoção por idade cronológica. Tendo como base argumentos que descrevem a possibilidade de avanços significativos no que tange a diminuição do índice de reprovação e a compreensão de que as aprendizagens são construídas no decorrer dos anos foram sendo utilizados para defender a proposta, mencionada por Mainardes (2001) da organização escolar em ciclos.

A proposta da organização educacional em Ciclos possui duas vertentes: os Ciclos de Aprendizagem e os Ciclos de formação. Atualmente utiliza-se a proposta menos radical que é a de Ciclos de formação, que representa uma ruptura menos radical, seja mantendo a reprovação no final de ciclos de dois ou três anos ou propondo mudanças mais superficiais no currículo e orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem.

A partir do exposto acerca do surgimento da proposta organizacional da educação em Ciclos vale salientar que, em muitos estados brasileiros, ainda se discute sobre sua eficácia e sua real contribuição para a educação. Seu formato está em constante estudo e

vivo no que tange sua organização.

2.1 Ciclos no Distrito Federal: percurso histórico

A escola pública do Distrito Federal vivia a realidade de muitos estados brasileiros que era o significativo número de retenção nas series iniciais e políticas educacionais frágeis no que disserta sobre as aprendizagens nas fases de desenvolvimento, fragilidades essas que poderiam ser observadas pelo baixos rendimentos e aproveitamento dos estudantes. Refletindo acerca dessa problemática já se vinha discutindo alternativas para superar as fragilidades observadas. Assim se apresentavam políticas educacionais que nos mostravam os primeiros passos para uma possível transformação em direção a organização em ciclos. Neste espaço, não delinaremos o caminhar de todas as discussões porem nos ateremos aos acontecimentos a partir da implementação, formal, dos Ciclos na SEEDF.

Em 2005 no Distrito Federal foi implementado o Ensino Fundamental de 9 anos (anteriormente eram 8 anos) e com isso a SEEDF contempla uma nova proposta de organização que denomina BIA (Bloco Inicial de Alfabetização). Esta organiza o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I em um único bloco, entendendo que as aprendizagens podem ser consolidadas e construídas até o 3º ano. Tal proposta poderia ser implementada, de acordo com a Lei nº 3483 de 25 de novembro de 2004, até o ano de 2008. Porém anteciparam a sua implementação, fazendo com que na rede pública tivessem duas organizações distintas: os ciclos (1º, 2º e 3º ano) e a presença da seriação no 4º e 5º ano.

A completa inserção dos demais anos do Ensino Fundamental de 9 anos no sistema de Ciclos foi concluído em 2018 e tendo como base os documentos da SEEDF, o processo se deu de forma gradativa e por adesão voluntária das unidades escolares. Durante os anos de 2013 a 2016 algumas escolas aderiram a segunda etapa da proposta de ciclos, porém retornaram à seriação por julgarem mais conveniente, no entanto em 2018 todas as escolas tiveram que aderir, obrigatoriamente a proposta de ciclos para todo o EFI de 9 anos.

Atualmente todas as Unidades escolares do DF, que contemplam o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, se encontram organizadas administrativamente e pedagogicamente, sob a lente dos Ciclos para as Aprendizagens. Ainda hoje temos debates nos ambientes escolares a respeito de sua efetividade e aplicabilidade, demonstrando as fragilidades na formação continuada dos sujeitos que a executam. Fato que será contemplado adiante.

3 | CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS

De acordo com Mainardes (2009) existem diversas vantagens advindas deste tipo de organização em ciclos na educação brasileira, com realce a ruptura parcial na reprovação. Esse formato de organização proporciona uma flexibilidade maior no tempo de assimilação

dos conteúdos propostos, haja visto que cada indivíduo tem suas características de aprendizagem distintas de seus pares e ainda desenvolvimento e organização que independe de seu nível econômico e assim permite que recebam um apoio mais apropriado para que o estudante avance no processo de aprendizagem. Essa organização se torna mais adequado por criar condições e possibilidades para uma reestruturação do currículo e de uma avaliação diagnóstica e formativa, ao invés de classificatória, presente na escola seriada.

Outro ponto elencado por Mainardes (2009, p.68) é a necessidade de investir na educação quando se é organizada em ciclos. Investimentos esses no que tange a formação de professores, ofertas de estudos complementares, aquisição de materiais pedagógicos, entre outros. O autor ainda afirma:

[...] tais investimentos podem conduzir a avanços nas condições materiais das escolas e na condição do trabalho dos professores [...] (MAINARDES, 2009, p. 68).

A proposta se mostra de aplicável e de fácil entendimento, porém quando essas ações não contemplam a ampla divulgação e o movimento de ouvir e repensar dos que vão aplicar efetivamente essa proposta nos levam ao sentimento de não pertencimento. Tal movimento abre espaço para o surgimento de uma resistência e dificuldade acentuada de aceitação dos ciclos.

Segunda Redua (2003), o mesmo concorda com essas contribuições, ressaltando que, quando se fala em ciclos, dois aspectos ganham maior ênfase: um é a desseriação que permite a organização do processo de aprendizagem em tempos mais longos do que o ano letivo, o outro é a questão do fim ou diminuição da reprovação que surge uma “[...] avaliação final que pune o aluno pelo não aprendido e o obriga a repetir a série, independentemente do que aprendeu no ano letivo”. (Redua ,2003, p. 18).

O curto tempo para construção e ressignificação das aprendizagens somados ao formato de avaliação classificatória se apresentando como punitiva, podem desestimular o aluno a frequentar a escola por deixar de acreditar em sua capacidade intelectuais. Sobre o primeiro ponto, Souza (2004, p. 59) acrescenta:

Essas reformas educacionais procuram desenvolver um novo modelo temporal que hipoteticamente responderia de forma mais eficiente ao tempo necessário para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno [...].

Quanto a reprovação, alguns estudos apontam que esse aspecto não é a solução para os problemas de aprendizagem existente na escola, ao contrário, ela evidencia uma ruptura no processo de desenvolvimento do aluno. A escola organizada em seriação, pautada na delimitação igualitária de tempo para todos, despreza o tempo de aprendizagem de cada indivíduo que é algo singular. Esse tipo de organização desconsidera a construção

do aluno e sua individualidade. Sendo assim, um princípio predominante na seriação é o da seletividade, não da democracia.

Os ciclos, ao contrário, trabalham com uma concepção de educação que entende os indivíduos como um todo, observando que estes não aprendem de modo igual e ao mesmo tempo. Nessa concepção de educação percebe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento humano não seguem um padrão linear, considera que cada tempo de vida do indivíduo constitui a formação e desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural, ético, corpóreo em um determinado tempo específico. Assim, é necessário respeitar e entender os tempos da vida humana, considerando, entre outros, os ciclos de socialização, de aprendizado, de formação humana.

Para tanto, alguns aspectos da organização escolar em ciclos merecem destaque. Segundo Souza (2004, p.58) a grande virada da proposta de ciclos é “[...] a ideia da terminalidade pela seletividade de cada série deve ser substituída pela ideia de continuidade durante o período da duração de cada ciclo”.

Observa-se que em muitos casos essa continuidade, disseminada pela organização da educação em ciclos, não acontece, como é pontuado por Mainardes (2009):

Embora uma das justificativas para a implantação dos ciclos seja a possibilidade de se manter a continuidade do processo de aprendizagem, sem interrupções (causadas pela reprovação), isso nem sempre é garantido. As pesquisas indicam que, em muitos casos, os diferentes níveis e necessidades de aprendizagem não são devidamente atendidos nas escolas. As turmas são bastante heterogêneas e as situações de ensino, geralmente, são uniformes e baseadas no nível de domínio dos alunos de desempenho médio [...]. (Mainardes 2009 p.70):

Constata-se que a proposta de ciclos vê de forma positiva a heterogeneidade em sala de aula. Uma vez que os diferentes níveis de aprendizagem dos discentes permitem uma troca rica e mutua de saberes, porém se torna necessário que o professor tenha um olhar atento para as particularidades dos estudantes, propondo desafios para cada característica e administrando esses diversos níveis de aprendizagem presentes em uma única sala de aula, almejando assim um avanço nas aprendizagens.

Isso pode se tornar uma tarefa difícil, haja visto que o currículo, em determinadas áreas, se apresenta rígido e prevê o ensino de determinados conteúdos a cada ano letivo ou pela própria resistência dos professores, cujas “[...] identidades e crenças normalmente estão relacionadas ao sistema seriado (Mainardes, 2007, p.16). Com isso percebe-se que a seriação está presente no interior dos ciclos e para alguns docentes, o que foi alterado é apenas a impossibilidade de reprovação. Tal pensamento vem de encontro das discussões travadas antes da implementação dos Ciclos onde era levantado a questão dos altos índices de reprovação nos anos iniciais de escolarização endossando assim as críticas sobre esse molde de organização por acreditar que a não reprovação é para, apenas, uma política de correção de fluxo.

Analisando a resistência de alguns educadores quanto a proposta de ciclos Arroyo (1999) aponta que muitas vezes, as políticas públicas desconsideram a história e saberes dos professores, julgando que estes podem mudar sua prática a cada reforma educacional sugerida. O autor continua sua análise e pontua que quando estes, não são consultados, em relação ao trabalho que vinham desenvolvendo e suas expectativas não são ouvidas ou consideradas eles não se sentem respeitados enquanto profissionais e desenvolvem um sentimento de não apropriação do proposto/imposto. Mainardes (2009, p.79) concorda com essa posição quando afirma:

Os professores têm suas histórias, suas concepções, crenças, modos de ensinar e não se apropriam do discurso dominante (e que oscila de tempos em tempos, de acordo com as arquiteturas político-partidárias e ideológicas) por uma adesão pura e simples [...].

Há de se lembrar que quando ocorrem mudanças tão drásticas como a proposta de ciclos, tem que haver um tempo para assimilação e por isso não pode ser implantada de uma só vez. Além disso, observa-se que quando as políticas públicas na Educação, são impostas de cima para baixo e sem ouvir a opinião dos maiores interessados, professores e pais, a probabilidade de o modelo fracassar aumenta.

Para tanto, destacamos a importância de uma formação continuada consistente e aprofundada para os professores, uma vez que a falta desta pode levar a uma visão limitada da amplitude do contexto escolar e de seus problemas estruturais, e gerar a concepção de que o fracasso do aluno está diretamente relacionado aos ciclos, ocasionando um descrédito na proposta.

Neste cenário, é possível reconhecer que inúmeros são os desafios para ocorrer uma avaliação consciente da proposta de ciclos e sua efetiva aplicação. A proposta mexe com toda a organização do trabalho pedagógico em um âmbito central até o local, perpassa por um revisar no currículo, avaliação, didática e repensar das práticas. Para que ocorra o movimento de uma forma que todos possam discutir de forma crítica e consciente perpassamos por um ponto de destaque “Formação continuada dos professores”.

4 | FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DENTRO DA PROPOSTA DE CICLOS

Como mencionado anteriormente, o progresso nas aprendizagens advindo da proposta de organização educacional em ciclos é uma tarefa árdua e perpassa pela formação continuada para que se assim obtenha êxito. Ao adentrar no campo da formação continuada há a necessidade de se compreender a riqueza desse movimento na atuação do professor no ambiente escolar, vale ressaltar que ao pensarmos na formação continuada associamos este momento ao desenvolvimento crítico e emancipatório ao qual ancoramos nosso estudo e principalmente a prática. Para tanto trazemos as palavras de Nóvoa (2002, p. 40):

[...] a formação continuada alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investigando as escolas como lugares de formação. A formação deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adoção de estratégias reais, observando e elencando fatos da comunidade de forma a dar significado as ações empreendidas.

Assim, a Unidade escolar possui uma comunidade a que rodeia e sujeitos que a compõem, somando todas as singularidades desse ambiente ao currículo posto e aos sujeitos desse espaço temos o espaço da formação continuada para podermos estudar, refletir e propor mudanças nas práticas. Esta articulação serve, dentre outros, de espaço para compreensão acerca dos ciclos.

Pensar em organização em ciclos é pensar que os sujeitos envolvidos possuam conhecimento de suas bases metodológicas, desenvolvimento, teóricos, organização a que se propõe, enfim é conhecer tal organização para assim desenvolve-la de forma crítica e consciente. Para seu desenvolvimento cabal, há necessidade de adesão dos profissionais da educação à reorganização do ensino em ciclos. Para Mainardes (2001, p. 50-51):

“Esta adesão torna-se um elemento chave para que realmente seja implementada tal proposta, na medida em que “os profissionais da educação, em especial a classe docente, são elementos centrais para êxito de projetos e programas educacionais, pois são eles que, efetivamente, os colocam em prática” [...].

Para que esse desafio seja superado, é necessário, não só, a ampla participação dos profissionais na formulação, na adequação e na avaliação da proposta de educacional a ser implementada, como também, a formação continuada dos professores, incluindo, discussões sobre: o projeto educacional, os modos de trabalhar, as práticas avaliativas; enfim, sobre as experiências que são vividas cotidianamente na escola.

Vasconcellos (1999, p.42-43), considera a organização da escola em ciclos uma das mais avançadas concepções de educação escolar e uma alternativa para a organização do ensino. Porém, para o autor, não basta simplesmente acabar com a reprovação dos alunos, deve-se também valorizar e estimular a participação nas propostas, a avaliação da aprendizagem, o investimento na formação dos professores, atualização e condição de trabalho, o atendimento ao aluno com dificuldades, a participação da comunidade e a possibilidade de implantação gradativa da proposta dos ciclos.

O processo de mudança educacional que conta com a participação dos professores tem como um dos seus elementos constitutivos a formação continuada destes profissionais envolvendo a escola como um todo. A formação é voltada para o coletivo ou pelo menos deveria ser encarada sob esse ângulo. Dessa forma, a formação continuada precisa ser tomada como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas.

Nesse contexto, para que uma mudança no âmbito da educação seja efetivamente implementada, algumas questões apresentam-se como inseparáveis, tais como: a formação dos professores, a valorização dos profissionais, a qualidade do ensino, já que a mudança educacional depende, em parte, do que os professores pensam e fazem dela e a forma como eles a conseguem (re) construir.

Por esse motivo, Mainardes (2009) sugere que as formações de professores os instrumentalizem, refletindo sobre estratégias diferenciadas de avaliação, a fim de obter informações diagnósticas acerca do processo de aprendizagem dos alunos e para o trabalho com diferentes níveis nos quais se encontrem, além de propor formas de registros construídas coletivamente que sejam mais apropriadas para a realidade e contexto onde os discentes estejam inseridos. Dessa forma, os processos avaliativos e de aprendizagem teriam maior coerência com a política de ciclos. Quanto à necessidade de uma formação contínua para encarar as transformações advindas da necessária evolução da educação Martins (2002, p. 1064) ressalta:

“Quando as inovações nas escolas são aprendidas por seus atores como um laboratório de experimentações onde eles atuam como os principais pesquisadores, os testes ali realizados são os únicos capazes de provocar fissuras na cultura institucional sacralizada, pois permite construção da possibilidade de (re) invenção do exercício da profissão docente em novas bases” [...].

Os professores são seres humanos que manifestam em sua prática os conhecimentos, as habilidades que decorrem de sua formação acadêmica inicial e continuada e ainda de suas histórias de vida. Para tanto adotar diferentes estratégias/modos de avaliação perpassa por seu amplo estudo e reflexão para posteriormente pensar em aplicação. Qualquer movimento que despreze essas etapas estará permeado de fragilidades, pois os sujeitos que o desenvolverão poderá não se sentir pertencente ao processo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a organização escolar na perspectiva de Ciclos é pensar que os sujeitos possuem tempos de aprendizagens distinto, é respeitar as diferenças de aprendizagens. Porém sua implementação não se limita a apenas pensar no estudante. Porém precisa-se pensar, inicialmente, nos sujeitos que executarão esse formato de organização, assim os nossos olhos devem se voltar para a formação continuada.

No presente estudo buscamos delinear o percurso histórico do surgimento dos ciclos em âmbito nacional e local, posteriormente nos atemos aos posicionamentos da seriação e dos ciclos no que tange o desenvolvimento almejado e por fim destacamos a relevância da oferta de formação continuada aos professores que são o elo entre teoria e a prática na organização em ciclos.

Elencamos que após esse desenho podemos concluir que a pouca reflexão e estudo

de todos os atores educacionais acerca da proposta de ciclos se mostra como uma das grandes fragilidades na aceitação e compreensão de suas características e avanços na aprendizagem dos estudantes. O sentimento de não pertencimento ao qual os professores desenvolveram com a implementação dessa política escolar de forma vertical é o ponto central a ser melhor explorado em estudos futuros.

O levantamento bibliográfico e a observação nos permitiram considerar que a oferta de formação continuada aos professores se constitui de um espaço rico para troca de saberes, experiências, angústias e para avaliação das práticas constituídas na organização em ciclos. Tais formações podem alternar com momentos organizados do grupo da própria escola e com outras UE da região. Assim terão espaço de reflexão, levando em consideração, as singularidades locais e também observando e refletindo sobre a organização, ação e prática de outros espaços.

Destacamos, para que haja uma proposta de êxito advinda dos ciclos, é necessário se constituir uma mudança essencial e não formal, para tal, pressupõe uma revisão de toda a concepção de currículo, metodologia, avaliação, organização do trabalho pedagógico, gestão educacional e escolar e principalmente, formação permanente dos professores nos espaços de formação continuada. Todas essas dimensões são importantes, estão inter-relacionadas e resultam em consequências materiais para as escolas, alunos, profissionais da educação.

Enfim, tendo consciência da complexidade em se tratar da organização educacional em ciclos e suas imbricações entendemos que os pontos elencados neste estudo, de forma direta e indireta, necessitam de mais reflexões e estudos a serem contemplados em outras pesquisas sob distintas óticas. Discutir sobre como as políticas de ciclos, as mudanças advindas delas e a formação continuada dos professores podem redundar em uma efetiva qualidade de ensino foram elencadas nesse estudo a fim de dar subsídios a estudos futuros e assim prosseguir a riqueza dessa investigação e contribuição ao universo educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 20, n. 68, p. 142 -162, dez. 1999.

BAHIA, Norinês Panicacci. **O fracasso escolar e a reclusão dos excluídos**. São Paulo: Alexa Cultural, 2012

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.108, nov.1999.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: Acesso em 15 jan. 2016.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In.: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005 (Coleção Questões da nossa época)

MAINARDES, Jefferson. **A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino**. In: FRANCO, Creso (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo, Cortez, 2009.

MARTINS, A.M. O exercício da profissão docente em processo de mudança: a formação em debate. In.: **A formação de professores à luz da investigação**. XII Colóquio da AFIRSE – Seção Portuguesa. Vol. II, 2002

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PERRENOUD, P. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REDUA, Marcia M. **A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares: investigação em uma escola da rede Municipal de São Paulo**. São Paulo, 2003.

SOUZA, Roger M. Q. **Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas: um cenário para estudos dos impactos das mudanças educacionais no capital cultural e habitus dos professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SOUZA, V. L. T. PLACCO, Vera M^a N; ALMEIDA, L.R.; (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: FVC, 2011 [Links]

VASCONCELLOS, C. dos S. **Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio**. Revista de Educação AEC, v. 28, n. 111, p. 83-95, abr./jun. 1999.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertard, 2002.

CAPÍTULO 20

MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO MEDIANTE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN EQUIPO Y SISTEMAS DE RESPUESTA INMEDIATA EN LA UNIVERSIDAD CHINA

Data de aceite: 01/02/2021

Xiaochen Yang

School of Public Administration. Xiangtan
University
Xiangtan-Hunan, China

Jia Fu

School of Public Administration. Xiangtan
University
Xiangtan-Hunan, China

Francisco Rodríguez-Sedano

Departamento de Ingeniería Eléctrica y de
Sistemas y Automática. Universidad de León
León, España

Miguel Ángel Conde-González

Departamento de Ingenierías Mecánica,
Informática y Aeroespacial. Universidad de León
León, España

RESUMEN: La apertura educativa de China a través de acuerdos académicos con diferentes instituciones de formación superior del resto del mundo, supone también la posibilidad de aplicar herramientas y metodologías bien conocidas en contextos en los que su aplicación no se llevaba a cabo hasta ahora. En este sentido el presente trabajo persigue aplicar diferentes metodologías y herramientas para la gestión del trabajo en equipo y sistemas de respuesta presencial. Para ello se lleva a cabo un estudio cuasi-experimental en la Escuela Mecánica de la Universidad de Xiangtang durante tres años. En dicho estudio se observa el rendimiento académico de los

alumnos en dos asignaturas, una como grupo de control y otra como grupo experimental. El grupo de control sigue el proceso tradicional de enseñanza en la Universidad China y en el grupo experimental un profesor de intercambio español adapta herramientas al contexto chino para fomentar el trabajo en equipo e incrementar la participación de los alumnos en clase. Los resultados obtenidos muestran un incremento de la participación de los estudiantes y de su rendimiento académico en la asignatura donde se aplicaron las diferentes técnicas y herramientas.

PALABRAS CLAVE: China; Trabajo en Equipo; Sistemas de respuesta inmediata; Herramientas web.

IMPROVEMENT OF ACADEMIC PERFORMANCE THROUGH THE APPLICATION OF TEAMWORK METHODOLOGIES AND CLASSROOM RESPONSE SYSTEMS AT THE CHINESE UNIVERSITY

ABSTRACT: The educational opening of China through academic agreements with different institutions of higher education from the rest of the world also means the possibility of applying well-known tools and methodologies in contexts in which its application was not carried out until now. In this sense, the present work seeks to apply different methodologies and tools for the management of teamwork and face-to-face response systems. For this, a quasi-experimental study is carried out in the Mechanical School of Xiangtang University for three years. This study shows the academic performance of students in two subjects, one as a control group and another

as an experimental group. The control group follows the traditional teaching process at the Chinese University and in the experimental group, a Spanish exchange teacher adapts tools to the Chinese context to encourage teamwork and increase the participation of students in class. The results obtained show an increase in student participation and academic performance in the subject where the different techniques and tools were applied.

KEYWORDS: China; Teamwork; Classroom response systems; Web tools.

1 | INTRODUCCIÓN

La educación, especialmente la educación superior, es un sector que en el que China se ha abierto al mundo en los últimos años. Según el Academic Ranking of World Universities (ARWU) (“Global Ranking of Academic Subjects,” 2019), China tiene 3 universidades entre las 100 mejores y 51 universidades entre las mejores 500 del mundo, más que cualquier otro país asiático. La evolución en los últimos años ha sido espectacular, pasando de tener solo 32 universidades en este ranking en 2014, a 41 en 2016 y a las 51 universidades actuales. Hoy en día, las universidades chinas tienen programas de intercambio con más de 40 universidades de Estados Unidos, el Reino Unido, Australia, Canadá y otros países de Europa.

Debido a una política de reforma y apertura al mundo exterior en China, el número de estudiantes extranjeros que llegan a China se está incrementando constantemente. Las estadísticas del Ministerio de Educación revelan que este aumento se ha mantenido por encima del 20% desde el año 2000 hasta la actualidad (MINISTRY OF EDUCATION, 2017). Este incremento se debe al hecho de que, aunque la educación completa es en chino, los estudiantes extranjeros tienen la oportunidad de estudiar otros programas en inglés (KHAN, WAHEED, CHENGWEN, BUTT & AHMAD, 2019). Más concretamente, la ingeniería en China se está volviendo muy popular entre los estudiantes internacionales y la cantidad de programas en este campo que se imparten en inglés es cada vez más amplia.

Además, en los últimos años, China ha capacitado a muchos ingenieros y técnicos calificados en una amplia gama de disciplinas (GUANGYA, 2008). Estos profesionales han desempeñado un papel importante en el desarrollo de la economía nacional, en la mejora continua del bienestar de las personas y en el avance de la ciencia y la tecnología, convirtiendo a China en el mayor productor de graduados en ingeniería del mundo. Así, el último informe anual (Engineering Fronts en 2018) realizado por el Centro de Estudios Estratégicos de la Chinese Academy of Engineering (CAE), y que incluye nueve campos de ingeniería, como la ingeniería mecánica, la ingeniería electrónica y de ciencias de la información y la ingeniería energética y minera, identifica 95 líneas de investigación y 96 líneas de desarrollo de ingeniería.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que actualmente China se puede considerar como la segunda economía más grande del mundo después de Estados Unidos. La mayor parte de las 500 empresas más importantes del mundo están haciendo negocios en China

(LIANG, YAN, QUINLIVAN & CLINE, 2019), y muchas de estas grandes empresas han puesto en marcha sus plantas y líneas de producción y montaje en China (WANG, 2019). Esto ha desembocado en que muchas de estas compañías hayan establecido relaciones de cooperación con universidades chinas para absorber la gran cantidad de estudiantes extranjeros y chinos, para que realicen prácticas en sus empresas y, posteriormente, emplearlos en las mismas. Muchos de estos estudiantes se colocaron en estos grupos de empresas internacionales después de graduarse en China, y algunos de ellos fueron contratados como gerentes en empresas subsidiarias en Estados Unidos, el Reino Unido y otros países europeos (ZHU & MORGAN, 2018).

También hay muchas posibilidades para que las empresas participen en proyectos de ingeniería llevados a cabo en el extranjero por el gobierno chino, a través de convenios bilaterales, como la construcción de infraestructuras y el desarrollo de nuevos recursos en países como Ghana, Sudáfrica y América Latina (BERSCH & KOIVUMAEMI, 2019). Es precisamente la expansión en este mercado de habla hispana el que ha impulsado al gobierno chino para promover el aprendizaje del español en la educación superior y la materialización de acuerdos con diferentes universidades españolas (YE & ALBORNOZ, 2018).

Al mismo tiempo, se puede afirmar que esta tendencia de las corporaciones multinacionales para acelerar su expansión en el mercado nacional chino ha generado grandes necesidades para los graduados en ingeniería con perfiles internacionales, especialmente aquellos que pueden hablar diferentes idiomas, incluido el chino. Para satisfacer estas necesidades, el gobierno chino ha promovido varias iniciativas, como programas de becas disponibles para estudiantes internacionales, como el programa de becas del Instituto Confucio y becas del gobierno local (MROWIEC-DENKOWSKA, CHEN, ZOLL, & WANG, 2019).

En este sentido, debe destacar el trabajo del Instituto Confucio en la educación y expansión de la cultura china en otros países. El Instituto Confucio es una nueva forma de cooperación educativa entre China y países extranjeros. El primer Instituto Confucio se estableció en 2004 en Seúl, Corea. Desde entonces, el número de convenios e institutos ha crecido rápidamente (USMANOVA, WANG & YOUNAS, 2019). Según el último informe publicado por la Confucius Institute Headquarters (HABAN, 2018), a finales de 2018, se habían establecido 548 Institutos Confucio, 1.193 Aulas Confucio y 5.665 centros de enseñanza en 154 países diferentes.

En resumen, aprovechando la apertura educativa del gobierno chino a través de convenios académicos con diferentes instituciones de formación superior en España y la labor del Instituto Confucio para favorecer estos acuerdos de cooperación educativa, se abre un nuevo horizonte que permite aplicar herramientas y metodologías bien conocidas en contextos educativos en los que su aplicación supone un cambio del enfoque tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es el objetivo principal de este trabajo, en el

que se aplican dos metodologías diferentes, como son la gestión del trabajo en equipo y la utilización de sistemas de respuesta presencial, en un nivel educativo de enseñanza universitaria.

El resto de este trabajo está estructurado de la siguiente manera: la siguiente sección describe el contexto en el que se realiza el estudio. La Sección 3 presenta los materiales y métodos utilizados para la implementación de las nuevas metodologías en las asignaturas elegidas con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. La sección 4 muestra los principales hallazgos del experimento. En la sección 5 presentamos las lecciones aprendidas durante el estudio de caso presentado en este artículo que se analizan en la última sección.

2 | CONTEXTO

El contexto en el que se desarrolla el estudio se establece en diciembre de 2012, cuando el Ministerio de Educación de China aprobó su carrera de Diseño Mecánico, Fabricación y Automatización como un programa educativo cooperativo de grado, lo que lo convierte en el primer proyecto de cooperación en España para universidades chinas. El programa tiene dos modalidades diferentes. En la primera, 20 estudiantes de la Universidad de Xiangtan estudian de forma presencial dos cursos académicos en la Universidad de León. En la segunda modalidad, 9 profesores de la Universidad de León viajan a la Escuela de Ingeniería Mecánica en la Universidad de Xiangtan para impartir varias materias de los dos últimos cursos del grado durante cada año académico desde que comenzó el convenio.

Durante estos años, se ha observado que el mayor problema que tienen los estudiantes chinos es el idioma, ya que tanto las clases que reciben en la Universidad de León como las impartidas por los profesores en la Universidad de Xiangtan son en español. A lo largo de los dos primeros cursos del programa, todos los estudiantes estudian el idioma español, pero el nivel alcanzado no parece suficiente para garantizar la comprensión de algunos conceptos básicos de la ingeniería mecánica, por lo que los resultados de aprendizaje no son tan buenos como cabría esperar.

Para mejorar estos resultados, se ha llevado a cabo, durante tres cursos académicos consecutivos, la implementación de nuevas metodologías en la enseñanza de una asignatura impartida en la Universidad de Xiangtan por el mismo profesor de la Universidad de León. Estos resultados han sido comparados con los resultados de años anteriores y con otra materia del mismo semestre que se imparte con metodologías tradicionales, para que los alumnos del estudio sean los mismos y se puedan comparar su rendimiento académico.

A continuación, se describen las actividades desarrolladas en el estudio y los recursos utilizados.

3 | MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se realizó en un diseño cuasi-experimental, sobre todo, debido al hecho de que no es logísticamente viable llevar a cabo un ensayo controlado aleatorio debido a las características de los sujetos del estudio que, en este caso, son estudiantes chinos de tercer y cuarto curso del grado de Diseño Mecánico, Fabricación y Automatización. Este diseño se usa a menudo para evaluar los beneficios de intervenciones específicas (HARRIS et al., 2006), cuando dicha intervención precede a la medición del resultado esperado. En este caso, la intervención consiste en la implementación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Algunos autores clasifican los estudios cuasi-experimentales en cuatro categorías: diseños cuasi-experimentales sin grupos de control, diseños que usan grupos de control pero, sin prueba previa, diseños que usan grupos de control y pruebas preliminares y diseños de series de tiempo interrumpido (SHADISH, COOK & CAMPBELL, 2002; KAMPENES, DYBÅ, HANNAY & SJØBERG, 2009). Este estudio de caso encaja en la última categoría; como observaciones espaciadas en intervalos de tiempo iguales, en este caso particular, durante el segundo semestre en años académicos consecutivos. La ventaja de este diseño es que, con múltiples mediciones tanto antes como después de la intervención, es más fácil corregir las posibles desviaciones del resultado deseable. Otra ventaja es que este diseño también puede mejorarse aún más incorporando muchas de las características de diseño mencionadas anteriormente en otras categorías, como la utilización de un grupo de control.

4 | ASIGNATURAS Y ESTUDIANTES OBJETO DEL ESTUDIO

Las asignaturas elegidas para este estudio de caso fueron Tecnologías de Fabricación Avanzadas (TFA) e Introducción a la Ciencia y Tecnología Españolas (CTE). La elección de las mismas se realizó considerando varios factores clave. El primer fue que, durante los últimos tres cursos académicos, ambas asignaturas fueron impartidas por los mismos profesores de la Universidad de León. Otro factor influyente es que estos profesores tienen una amplia experiencia en la enseñanza universitaria. (22 y 28 años, respectivamente), así como en el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza en el campo de la ingeniería. Y el último factor clave es que las dos asignaturas se imparten en el mismo período de tiempo, dentro del segundo semestre del año académico.

Para este estudio, los alumnos seleccionados fueron de tercer curso, aunque en el caso de la asignatura CTE también hubo alumnos de cuarto año, ya que se trata de una asignatura optativa. Es por esta razón que los estudiantes de esta última asignatura fueron elegidos como un grupo de control. Además, esta asignatura se imparte siguiendo el método convencional basado en conferencias o clases magistrales.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, todos los estudiantes objeto de este caso de estudio han realizado un curso de español durante los dos primeros años de grado.

El objetivo es la adquisición de un nivel homogéneo de conocimientos del idioma español, idioma en el que los estudiantes reciben su docencia y que no es su lengua materna. Pero en años anteriores, los profesores se han quejado de que este nivel es demasiado bajo para entender algunos conceptos básicos de la ingeniería mecánica. Este hecho significa que los estudiantes no participan activamente en las clases y que los resultados obtenidos en la evaluación final de las asignaturas y su rendimiento académico no son los esperados.

Además, el sistema de evaluación es el tradicional en la educación superior en las universidades chinas, que consiste en un examen final y no es posible cambiarlo, lo que también supone un problema a la hora de introducir nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Es por esta razón, y con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que se decidió tratar de aprovechar las experiencias de varios de los profesores de la Universidad de León que participan en el convenio educativo para implementar progresivamente estas nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Estas metodologías se explican a continuación.

A. Metodologías y herramientas utilizadas

Muchos profesores de educación superior utilizan la metodología de trabajo en equipo para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Normalmente, el propósito es aumentar la comprensión del contenido por parte de los estudiantes (CURŞEU & PLUUT, 2013), aunque esta metodología también se utiliza generalmente para desarrollar otras habilidades (FRANSEN, KIRSCHNER & ERKENS, 2011). Este tipo de trabajo en grupo se llama aprendizaje colaborativo y se define como el uso educativo de pequeños grupos para promover que los estudiantes que trabajan juntos maximicen su propio aprendizaje y el de cada miembro del grupo (JOHNSON & JOHNSON, 2008).

En este estudio se decidió utilizar un enfoque formal del aprendizaje cooperativo, donde los alumnos trabajan juntos durante uno o más períodos de clase para completar una tarea conjunta (JOHNSON, JOHNSON & SMITH, 2014). La tarea, en este caso concreto consistió en el análisis de varios artículos de revistas de investigación seleccionadas por el profesor y relacionadas con los conceptos teóricos de la asignatura TFA.

En este tipo de aprendizaje cooperativo, el profesor define los objetivos de aprendizaje de la actividad a realizar y asigna a los estudiantes a un grupo. Los expertos recomiendan usar grupos pequeños (de 2 a 6 estudiantes) y asignar roles a los miembros del grupo (JOHNSON, JOHNSON & SMITH, 2006). En el caso de la asignatura elegida para nuestro estudio, y dado que el número de alumnos varía entre 21 y 27 (según el año académico), se formaron grupos de 4 ó 5 alumnos.

Como herramienta de seguimiento, se utiliza un foro de discusión para observar el progreso del trabajo en equipo y donde los estudiantes participan de forma activa comentando el desarrollo y realización de la tarea encomendada por el profesor. Además, cada grupo debe hacer una exposición en clase una vez finalizada la tarea.

Como se discutió en la sección anterior, se decidió implementar estas metodologías de manera progresiva, por lo que esta metodología de trabajo en equipo se lanzó durante el primer año académico del experimento (2016/2017) y se mantuvo en los siguientes cursos (ver figura 1).

Linea de tiempo

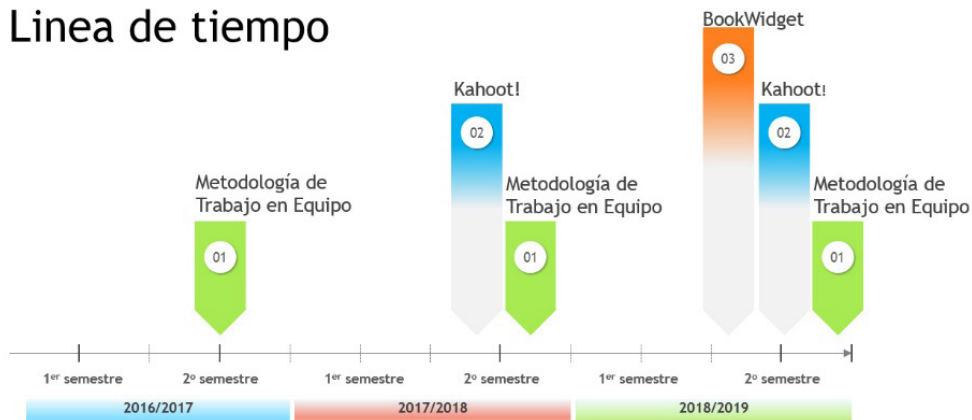


Figura 1: Cronología de la implementación de las diferentes metodologías durante los tres años académicos.

Por otra parte, varios autores han demostrado que el uso de recursos basados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación llamados Sistemas de Respuesta Inmediata (SRI) en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior, mejora el rendimiento académico de los estudiantes en varios aspectos. Estos van, desde la participación debates o discusiones en clase (HOFFMAN & GOODWIN, 2006); la motivación, aprendizaje activo y la mayor asistencia a clase (LUCKE, DUNN & CHRISTIE, 2017); la preferencia del uso de estos sistemas para la participación de los estudiantes en las discusiones planteadas por el profesor, debido al anonimato de los participantes (LATHAM & HILL, 2014); y la efectividad en el aprendizaje de conocimientos de tipo conceptual o procedimental (TREGONNING, DOHERTY, HORNBUCKLE & DICKINSON, 2012).

En este estudio de caso, los SRI empleados fueron *Kahoot!* y *BookWidgets*. A continuación, se describen con más detalle estas herramientas software y su funcionalidad.

Kahoot! Es una plataforma de aprendizaje basada en juegos, que permite al profesor administrar exámenes, discusiones o encuestas. Este software permite ser utilizado por toda la clase en tiempo real. Las preguntas, que suelen ser de opción múltiple, planteadas por el profesor, son proyectadas en la pantalla y los estudiantes responden a las preguntas con su teléfono inteligente (Smartphone), Tablet u ordenador portátil. En este estudio de caso, se realizan varias pruebas al final de cada lección teórica (un total de 8 temas). Al final

del curso, también se lleva a cabo un concurso con todas las lecciones vistas en el tema. El objetivo es fortalecer los conceptos teóricos vistos en clase antes de la prueba escrita final, haciéndolo de un modo atractivo para el estudiante y motivando su participación. Este método se implementó durante el segundo curso académico (2017/2018) y en el último (2018/2019).

BookWidget es una plataforma para profesores que permite crear ejercicios interactivos y evaluar automáticamente las calificaciones, asignarlas a los estudiantes y darles una opinión o realimentación constructiva. Con esta herramienta, se diseñan varios ejercicios interactivos para que los estudiantes puedan relacionar los diferentes conceptos teóricos vistos en los temas de la materia y se puedan aplicar para resolver un problema planteado por el profesor. En total, se plantearon 4 ejercicios de este tipo durante el período en el que se impartió la asignatura. Esta herramienta se implementó en este último año académico (2018/2019).

Los resultados del estudio de caso se describirán a continuación.

5 | RESULTADOS

Para evaluar a los estudiantes que han participado en este estudio, es necesario adaptarse a los estándares de la Universidad de Xiangtan. De acuerdo con estas normas, para calcular la nota final de la asignatura, esta se debe adaptar al sistema de calificación de 100 puntos y se requerirán 60 puntos para obtener aprobar la asignatura. La nota final se puede dividir en dos partes; por una parte, la nota del examen final escrito, que representa el 70% de la calificación final; y por otro lado la nota de asistencia a clase, que representa el 30% restante de la nota final.

Para evaluar los resultados de la implementación de las metodologías de este estudio de caso, se debe tener en cuenta que la primera metodología debe reflejarse en la calificación de asistencia a clase, que como se explicó anteriormente, representa el 30% de la calificación final. Hasta ahora, solo se consideraba la asistencia y participación en el aula del alumno. Pero en este caso de estudio, se añade la evaluación de la tarea planteada por el profesor y que se realiza en equipo. Además, también se evalúa la exposición que cada grupo hace en clase, una vez completada la tarea.

La implementación de las otras dos herramientas en los cursos posteriores, también debe reflejar una mejora en los resultados de los estudiantes también en este porcentaje (30% de la nota final), ya que fomentan la participación activa de los estudiantes en clase. Pero también se espera que mejoren los resultados en el final examen final escrito (70% de la nota final), ya que la utilización de estos SRI, permiten al estudiante mejorar en la comprensión de los conocimientos de tipo conceptual o procedimental que se evalúan en dicho examen escrito.

Si se analizan estos resultados, se puede observar cómo se mejora el rendimiento de

los estudiantes en la asignatura de TFA, donde se implementan las nuevas metodologías, como puede ver en la **Tabla 1**. En esta tabla, solo se compara el resultado de la calificación de la nota de asistencia a clase, que, como se ha indicado anteriormente, representa el 30 % de la nota final. Además, como puede ver en los resultados de esta asignatura, el porcentaje de estudiantes aprobados mejora cada curso y aumenta el promedio. Comparando estos resultados con la asignatura de control (CTE), los resultados son mejores en la asignatura TFA en todos los cursos académicos. La nota media también mejora en el caso de la asignatura TFA, siendo la desviación estándar menor que en el caso la asignatura CTE.

	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	TFA	CTE	TFA	CTE	TFA	CTE
Tasa de alumnos aprobados	62%	30%	76%	45%	78%	46%
Media	71	52	78	68	76	71
Desviación estándar	8,73	11,60	7,68	8,00	6,67	9,14
Número de estudiantes	27		21		23	

Tabla 1: Resultados de la evaluación de la asistencia a clase (30%).

Si ahora se hace un análisis de la calificación final (ver **Tabla 2**), se puede concluir que, en la asignatura TFA, donde las nuevas metodologías se aplican progresivamente, la tasa de estudiantes aprobados también ha aumentado progresivamente. Más concretamente, 12,7% entre los cursos académicos 2016/17 y 2017/18 y 22,5 % entre los cursos 2017/18 y 2018/19.

	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	TFA	CTE	TFA	CTE	TFA	CTE
Tasa de alumnos aprobados	63%	48%	71%	52%	87%	52%
Media	64	53	71	63	82	71
Desviación estándar	26,87	21,51	18,95	21,9	13,74	15,43
Número de estudiantes	27		21		23	

Tabla 2: Resultados de la evaluación final.

También se puede ver en la tabla 2 que el rendimiento académico de los estudiantes ha mejorado en la asignatura de control (CTE), aunque en menor medida. Esto es lógico,

ya que cuanto mejor es el estudiante, mayor es su rendimiento académico en cualquier asignatura (FAROOQ, CHAUDHRY, SHAFIQ & BERHANU, 2011). Por lo tanto, será obvio que los estudiantes que obtienen buenas calificaciones en la asignatura de TFA tendrán también buenos resultados en la asignatura de CTE, como puede ver en la tabla al analizar la nota media.

6 | LECCIONES APRENDIDAS Y RECOMENDACIONES.

Las lecciones aprendidas durante el estudio de caso presentado en este artículo pueden se pueden analizar desde diferentes puntos de vista. Por un lado, los autores creen que los SRI se pueden considerar una buena herramienta en el contexto en el que se desarrolla es estudio, puesto que permiten recopilar el conocimiento de los estudiantes sobre varios aspectos y conceptos relacionados con la asignatura en la que se utilizan, con una garantía de respuestas anónimas destinadas a evaluar el nivel real de conocimientos de los estudiantes y compararlo con su propia percepción de adquisición de dichos conocimientos.

Por otro lado, la participación activa de los estudiantes en clase y en los temas de discusión planteados por el profesor también ha mejorado en la asignatura TFA con el uso de estos sistemas, comparándolos con la participación en la asignatura de control (CTE).

Por último, el hecho de enfrentarse a la realización de una tarea en equipo en lugar de hacerlo de forma individual, ha representado para los estudiantes un cambio importante de mentalidad. Además, al tener que hacer una exposición oral al final de la tarea, lejos de representar un problema, ha sido una motivación adicional en la mayoría de los casos. Quizás el mayor problema para algunos estudiantes ha sido la expresión oral en un idioma que no es el suyo propio. Sin embargo, al utilizar las técnicas de trabajo en grupo mencionadas anteriormente, son los propios estudiantes los que ayudan a sus compañeros a superar estos problemas y miedos a la hora de exponer los resultados de su trabajo.

7 | CONCLUSIONES

El estudio presentado en este artículo surge como resultado de la experiencia previa de varios profesores de la Universidad de León que han participado en un acuerdo académico firmado con la Universidad de Xiangtan, China. Son precisamente estos profesores los que llevarán a cabo este estudio que surge de la necesidad de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes que participan en el programa educativo del que es objeto dicho convenio de cooperación entre ambas universidades. Dichos docentes cuentan con una amplia experiencia docente en educación superior, y más concretamente, en el campo de la ingeniería y en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en este campo.

Para este estudio de caso, se seleccionan dos asignaturas del segundo semestre que se impartirán durante tres cursos académicos consecutivos. La muestra se realiza con los mismos alumnos en estas dos asignaturas (en total participan en el caso de estudio 71 alumnos), seleccionando a los estudiantes de una de las asignaturas como grupo de control. En una de las asignaturas se implementaron diferentes metodologías de forma progresiva durante estos tres cursos académicos. La primera metodología que se implementa es la metodología de trabajo en equipo. Esta metodología ha representado un cambio importante en la mentalidad de los estudiantes, ya que es la primera vez que realizan una tarea grupal.

En los siguientes cursos académicos, se implementaron metodologías para incentivar la participación activa de los estudiantes en el aula, con herramientas conocidas como sistemas de respuesta inmediata en el aula. Para este fin, se eligen dos plataformas bien conocidas, que permiten al profesor diseñar diferentes actividades que motivan a los estudiantes a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, permiten al profesor asegurarse de que los estudiantes entiendan ciertos conceptos y que puedan razonar y procesar esta información para, posteriormente, aplicar estos conocimientos en los ejercicios y tareas planteadas en la asignatura en el que se ha implementado previamente la metodología de trabajo en equipo.

En resumen, este estudio contribuye a demostrar que las dos metodologías implementadas en la asignatura elegida, contribuyen a mejorar los resultados de los estudiantes en comparación con los resultados obtenidos por los mismos estudiantes en la asignatura de control.

Los autores creen que el análisis y los resultados del estudio podrían mejorarse utilizando, por ejemplo, técnicas de análisis analítico (*learning analytics*). Pero para hacerlo, el número de estudiantes en la muestra tendría que aumentar significativamente. El número de asignaturas en las que se implementan las nuevas metodologías de aprendizaje también podría incrementarse. Los autores creen que esto revelaría que al aumentar el rendimiento académico del estudiante en una materia, esto influye en las otras asignaturas del grado.

REFERENCIAS

BERSCH, K. & KOIVUMAELI, R. I. Making Inroads: Infrastructure, State Capacity, and Chinese Dominance in Latin American Development. **Studies in Comparative International Development**, 1-23, 2019.

CONFUCIUS INSTITUTE HEADQUARTERS (HABAN) (2018). Disponible en: <http://www.hanban.org/report/2018.pdf>. Acceso en: 16/09/2019

CURŞEU, P. L., & PLUUT, H. Student groups as learning entities: The effect of group diversity and teamwork quality on groups' cognitive complexity. **Studies in Higher Education**, 38(1), 87-103, 2013,

FAROOQ, M. S., CHAUDHRY, A. H., SHAFIQ, M., & BERHANU, G. Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level. **Journal of quality and technology management**, 7(2), 1-14, 2011.

FRANSEN, J., KIRSCHNER, P. A., & ERKENS, G. Mediating team effectiveness in the context of collaborative learning: The importance of team and task awareness. **Computers in Human Behavior**, 27(3), 1103-1113, 2011.

GLOBAL RANKING OF ACADEMIC SUBJECTS (2019). Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/>. Acesso em: 15/09/2019

GUANGYA, Z. Engineering in China (editorial). *The Bridge*, 28 (2), 2-4, 2008.

HARRIS, A. D., MCGREGOR, J. C., PERENCEVICH, E. N., FURUNO, J. P., ZHU, J., PETERSON, D. E., & FINKELSTEIN, J. The use and interpretation of quasi-experimental studies in medical informatics. **Journal of the American Medical Informatics Association**, 13(1), 16-23, 2006.

HOFFMAN, C., & GOODWIN, S. **A clicker for your thoughts: Technology for active learning**. *New Library World*, 107(9/10), 422-433, 2006.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., & SMITH, K. A. **Active learning: Cooperation in the university classroom** (3rd edition). *Edina*, MN: Interaction, 2006.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., & SMITH, K. A. Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. **Journal on Excellence in University Teaching**, 25(4), 1-26, 2014.

JOHNSON, R. T., & JOHNSON, D. W. Active learning: Cooperation in the classroom. **The annual report of educational psychology in Japan**, 47, 29-30, 2008.

KAMPENES, V. B., DYBÅ, T., HANNAY, J. E., & SJØBERG, D. I. A systematic review of quasi-experiments in software engineering. **Information and Software Technology**, 51(1), 71-82, 2009.

KHAN, N.M., WAHEED, M., CHENGWEN, H., BUTT, T. M. & AHMAD, J. Development and Perspectives of English, as a Language of Instruction and Learning in Chinese Educational System. **Asian Journal of Contemporary Education**, 3(1), 28-35, 2019.

LATHAM, A., & HILL, N. S. Preference for anonymous classroom participation: Linking student characteristics and reactions to electronic response systems. **Journal of Management Education**, 38(2), 192-215, 2014.

LIANG, B., YAN, L., QUINLIVAN, G. & CLINE, T. W. **China's way to the US market: China's outward direct investment in the United States**. In *Handbook on China and Globalization*. Edward Elgar Publishing, 2019.

LUCKE, T., DUNN, P. K., & CHRISTIE, M. Activating learning in engineering education using ICT and the concept of 'Flipping the classroom'. **European Journal of Engineering Education**, 42(1), 45-57, 2017.

MINISTRY OF EDUCATION OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA (2017). Educational Statistics in 2017. Disponível em: http://en.moe.gov.cn/Resources/Statistics/edu_stat2017/national/. Acesso em: 16/09/2019.

MROWIEC-DENKOWSKA, J., CHEN, Y., ZOLL, F. S., & WANG, K. Challenges Facing Chinese and European Universities in Mobility Cooperation: Managerial Administrative Staff Perspectives. In *University Governance and Academic Leadership in the EU and China*, 313-324. IGI Global, 2019.

SHADISH, W. R., COOK, T. D., & CAMPBELL, D. T. **Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference**, 2002.

TREGONNING, A. M., DOHERTY, D. A., HORNBUCKLE, J., & DICKINSON, J. E. The audience response system and knowledge gain: a prospective study. **Medical teacher**, 34(4), e269-e274, 2012.

USMANOVA, K., WANG, D., & YOUNAS, A. Brand Promotion of Confucius Institute in China from the Perspective of Cultural Recipients. In *Proceedings of the 2019 3rd International Conference on Management Engineering, Software Engineering and Service Sciences*, 102-106. ACM, 2019.

WANG, H. **China's outward investment: Chinese enterprise globalization's characteristics, trends and challenges**. In *Handbook on China and Globalization*. Edward Elgar Publishing, 2019.

YE, P. & ALBORNOZ, L. A. Chinese Media 'Going Out' in Spanish Speaking Countries: The Case of CGTN-Español. **Westminster Papers in Communication and Culture**, 13(1), 2018.

ZHU, J. & MORGAN, G. Global supply chains, institutional constraints and firm level adaptations: A comparative study of Chinese service outsourcing firms. **Human Relations**, 71(4), 510-535, 2018.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aluno 69, 74, 81, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 149, 168, 169, 209, 210, 211, 212

Ambientação online 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 189, 192

Ambiente virtual de aprendizagem 180, 181, 192, 193

Análise documental 125, 130, 135, 143

Aprendizagem ativa 159, 161, 163

Aprendizagem baseada em problemas 56, 159, 160, 162, 163, 165, 168

Assistência estudantil 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38

Autonomia 6, 17, 25, 37, 53, 54, 82, 83, 84, 103, 124, 127, 129, 136, 147, 157, 159, 166, 167, 181, 183, 186, 191

C

Cartografia 1, 2, 3, 4, 15, 16

China 216, 217, 218, 219, 225, 227, 228

Cidadania 26, 65, 71, 75, 77, 78, 80, 81, 85, 86, 96, 98, 102, 104, 120, 121, 128, 155, 174

Competências socioemocionais 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178

Conhecimento 17, 20, 21, 25, 54, 56, 57, 65, 66, 67, 69, 70, 73, 74, 86, 90, 93, 95, 97, 101, 121, 139, 140, 144, 146, 159, 160, 163, 168, 173, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 212

Currículo em ciclos de aprendizagem 204

D

Dados vinculados 39

Deficiência visual 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

Desigualdade social 28, 29, 30, 37, 179

E

Educação 1, 2, 3, 6, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 52, 53, 56, 57, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 193, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 229

Educação profissional 28, 29, 30, 32, 34, 37, 38

Educação superior 29, 32, 138, 139, 141, 146, 156, 158
EJA 2, 3, 6, 100, 119, 120, 121, 122, 123, 124
Emancipação social 96, 97, 98, 101, 103
Ensino domiciliar 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26
Ensino superior 21, 22, 31, 32, 51, 52, 53, 56, 70, 71, 92, 123, 138, 139, 158, 159, 162, 168, 193, 229
Escola de educação infantil 125, 128, 131
Escravidão 68, 70, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87
Espírito Santo 1, 3, 5, 8, 17, 20, 21
Estratégias de aprendizagem 195, 199, 200, 202

F

Formação continuada de professores 204
Formação docente 2, 65, 69, 73, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 151, 157, 215
Formación de ingenieros 195

G

Gestão democrática 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 169

H

Herramientas web 216
História da arte 39
Homeschooling 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

I

In/exclusão 96, 97, 98, 102

J

Juventude 5, 15, 170, 172, 173, 177

L

Livro didático 70, 77, 79, 80

M

Metáfora 88, 89, 92, 93, 94, 95
Metodologias ativas 51, 53, 54, 56, 159, 160, 161, 162, 165, 167, 168
Micropolítica 1, 11, 12
Militância 1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 15
Museus 24, 39

N

Neoliberalismo 119

P

Pedagogia 23, 24, 57, 72, 88, 89, 91, 92, 103, 117, 118, 123, 124, 136, 157

Percepção estudantil 159

Plataforma Moodle 181, 182

Política educacional 119, 122, 124, 206

Práticas coletivas 51, 53

Preconceito 65, 68, 73, 74

R

Recorrido de estudio e investigación 195, 198, 203

Relações étnico-raciais 65, 69, 70, 75

Representação 4, 83

Rural 30, 33, 57, 58, 59, 60, 61, 64

S

Sala de aula invertida 159, 160, 163, 165, 166, 167, 168

Sistemas de respuesta inmediata 216, 222, 226

T

Teoría antropológica de lo didáctico 195

Teoria histórico-cultural 88, 89, 92, 93, 94

Tipos de aprendizaje 195, 200

Trabajo en equipo 216, 219, 221, 222, 226

Transição escolar 204

V

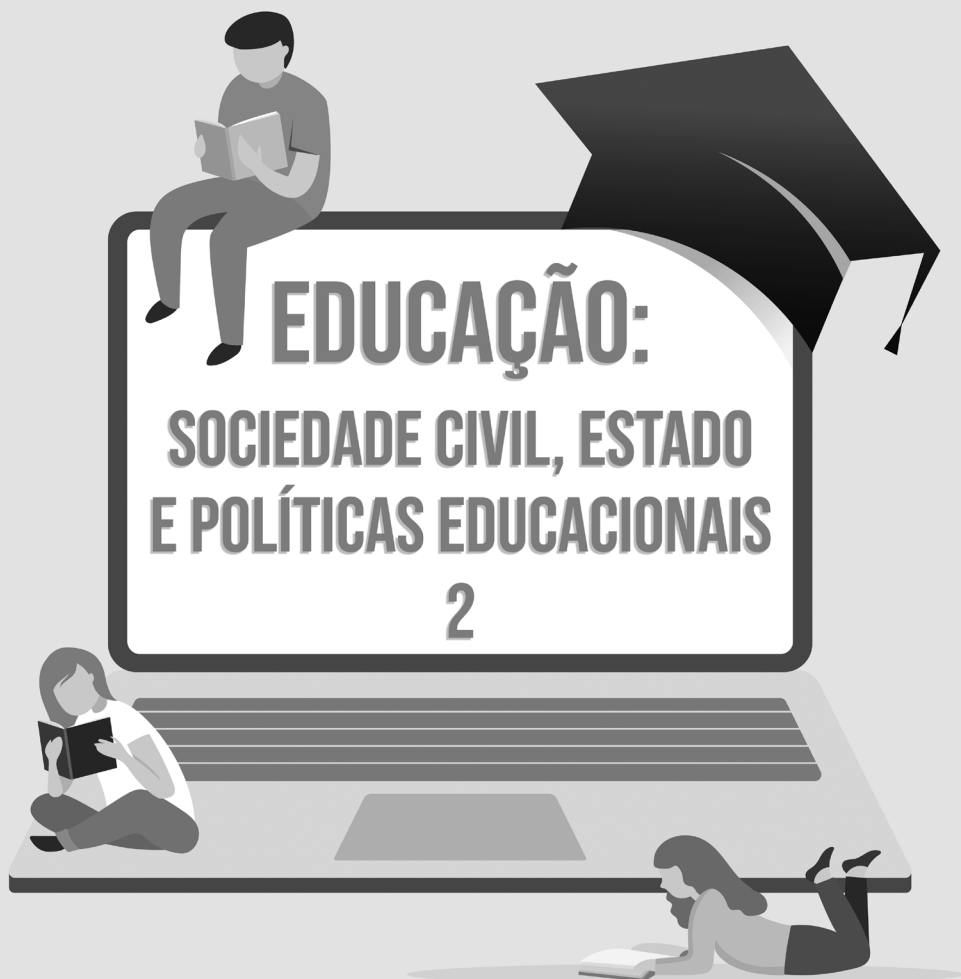
Valorização do magistério 138, 140, 142, 143, 146, 147, 154

Visitas 39, 130, 131

Vulnerabilidades 170, 173, 174, 175, 177

W

Wikidata 39, 41, 42, 43, 44, 48, 50



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021