

Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO em partes: *Estudos e Investigações*

2023 **4**



Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO em partes: *Estudos e Investigações*

2023 **4**



2023 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p Silveira, Jader Luís da
Educação em partes: Estudos e Investigações - Volume 4 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2023. 118 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-013-1
DOI: 10.5281/zenodo.8096393

1. Educação. 2. Perspectivas. 3. Docência. 4. História. 5. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2023/06/educacao-em-partes-estudos-e.html>



AUTORES

**AILTON SALGADO ROSENDO
CRISTIANO NATAL TONEIS
FRANKLIN YAGO DE SOUZA HIPOLITO
INIMAR SANTOS JUNIOR
JANETE ROSA DA FONSECA
LAURA GRAZIELLA RODRIGUES SOBRINHO MACELAI
LUCIANE STALLIVIERI
RAMON MACIEL FERREIRA
RENAN LUCAS ISRAEL NASCIMENTO DA SILVA
ROSA MONTEIRO PAULO
SABRINA BORGES RAMOS DE CARVALHO
VIVIANNE FLEURY DE FARIA**

APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO <i>Inimar Santos Junior; Laura Graziella Rodrigues Sobrinho Macelai; Vivianne Fleury de Faria</i>	8
Capítulo 2 QUE GRAMÁTICA SE APRENDE NA ESCOLA? REFLEXÕES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO <i>Franklin Yago de Souza Hipólito; Renan Lucas Israel Nascimento da Silva</i>	29
Capítulo 3 UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: A REALIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL <i>Ailton Salgado Rosendo; Janete Rosa da Fonseca</i>	43
Capítulo 4 GAMES NO ENSINO DE MATEMÁTICA: PROPOSTAS E DESAFIOS <i>Cristiano Natal Toneis; Rosa Monteiro Paulo</i>	64
Capítulo 5 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA <i>Sabrina Borges Ramos de Carvalho; Luciane Stallivieri</i>	90
Capítulo 6 O NÍVEL DE ACESSIBILIDADE DOS WEBSITES E SUA INTERFERÊNCIA NA CULTURA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO NORDESTE BRASILEIRO <i>Ramon Maciel Ferreira</i>	105
AUTORES	112



Capítulo 1
CONCEIÇÃO EVARISTO: A
LEITURA DE CONTOS NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO
LEITOR LITERÁRIO

Inimar Santos Junior
Laura Graziella Rodrigues Sobrinho Macelai
Vivianne Fleury de Faria

CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Inimar Santos Junior

Professor na rede pública de educação, graduado em Letras, mestrando do PPGEEB Cepae-UFG. inimarjunior@discente.ufg.br

Laura Graziella Rodrigues Sobrinho Macelai

Professora na rede pública de educação, graduada em Letras, mestranda do PPGEEB Cepae-UFG. lauragraziella@discente.ufg.br

Vivianne Fleury de Faria

Professora/orientadora no Cepae-UFG, doutora em Literatura Brasileira UNB. vivianne_fleury_faria@ufg.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de formação de leitor literário na educação básica a partir da leitura de contos da obra *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo. Racismo, pobreza, exclusão social, violência contra a mulher e a criança são alguns dos temas abordados na coletânea reunida para compor uma sequência didática a ser efetivada em uma turma de nono ano de uma escola pública estadual situada em Aparecida de Goiânia-Go. A hipótese que nos orienta é a de que, ao eleger um trabalho de Conceição Evaristo, mulher negra, intelectual e autora reconhecida pelo valor estético literário de suas obras, seja possível colaborar com o processo de formação de um leitor literário autônomo, proficiente, crítico, reflexivo; consequentemente um cidadão mais solidário, sensível aos problemas sociais de nosso país. Ao mesmo tempo, a formação do leitor literário permite democratizar um bem cultural que não pode ser negado, em especial à criança e ao adolescente. Definimos esse trabalho como uma pesquisa-ação (GIL, 2019). O aporte teórico apresenta estudiosos como Candido (1993, 1995), Cortázar (2006), Cuti (2010), Colomer (2007), Todorov (2010) e outros. A análise dos dados pressupõe um caráter interpretativo com base nos autores estudados, produções dos discentes que contemplam a sequência didática aplicada, fotos e anotações em diário do professor. O produto educacional terá o formato de um e-book com produções feitas pelos discentes. Trata-se de um trabalho que vem ao encontro da Lei 10639/03 que tornou obrigatório o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.

Palavras-chave: Ensino. Formação de leitor literário. Cultura afro-brasileira. Lei 10639/03.

ABSTRACT

This paper presents a proposal for the formation of a literary reader in basic education through the reading of short stories from the work "Olhos D'água" by Conceição Evaristo. Racism, poverty, social exclusion, violence against women and children are some of the themes addressed in the collection gathered to compose a didactic sequence to be implemented in a ninth-grade class of a public state school located in Aparecida de Goiânia, Goiás, Brazil. The hypothesis that guides us is that by choosing the work of Conceição Evaristo, a black woman, intellectual, and recognized author for the literary aesthetic value of her works, it is possible to contribute to the formation of an autonomous, proficient, critical, and reflective literary reader; consequently, a more compassionate citizen, sensitive to the social problems of our country. At the same time, the formation of the literary reader allows the democratization of a cultural asset that should not be denied, especially to children and adolescents. We define this work as an action research (GIL, 2019). The theoretical framework includes scholars such as Candido (1993, 1995), Cortázar (2006), Cuti (2010), Colomer (2007), Todorov (2010), and others. The data analysis assumes an interpretative character based on the studied authors, student productions that encompass the applied didactic sequence, photos, and teacher's diary notes. The educational product will take the form of an e-book with productions made by the students. This work is in line with Law 10639/03, which made the study of the history of Africa and Africans, the struggle of black people in Brazil, black Brazilian culture, and the black population's role in the national society mandatory.

Keywords: Teaching. Literary reader formation. Afro-Brazilian culture. Law 10639/03.

INTRODUÇÃO

O movimento negro conquistou um espaço na sociedade brasileira, o que vem permitindo um debate mais amplo e consciente em relação à população negra, sua trajetória histórica e social, sua contribuição cultural e intelectual. Trata-se de um espaço em que o foco é destacar as potencialidades de uma parcela importante de nossa população que historicamente foi injustiçada, desprezada e tratada como inferior. Mais do que isso, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora. Isso possibilita a construção de novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera seja na estrutura do estado como também no cotidiano das vítimas.

Gomes (2017) destaca que o movimento negro tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Explica que ao politizar a raça o mito da democracia racial é posto em xeque, pois o movimento negro desvela sua construção no contexto das

relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos. Contudo, não se limita em apenas valorizar a presença e a participação dos negros seja na história, na cultura ou ainda valorizar a ancestralidade negra e africana. Para Gomes (2017, p. 38) equivale a reeducar e emancipar a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. Trata-se de um posicionamento na luta contra o racismo que visa a superação desse fenômeno em nossa sociedade, sendo que um pilar importante se constitui em uma educação antirracista baseada numa epistemologia inclusiva de autores e intelectuais negros.

Abraçar esse posicionamento epistemológico não é apenas democrático, constitui uma ação em defesa de princípios que fortalecem a democracia em geral e que se mostra essencial para legitimar como verdades consistentes os saberes construídos socialmente, pois “toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias” (SANTOS; MENESES 2013, p. 16). Em outras palavras, não há saber sem práticas e atores sociais. E, como tais, existem senão nas relações sociais, diferentes epistemologias podem emergir a partir de diferentes tipos de relações sociais.

Nesse sentido, pensar sobre o processo de formação do leitor literário na educação básica é fundamental, considerando a importância da leitura para o pleno desenvolvimento intelectual da criança e adolescente. Propiciar o contato com obras literárias de autores e intelectuais negros é uma tentativa de agir em prol de uma epistemologia conforme denominada por Santos (2013) como Epistemologias do Sul, cuja racionalidade se alcança no diálogo e na interpretação de várias formas de conhecimento. De acordo com o autor

o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2013, p. 20).

Concordemente, na primeira parte, pensaremos sobre a importância da leitura na educação básica observando, inclusive, alguns trabalhos recentes sobre o ensino e a história da leitura, a fruição literária e a formação do leitor literário na educação básica. Importante reconhecer também que, no plano educacional, algumas

reivindicações históricas do movimento negro para a educação foram transformadas em políticas do Ministério da Educação e apoiadas por instituições que figuram no estado democrático brasileiro (GOMES, 2017). Ademais, apesar de tensões, polêmicas, ameaças e desmontes que figuraram o cenário político social recente no Brasil, ainda prevalecem algumas conquistas que são frutos da militância e consciência negra, dentre as quais podemos destacar o Estatuto da Igualdade Racial, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a Lei de Cotas nas universidades e concursos públicos bem como a Lei 10639/03 que estabelece o ensino obrigatório da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

1. VALORIZANDO A FRUIÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Alguns trabalhos recentes de mestrandas da Universidade Federal de Goiás no campo da leitura produziram conhecimentos relevantes sobre essa temática que desperta interesses praticamente unânimes no campo da educação e formação de leitores literários na educação básica. A título de exemplificação, consideraremos as contribuições de dissertações produzidas por Bertolli (2017) e Furtado (2021).

Em *O Espaço da Fruição Literária na Constituição do Discurso Pedagógico da Leitura*, Bertolli analisa o espaço destinado à fruição nos documentos oficiais que norteiam o currículo e a prática docente. Inicialmente a autora revela seu grande interesse pelo campo da leitura e, em especial, a respeito de como se dá a constituição de um sujeito-leitor que seja capaz de extrapolar a noção do prazer do texto. Em suas palavras:

Compreendo que essa minha curiosidade em relação ao ensino da leitura literária na Educação Básica é uma inquietação também de educadores, famílias e comunidades brasileiras, especialmente quando pensamos sobre os processos de formação do sujeito-leitor relacionados à fruição Literária (e como essa é consolidada na vida das pessoas). (BERTOLLI, 2017, p. 17).

Tal trabalho se propõe a contemplar o objeto sob a perspectiva discursiva, atrelada à história da leitura e com análise dos documentos oficiais que normatizam currículos e práticas do ensino do português no Ensino Fundamental com o intuito de perceber o peso da fruição literária na formação do sujeito-leitor. Além disso, chama

atenção para o fato da importância da formação continuada do professor, visto que muitos possuem certa dificuldade para aplicar em suas aulas de português alguma abordagem mais recente no ensino da língua, permitindo que os caminhos traçados coletivamente possam estar em harmonia com o que sinalizam as pesquisas mais recentes da leitura, da formação do leitor e o que explicam os documentos orientadores das práticas leitoras sobre a importância do letramento e de partir dos textos e usos para uma aprendizagem significativa.

Redirecionando o olhar, podemos destacar também o trabalho de Ceylla de Souza Furtado sob o título *O Clássico na Literatura de Cordel e o Processo de Formação do Leitor Literário*. Notamos logo de início, a partir do título, que se evidencia uma proposta inclusiva visto que são postos em diálogo o clássico de Shakespeare, *Romeu e Julieta*, em diálogo com um gênero considerado popular, a literatura de cordel. Furtado (2021) se propõe a investigar como romper com a prática de instrumentalização da leitura literária, ao que podemos de antemão inferir que há de se valorizar a fruição. E a literatura de cordel combina muito bem, devido ao aspecto de valor linguístico e visual que lhe conferido em sua produção.

Em seu trabalho, Furtado (2021) demonstra o valor imensurável que a literatura de cordel consegue oferecer, pois é um gênero que facilmente dialoga com vários outros, e por que não com Shakespeare? É de uma criatividade exuberante esse trabalho, que expõe como alguns de seus objetivos não apenas investigar como a dialogia entre o popular e o clássico pode favorecer o processo de formação do leitor literário, mas “apresentar a literatura de cordel como possibilidade para a promoção da fruição estética literária, para o conhecimento e respeito às variações linguísticas” (FURTADO, 2021, p. 11).

Inevitavelmente, a ideia de clássico nos remete a Calvino (2013) e sua emblemática pergunta *por que ler os clássicos?* Sobre as primeiras experiências de leitura juvenil, o autor em questão tece a afirmação que

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação [...] (CALVINO, 2013, p. 10).

Uma das contribuições que Furtado (2021) nos proporciona em seu trabalho é de não somente trazer os argumentos de autores importantes que justificam a

experiência de promover a leitura dos clássicos na escola, mas de efetivar isso em sua própria práxis, em especial por meio de sua sequência didática que resultou em um produto educacional no formato de um ebook. A recém titulada mestra materializou um outro argumento de Calviano, a saber, que um clássico é um livro que nunca disse tudo o que tinha para dizer e que atrás de si deixa traços na cultura ou nas culturas que eventualmente atravessou (CALVINO, 2013, p. 11). O clássico de Shakespeare, Romeu e Julieta, é universal e a obra posta em diálogo com ele, escrita por Sebastião Marinho em versão de cordel, não só traz consigo as marcas do clássico inglês, mas acrescenta muito de nossa cultura popular.

1.1. A leitura literária na escola

Com respeito à leitura literária na escola e o processo de formação do leitor literário na educação básica, Colomer (2007) destaca a importância de refletir sobre a forma como os livros e professores podem atuar juntos na elaboração de um itinerário de leitura que permita aos jovens discentes transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e usufruir das inúmeras possibilidades que a literatura oferece. Para a autora, não há um momento determinado para a criança desfrutar da experiência literária. De fato, é sua inserção em um ato completo de comunicação literária que lhe permitirá avançar nesse processo. Essa visão se harmoniza com o princípio de Bakhtin (2016, p. 54) ao afirmar que a vida é dialógica e que, portanto, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

Nesse sentido, Colomer (2007, p. 60, 61) enumera vários aspectos que as narrativas infantis, não importando a idade a que se destinam podem oferecer, a saber, a incursão na experiência estética, a aprendizagem com as formas prefixadas da literatura, da imagem nas quais se manifestam a experiência humana, a familiaridade com as diferentes vozes que configuram o conjunto de narradores, a ampliação das fronteiras do entorno conhecido, a possibilidade de expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens e de explorar a conduta humana. Ou seja, as obras lidas desde a infância, assim como toda experiência literária, propõem o acesso à formalização da experiência humana.

Extraindo um pouco mais dos estudos de Colomer (2007), mostra-se pertinente lembrar uma de suas admoestações, a saber, que não basta garantir a oferta de livros

às camadas sociais que não os possuem. Além da relevância dessa espécie de capital cultural é também importante que se produzam situações de leitura, daí a importância das bibliotecas escolares como espaço de fruição literária e a preocupação com a formação continuada de professores e sua própria experiência de leitura adulta.

Notadamente, um dos objetivos da educação literária enseja colaborar para a formação da pessoa, “ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31). Imbuídos com o compromisso de uma educação antirracista, a inserção no contexto escolar de uma obra como *Olhos D’água*, de Conceição Evaristo, configura-se como ação necessária, pois a pretensão da igualdade requer, em princípio, reconhecer a desigualdade historicamente construída. Essa é a temática que permeia a coletânea de contos da obra em questão de Evaristo. Propomo-nos a partir de então, discorrer acerca do gênero conto e a escritora que se apresenta no atual cenário literário brasileiro como uma das vozes mais potentes de nossa literatura.

2. CONCEIÇÃO EVARISTO E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Conceição Evaristo nasceu em 29 de dezembro de 1946, na capital mineira Belo Horizonte. De família afrodescendente, parentela humilde, sua mãe teve vários filhos e desde muito jovem Conceição ajudava a mãe e as tias em suas ocupações rotineiras, como a lavagem de roupas. Aos oito anos teve seu primeiro emprego como empregada doméstica, e, ao longo do tempo, outros foram surgindo. Moraes (2022) observa que o trabalho doméstico em nosso país foi destinado fundamentalmente para as mulheres com mais melanina na pele. Assim, as experiências relatadas nas obras de Evaristo dificilmente seriam escritas por mulheres brancas que nunca vivenciaram, na pele, a junção das opressões de raça, classe, gênero e de território. Outro aspecto de relevância em sua obra dialoga de perto com o Brasil atual, que retorna ao Mapa da Fome segundo estatísticas das Nações Unidas. A escassez de comida e os perigos da vida estampados com determinação nos contos de Evaristo ficam patentes, esboçando um retrato realista do cotidiano de várias mulheres pretas que enfrentam um dilema de dificuldades para alimentar seus filhos.

Essa dura realidade não foi diferente para boa parte das mulheres da família de Conceição Evaristo. Ainda jovem, ela viveu um período ao lado da irmã mais velha de sua mãe, Maria Filomena, casada com Antônio João da Silva. Seu tio era pedreiro e a tia lavadeira de roupas assim como sua mãe. Evaristo costuma dizer que não foi uma criança cercada de livros, mas era cercada de saberes e estórias que eram contadas por sua mãe e tias. Além disso, “ouve histórias narradas pelos mais diversos habitantes da favela que habitam os becos da sua memória-criança, quando vivia em Belo Horizonte” (MARINGOLO, 2017, p. 123). Aprovada para o magistério em 1973, muda-se para o Rio de Janeiro, cidade em que sua vida acadêmica ganha impulso. Defendeu sua tese de doutoramento em 2011 na Universidade Federal Fluminense (UFF). (BRASIL ESCOLA, 2021)

Na contemporaneidade, Evaristo exerce atividade como escritora com produções literárias e afins no gênero romance, conto, poemas e ensaios. Participa ativamente de debates sobre temas diversos que envolve cultura afro-brasileira, literatura, feminismo negro. Ou seja, é uma mulher que representa tanto a intelectualidade como a arte negra em espaços distintos e muito relevantes dentro da produção cultural brasileira. São lugares de importância, sobretudo, para uma reconfiguração da imagem do homem e da mulher negra na literatura e na cultura brasileira. (BRASIL ESCOLA, 2021).

Desse modo, é nítido na produção literária de Conceição Evaristo uma preocupação em valorizar a cultura negra e, com isso, a cultura africana e afro-brasileira. Ganha destaque em suas produções uma diversidade de personagens negras, desde crianças, homens e especialmente mulheres. Suas personagens femininas negras retratam a mulher brasileira afrodescendente advindas de várias partes do país, incluindo as da zona sul do Rio de Janeiro, de classe média e mulheres marginalizadas nas periferias desse vasto país.

Ao mesmo tempo, é importante ressaltar a crítica social que se percebe em sua obra traduzida sob a forma de denúncias ligadas à misoginia, racismo, desigualdades sociais, violência contra a mulher, exploração infantil, machismo. Toda essa visão embutida na obra é contada a partir das perspectivas de suas personagens protagonistas, que variam entre crianças, homens e ou mulheres jovens, pessoas pobres da classe trabalhadora que lutam para conseguir o mero sustento, sem acesso a outros bens culturais. São pessoas que devido à sua própria condição subumana estão marginalizadas ou até invisíveis perante a sociedade. No entanto, Conceição

Evaristo consegue dar voz a essas pessoas relativamente silenciadas em sua condição, oferece visibilidade a esses invisibilizados que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de falar a partir de seu próprio ponto de vista, de sua própria perspectiva e existência.

Nesse sentido, a coletânea de contos *Olhos D'água* nos possibilita refletir sobre o lugar, a constituição desses sujeitos tão marcados discriminatoriamente em nossa história social. De acordo com Munanga (2020) o fator histórico é como um cimento cultural que une os elementos diversos de um povo, conferindo um sentimento de continuidade histórica experimentado por sua coletividade. Sobre isso, em seu *Pequeno manual antirracista*, Djamila Ribeiro tece o seguinte comentário

Se para mim, que sou filha de militante negro e que sempre debati essas questões em casa, perceber essas nuances é algo complexo e dinâmico, para quem refletiu pouco ou nada sabe sobre esse tema pode ser ainda mais desafiador. O processo envolve uma ++-revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo. Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos (RIBEIRO, 2019, p. 8, 9).

Sendo assim, é fundamental colaborar com a promoção de uma educação antirracista nas escolas brasileiras, especialmente com a implantação da lei 10639/03. Se desde cedo as pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial, por que não estender o debate a todos nas escolas? A falta de reflexão sobre esse tema explica, em parte, a perpetuação do sistema de discriminação racial. A banalização ou naturalização torna como algo comum esse tipo de violência.

Outro fator a considerar sobre a produção literária de Evaristo, em especial os contos em *Olhos D'água*, diz respeito à diversidade de personagens que vivenciam experiências dramáticas, senão trágicas em sua maioria, e que em boa medida, infelizmente, remanescem desde o princípio da experiência africana em nosso país. As aflições não são poucas, mas abundantes em termos de opressão e violência. Contudo, prevalece também a marca da resistência no enfrentamento de todo um articulado sistema opressivo, ainda que com muito derramamento de sangue.

Concordemente, as personagens que ganham vida nos escritos de Conceição Evaristo trazem não somente suas dores, de sua parentela, vizinhos ou amigos, mas também dos que foram arrancados de suas casas contra a sua vontade, sendo obrigados a separar de suas famílias, que tiveram que aprender uma nova língua, a quem foram apresentados uma outra religião e que tem vivido e enfrentado a miséria

há mais de quatrocentos anos. Maringolo (2017, p. 125) declara que Evaristo percebe a literatura negra ou afro-brasileira “como uma multiplicidade de vozes ressignificando e redesenhando o discurso oficial tendo como arcabouço teórico a experiência destes sujeitos negros na sociedade brasileira”. A voz desses que estiveram esquecidos por tantos anos faz-se ouvida por meio de narrativas fortes, potentes, singelas e imensamente poéticas.

Para Sousa e Souza (2008, p. 162) cultura afro-brasileira também remete ao uso de conhecimentos e saberes trazidos por africanos escravizados e outros povos em suas estratégias de resistência e construção de suas identidades, o que inclui “o canto, as rezas, os gestos corporais, o som dos instrumentos, os usos da palavra cantada ou versada. Todos esses elementos se entrelaçam e comunicam e nos comunicam algo sobre nosso território, nossa cultura, nossa língua, enfim, nossa história”.

De modo similar, Bernd (2010) pondera que o século XXI consolidou o uso das expressões *afro-brasileiro* e *afrodescendente* ao invés de *negro*. Este último poderia indicar a epidermização do conceito, a definição de uma manifestação artística baseada pela cor da pele dos autores. Também, no que diz respeito à literatura afro-brasileira, discorre sobre algumas de suas especificidades, a saber, que a temática dominante é o negro na sociedade bem como o resgate de sua memória, tradições, religiões. Quanto à enunciação, pressupõe um sujeito negro cuja linguagem apresenta um vocabulário aderente à oralidade da cultura negra.

Destarte, a literatura afro-brasileira constitui, de fato, uma realidade vigorosa na contemporaneidade. Tanto existe como é múltipla, diversa e se mostra crescente desde a década de 1980. Sua ascensão se manifesta ante o volume de produções de escritores que assumem seu pertencimento enquanto sujeitos vinculados a uma etnicidade afrodescendente e aos espaços que começa a ocupar na cena cultural. Vale destacar que nesse novo ambiente a escrita produzida por mulheres é um ponto forte. De acordo com Duarte (2010), a ampliação da classe média negra, a profissionalização, mecanismos como a Lei 10639/03 e ações afirmativas têm sido fundamentais para a construção de um ambiente cuja participação das artes afrodescendentes seja mais significativa.

3. PROJETO EM CENA: A PESQUISA AÇÃO EM PERFORMANCE

A pandemia de Covid 19 instaurou um ambiente de luto em escala mundial, e o Brasil esteve à frente como representante de uma das populações que mais foram vitimadas tragicamente pela doença. De acordo com dados oficiais apresentados no site covid.saude.gov.br do Governo Federal, em 27 de dezembro de 2022 o país totalizou a marca de 693.199 óbitos em consequência da doença. Só esse cenário já é suficiente para aceitar a afirmação de que todos nós, de alguma forma, fomos afetados por essa tragédia que infelizmente ceifou tantas vidas.

Observado esse contexto, optamos por eleger aspectos de abordagem qualitativa para esse trabalho segundo os moldes de uma pesquisa ação. Marli André (1995, p. 17) comenta que diferentemente de uma visão empiricista de ciência, a pesquisa qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação”.

Gil (2019) também aponta para o aspecto pragmático que é característico de uma pesquisa ação. Assim, se uma pesquisa tem por objetivo investigar as causas do alto índice de reprovação escolar em um bairro, imediatamente a isso procura-se relacionar um problema prático: como diminuir a reprovação. A disposição em solucionar ou amenizar um problema constitui um fator de motivação para a participação dos interessados ou grupo a que se apresenta a pesquisa. No entanto, a pesquisa ação não se limita aos aspectos práticos, tanto é que a mediação teórico-conceitual se faz presente no decorrer de todo o trabalho.

A pesquisa ação também admite uma diversidade de técnicas que podem ser adotadas para a realização da coleta de dados, o que inclui entrevistas, questionários, observação participante, história de vida e outros. De acordo com Gil (2019, p. 139-140) “diversamente das pesquisas elaboradas segundo o modelo clássico de investigação científica em que as técnicas se caracterizam pela padronização, a pesquisa-ação tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis”. O autor ainda comenta que, em relação a análise e interpretação desses dados, há pesquisas que se conformam segundo o modelo clássico, o que envolve considerar os passos: categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização. Por outro lado, há pesquisas que priorizam a discussão em torno dos dados obtidos, de onde procede a interpretação de seus resultados.

Nesse sentido, optamos como instrumentos de coleta e prospectiva análise de dados a elaboração de um diário de bordo contendo registros e observações das aulas; anotações sobre a participação dos discentes e receptividade dos contos lidos; situações vividas no processo; aplicação de questionários com os estudantes participantes; fotos e produções de atividades realizadas pelos discentes que serão usados também para a elaboração do produto educacional dessa pesquisa, os quais atribuímos a denominação *minhas escrevivências*.

3.1. Escola Campo

A escola campo que elegemos para esse trabalho pertence à rede de ensino público do estado de Goiás, localizada na cidade de Aparecida de Goiânia. Um plano de ação foi elaborado sob o formato de uma sequência didática que se orienta para leituras e atividades sobre os contos de Conceição Evaristo extraídos da obra *Olhos d'água*. Essa sequência didática é parte integrante do produto educacional que é resultante dessa pesquisa. Foram selecionados quatro contos que possibilitam suscitar debates sobre questões étnico raciais, violência contra a mulher, a pobreza e a fome dentre outros.

A hipótese que nos orienta é a de que a leitura de contos afro-brasileiros, representados nesse trabalho pela produção literária de Conceição Evaristo, pode colaborar com o processo de formação do leitor literário na educação básica, despertando-o a maior criticidade frente aos problemas que afligem uma parcela importante da população brasileira, em especial os afrodescendentes. Vale-nos dizer, formar um leitor literário crítico, autônomo, proficiente, antirracista, humanista e solidário para com os que sentem o peso da discriminação e preconceito racial, um cidadão defensor dos direitos humanos. É uma hipótese que, sem dúvida, almeja se confirmar positivamente visto que assumimos um compromisso com uma educação antirracista que vai de encontro com o estabelecido racismo estrutural que permanece em nossa sociedade.

A seguir, destacamos parcialmente a análise de alguns dados obtidos ao longo desse estudo e aplicação da sequência didática.

A hora da leitura

Foram escolhidos quatro contos para leitura em sala de aula. A título de exemplificação, apresentamos nesse artigo alguns dados obtidos na atividade de leitura do conto que dá nome ao livro, Olhos d'água.

Nesse conto, temos uma narradora personagem que se sente angustiada com uma inquietante pergunta: “Qual seria a cor dos olhos de minha mãe?”. No fundo, a resposta a essa pergunta encontra-se sufocada em experiências que, arriscaríamos dizer, estão recalçadas em sua memória. E a insistente pergunta faz emergir memórias de infância que carregam consigo experiências de amor, mas sobretudo de dor.

Primeiro aparece a brincadeira de pentear uma boneca negra e bela, papel desempenhado pela mãe, que fica rodeada pelas filhas. Tal brincadeira resulta na descoberta de uma verruga que é confundida com um carrapato! A tentativa de arrancar o bicho da cabeleira provoca uma situação de muito riso entre o grupo das sete irmãs em redor da mãe.

Há também a lembrança das crianças que andavam nuas até bem grandinhas, sendo que às meninas eram providenciadas roupas adequadas antes dos meninos, tão logo os seios começavam a brotar. A pobreza não da família não se limitava à vestimenta, mas alcançava quase tudo na rotina familiar da casa, cujo contexto nos permite inferir que era mantida pela mãe que não contava com ajuda de mais ninguém, inclusive sem auxílio do pai das meninas. Esse não é sequer mencionado na narrativa.

Comida na mesa? Em suas lembranças, a protagonista lembra que da panela subia cheiro algum. “Era como se cozinhasse, ali, apenas nosso desesperado desejo de alimento”. No final da tarde, as nuvens do céu eram objetos das brincadeiras, vistas como animais ou até algodão doce, que eram distribuídos em pedacinhos pela mãe nas bocas das meninas. E nos dias de fortes chuvas, preces eram dirigidas à Santa Bárbara, à Yansã, que controla os ventos, haja vista o temor do barraco da família desabar.

Decidida a reencontrar a mãe e contemplar a cor de seus olhos, a personagem narradora volta à sua terra natal. O encontro com a mãe é marcado por lágrimas e forte emoção. “Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água”. (p.18)

Os estudantes acompanharam em silêncio a leitura do conto que foi realizada por mim. Foi um momento que envolvia expectativa, pois inaugurava de modo prático o início dos trabalhos com foco na leitura. A leitura do conto exerceu um certo espanto, pois os temas envoltos na narrativa apresentam vínculos com a realidade que muitos estudantes de escola pública vivenciam, em especial os relativos às dificuldades financeiras. Alguns comentários que se seguiram foram:

Caio: o conto é um pouco triste, mas ao mesmo tempo é alegre. Fala da convivência entre mãe e filha de uma forma muito bonita.

É uma família só de mulheres pobres, uma família grande, disse uma aluna. A fome foi um aspecto mencionado como um problema muito atual em nosso país. Lembraram que durante a pandemia muitas famílias enfrentaram situações difíceis, algumas pessoas disputavam inclusive ossos de animais descartados por grandes supermercados. As marcas da pandemia ainda estavam muito vivas nas memórias dos discentes; alguns enfrentaram dificuldades financeiras e perdas de entes queridos na família.

O acesso a moradia digna foi apontado como um problema social persistente na sociedade brasileira. Comentamos sobre favelas que são conhecidas no cenário nacional e que, além de construções precárias, escondem uma realidade social de pessoas que se tornam “invisíveis”, pois algumas sequer possuem registro de nascimento. A pandemia acabou dando visibilidade para essas pessoas que, em alguns casos, não conseguiram obter auxílio de programas do Governo Federal devido, entre outras coisas, à falta de documentação.

O debate evoluiu para questões religiosas a partir da pergunta que lancei a eles sobre as personagens: como elas lidavam com os perigos de tempestades e chuvas, que ainda hoje afligem moradores que habitam comunidades caracterizadas como favelas?

Ela fazia orações a Santa Bárbara, disse um aluno. Comentei que nas religiões de matrizes africanas Santa Bárbara é a orixá Iansã, controladora de eventos climáticos, como tempestades, ventos e raios. Esse momento do debate foi valioso no sentido de desmistificar um pouco as religiões africanas, os nomes atribuídos às suas divindades e discutir o preconceito religioso que envolve essas religiões. Além disso, apresentei ao grupo uma proposta de atividade em que eles teriam a oportunidade de produzir suas próprias escrituras. As produções ofereciam a liberdade para

escrever crônicas, relatos pessoais e pintura. Na sequência é possível uma das escritoras produzida por uma discente.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB**

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Colégio Estadual Marsomilto Alves De Oliveira

Pesquisador: Inimar Santos Junior

Aluna: Martha Silva*

Produção Textual

20/10/2022

Os olhos não veem, mas o coração sente

Qual é a cor dos olhos de meu pai? Por que ele se esconde dos meus olhos? São tantas perguntas a serem respondidas, mas eu só queria saber o que ele esconde por trás de seus olhos. Sempre que me encontro dispersa imagino como seria encará-lo, sem receios, sem medo e com reciprocidade. Ou seja, uma troca de sentimentos com o amor e afeto.

Olhei em seus olhos até hoje por apenas duas vezes, e só consigo me lembrar de um olhar não verdadeiro; um olhar que não me trouxe segurança, conforto ou qualquer outra coisa que ele poderia fazer eu sentir. Meu pai não é um homem ruim, ele só não é um bom pai para mim. O que eu gostaria era poder olhar os seus olhos e sentir aconchego, amor e verdade da mesma forma que outros filhos dele sentem.

O Dia dos Pais representa um desafio, pois passei a entender o quanto importante seria olhar em seus olhos. Nas apresentações escolares eu procurava com olhos tristes os seus, mas encontrava apenas os olhos castanhos de minha mãe. Seus olhos, cheios de sentimento, me confortavam naqueles momentos, manifestando seu amor e o seu melhor para mim.

* Nome foi alterado.

O crítico literário Antonio Candido (1999) atribui à literatura uma função humanizadora, colaborativa com a formação do indivíduo, possibilitando que o leitor incorpore à sua experiência mais profunda aquilo que o escritor lhe oferece como visão da realidade. As produções das alunas Martha e Jade apresentam elementos comuns de um mesmo drama que afeta a muitos jovens, a saber, lidar com a separação dos pais. As produções escritas das duas discentes demonstram que a

leitura do conto Olhos d'água fez emergir um momento de reflexão sobre suas próprias experiências vividas, e suas escrevivências evidenciam rastros de uma cultura machista que prevalece em diferentes níveis na sociedade, estampadas em seus textos no que se refere à responsabilidade para com a criação dos filhos. Junto com a dissolução da união parental, há um exacerbado afastamento da figura paterna da convivência com os filhos, que ficam sobretudo aos cuidados da mãe.

Evidentemente que a literatura não resolve questões dessa natureza, aliás a literatura não há que resolver qualquer questão. Mas é inegável o valor da literatura no processo de compreender melhor o mundo e nossa realidade. A leitura literária possibilitou à estudante Martha pensar criticamente sobre suas circunstâncias, seus sentimentos e, porventura, aceitar uma realidade que não pode mudar sozinha. Barthes (2004, p. 336) destaca a relevante singularidade da literatura ao dizer que “só se deve ensinar literatura”, visto que por seu intermédio é possível abordar todos os saberes. A partir da fruição literária, exercício de leitura de ficção do conto, a discente se dispôs a confrontar sua própria memória de dor: “qual é a cor dos olhos de meu pai? Por que ele se esconde dos meus olhos?”

Considerações Finais

A formação do leitor literário na educação básica é uma questão de preocupação por parte de professores que atuam na área do ensino de língua portuguesa, mas que merece atenção de todos os sujeitos envolvidos no processo de educação e da participação familiar como núcleo incentivador dessa prática. A leitura literária ganhou destaque mais recentemente a partir da proposta para o novo Ensino Médio de língua portuguesa estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece as diretrizes e conteúdos que devem ser contemplados e ensinados pelas escolas do país.

Empenhar-se em prol dessa causa equivale a reconhecer o acesso à escola, ao saber, à literatura como direitos essenciais para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. Entretanto, o pleno exercício desses direitos encontra aspectos de resistência explicados por questões atinentes à nossa formação histórico-social, econômica e cultural epistemológica, fruto do processo de colonização e opressão de povos não europeus que aconteceram em nosso país e que explicam tanto a nossa diversidade quanto nossas desigualdades.

Esse trabalho demonstrou que os contos afro-brasileiros que constituem a obra Olhos d'água, de autoria de Conceição Evaristo, responderam positivamente à proposta apresentada pelo plano de ação delineado por uma sequência didática com vistas a colaborar com o processo de formação do leitor literário na educação básica. Não foi possível destacar nesse artigo todos os dados obtidos na pesquisa e, vale lembrar, é um trabalho em fase de conclusão da escrita da dissertação de mestrado.

A relevância desse trabalho também se manifesta na medida em que prestigia e confere visibilidade à produção literária e crítica de autoria de mulheres e homens negros. De acordo com Ribeiro (2019, p. 64), “o apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas”. Sem dúvida, os autores/as negras que constituem parte do aporte teórico dessa pesquisa foram fundamentais para uma mediação eficaz da leitura do texto literário em sala de aula.

Por conseguinte, a literatura afro-brasileira rompe com certa tradição literária em que negros/as não se percebiam devidamente, quer como autores, saberes e experiências, perspectiva e representação das personagens. Daí a relevância do conceito de escrevivência, resultante de sua profunda experiência de vida como mulher negra na sociedade brasileira, postulado por Conceição Evaristo e retratado de forma realista através de suas personagens em suas histórias. De fato, necessitamos da literatura e cultura afro-brasileira, da intelectualidade negra representada nas vozes de autores e autoras, como Neusa Santos que nos lembra:

comemoramos hoje 120 anos de abolição da escravatura negra no Brasil. [...] Abolição da escravatura quer dizer aqui fim da humilhação, do desrespeito, da injustiça. [...] será que já nos libertamos do sentimento de que somos menores, cidadãos de segunda categoria? Será que gostamos mesmo da nossa pele, do nosso cabelo, do nosso nariz, da nossa boca, do nosso corpo, do nosso jeito de ser? [...] Nesses 120 anos comemoramos muitas vitórias e temos muito mais a comemorar. A escravidão acabou, mas a nossa luta continua (SOUZA, 2021, p. 162, 163).

A leitura de contos de Conceição Evaristo, oxalá com alguma dor, trouxe uma nova experiência de leitura para os discentes participantes dessa pesquisa. Com alguma dor porque perceberam que nossa realidade social e cultural não privilegia nossa herança e influência africana. Ao contrário, o que se evidencia é uma forma de racismo estrutural que se manifesta via discurso de uma suposta democracia racial,

na condição econômica, na violência, na depreciação de saberes e pessoas e na exotização do sujeito negro. Com alguma dor porque entendem que essa realidade não deve ser negada, mas enfrentada, sendo que a educação é um elemento importante para sua transformação. Afinal, suas próprias experiências traduzidas em produções textuais e pinturas sinalizaram para o fato de que a literatura dialoga com o nosso ser mais íntimo e, por isso, sim, nos humaniza.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhael. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BRAZ, Júlio E.; DANSA, Salmo. **Lendas negras**. São Paulo: FTD, 2001.

BELLIN, Gleicy Pinto. Edgar Allan Poe e o surgimento do conto enquanto gênero de ficção. In: **Anuário de Literatura**. Vol. 16, n. 2, p. 41-53. UFPR, 2011.

BERND, Zilé. Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira. In: **Revista Via Atlântica**. São Paulo, vol. 1, n. 18, USP, 2010, p. 29-41.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CANDIDO, Antônio. **O direito a literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

_____. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global 2007.

Brasil Escola. **Conceição Evaristo – Mulheres da literatura**. Youtube, 03 de março de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/KJ9zxrQQBSc>. Acessado em: 20/11/2022.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Trad. de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 5. reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Revista Terceira Margem**. Rio de Janeiro, n. 23, 2010, p. 113-138.

FARIA, Franceneuza Santos de Lima. **Mediação da leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor**. Goiânia: UFG (mestrado), 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas lutas por emancipação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

Hook, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, A. L. G; JUNIOR, A. F. Memória e resistência no conto Ayouwa, a alegria de nosso povo, de Conceição Evaristo. In: Rocha, A. L. C; SARMENTO-PANTOJA, T. M. P. **Caminhos da resistência: memória, história e pós-colonialismo**. Abaetetuba: UFPA, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo no Cotidiano**. 2012.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARINGOLO, C. C. B. A escrivência de Conceição Evaristo no romance Becos da Memória: A literatura como espaço quilombola. In: KLEIN, Ana Maria; NIGRO, C. M.; GALINGO, M. A (Orgs). **Cultura afro-brasileira e racismo**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad. de José Marcos M. de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE. Edgar Allan. Review of twice told tales (1842). Trad. de Charles Klefer. In: **Bestiario Revista de Contos**, 2016, p. 1-16.

RAMIRES, Angelina Quinalia; Fujita, M. S. L. **A leitura no ensino fundamental na perspectiva da BNCC e a relação com a biblioteca escolar**. Biblioteca Escolar em Ribeirão Preto, vol. 8, n. 1, p. 64 -83, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, V. M. T. **Literatura Infantil Brasileira – Um guia para professores e promotores de leitura**. 2ª edição. Goiânia: Canone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A Questão Dos Métodos**. São Paulo Contexto, 2016.

SOUSA, A. L; SOUZA, A. L. S. Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras. In: SILVA, René Marc da Costa. **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: MEC, 2008.



Capítulo 2
QUE GRAMÁTICA SE APRENDE NA
ESCOLA? REFLEXÕES A PARTIR
DO LIVRO DIDÁTICO
Franklin Yago de Souza Hipolito
Renan Lucas Israel Nascimento da Silva

QUE GRAMÁTICA SE APRENDE NA ESCOLA? REFLEXÕES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

Franklin Yago de Souza Hipolito

Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PosLet UNIFESSPA. E-mail: franklinhipolito18@gmail.com

Renan Lucas Israel Nascimento da Silva

Professor na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PosLet UNIFESSPA. E-mail: prof.renalucas@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o ensino de gramática a partir do livro didático. Interessa-nos investigar qual o tipo de gramática é abordada nas salas de aula das escolas públicas do país. Para isso, discutiremos o ensino de língua materna desde o século XIX, quando a disciplina de Língua Portuguesa foi inserida na grade curricular das escolas, até os dias de hoje, refletindo quais mudanças ocorreram, e quais ainda precisam ser feitas, para se garantir a plena eficácia desse ensino. Nosso referencial teórico conta com as contribuições de Antunes (2001), Geraldi (1984), Possenti (1996), Soares (1998), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino de gramática; livro didático; professores; alunos.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze grammar teaching based on textbooks. We are interested in investigating what kind of grammar is taught in public school classrooms throughout the country. To do so, we will discuss the teaching of the mother tongue since the XIX century, when the discipline of Portuguese was inserted in the school curriculum, up to the present day, reflecting on which changes have occurred and which still need to be made in order to ensure the full effectiveness of this teaching. Our theoretical framework includes contributions by Antunes (2001), Geraldi (1984), Possenti (1996), Soares (1998), among others.

Keywords: Grammar teaching; textbook; teachers; students.

INTRODUÇÃO

A abordagem da gramática em sala de aula, principalmente de escolas públicas, tem sido alvo de muitas pesquisas nos últimos anos. Uma das motivações que levam os pesquisadores a se debruçarem sobre tal tema é, sem dúvida, a ineficácia desse ensino, como é possível verificar nas mais diversas provas de larga escala que são feitas pelos governos Federal, Estadual e Municipal.

Nesse sentido, para citar um exemplo, de acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do ano de 2021, o qual é a maior avaliação educacional do país, e que tem por objetivo avaliar a qualidade da educação básica, a evolução da média de proficiência dos alunos do 9º ano do ensino fundamental caiu em relação a avaliação anterior, ou seja, do ano de 2019.

Mesmo levando em consideração que a referida avaliação foi feita em um ano atípico, em que ainda estávamos convivendo com a pandemia de Coronavírus, é preocupante essa queda da qualidade do ensino-aprendizagem.

Já no que se refere ao ensino médio, a mesma pesquisa aponta que, além da queda na última avaliação em relação a de 2019, houve uma estagnação entre os anos de 2015 e 2017, ou seja, antes mesmo do fator pandemia, os resultados já não eram tão satisfatórios.

Assim, faz-se necessário que seja discutido o atual ensino de língua materna, a fim de que novas abordagens e metodologias sejam aplicadas, distanciando-se do ensino tradicional, que, historicamente, constituiu-se nas escolas, privilegiando apenas a gramática, enquanto os outros aspectos do estudo da língua ficavam à margem, mesmo sendo tão importantes quanto.

Diante disso, em nosso artigo, realizaremos uma análise do livro didático *Singular e Plural* do 7º ano do ensino fundamental, no intuito de investigar qual a abordagem da gramática a referida obra realiza. Nesse sentido, este estudo se insere no campo da abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Prodanov e Freitas (2013) o estudo qualitativo é descritivo e o pesquisador está preocupado com as descrições do processo e as reflexões que este o permite inferir. Com base nisso, adotamos como procedimento a pesquisa de análise documental, que permitiu as reflexões realizadas sobre o ensino de gramática do referido livro didático.

Além disso, discutiremos, também, apoiados em estudiosos da área, o cenário educacional brasileiro de ontem e de hoje, refletindo quais mudanças ocorreram;

Quais ainda precisam ocorrer e o papel do professor de língua materna diante dessas problemáticas.

1. UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL

Assim como os demais países que foram colonizados pelos europeus, o Brasil sofreu grande influência em diversas áreas de sua formação social, a exemplo da Cultura, da Religião e também da língua, esta última, vale destacar, suplantou as línguas indígenas que aqui eram faladas, e, posteriormente, o português geral, o qual era a junção das línguas indígenas com a língua portuguesa.

Assim, por ter se tornado o idioma oficial do Brasil, o português passou a ser ensinado – inicialmente só para alguns privilegiados – nas escolas. De acordo com Rojo (2009, p.85) “é apenas quase no final do Império que as disciplinas retórica, poética e gramática fundiram-se numa só disciplina que então passou a se denominar português”. A concepção de linguagem que havia nessa época era de língua como expressão do pensamento, ou seja, só escreve bem, quem pensa bem. Outrossim, vale destacar que inicialmente esse ensino

[...] baseava-se no seguinte princípio: servir de apoio à aprendizagem da gramática latina. Entretanto, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, culminando com sua extinção do sistema de ensino fundamental e médio brasileiro, aproximadamente no século XX, a gramática da língua portuguesa foi ganhando autonomia e fortalecendo-se como uma área de conhecimento [...] (RAUPP, 2005, p.51).

A referida autora esclarece-nos ainda que a partir dos anos 50, o acesso a escola deixa de ser um direito apenas das classes privilegiadas, acarretando em mudanças na grade curricular, bem como nos conteúdos de língua portuguesa.

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 1996, p.17).

Contudo, a autora afirma que a gramática teve, nos anos 50 e 60, e ainda nos dias de hoje, primazia sobre o estudo do texto, constituindo-se como foco central do ensino de língua.

Durante o período da Ditadura Militar, ou seja, entre as décadas de 60 e 80, a concepção de linguagem que prevaleceu foi de língua como instrumento de comunicação, isto é, a única finalidade do ensino de língua era aprender a se expressar bem, com vistas a uma boa comunicação. Para isso, era exigido dos alunos um nível de escrita canônico, ou seja, “impecável”, “perfeito”. Esses educandos precisavam seguir modelos prontos de textos, repetição era a palavra de ordem.

Além disso, podemos destacar que, outras implicações desse ensino é a tentativa de uma única interpretação dos fatos, pois a língua e a linguagem deveriam ser neutras, imparciais e sem ruídos, assim, desconsiderando alguns aspectos como a ironia ou a inferência.

Contudo, na década de 80, esse modelo de ensino já havia se mostrado ineficaz, abrindo espaço para que novas perspectivas acerca da língua e da linguagem se somassem ao ensino nas escolas. Foi nesse período então que se deu início aos estudos voltados para Análise do Discurso, Sociolinguística, Linguística Textual, dentre outros. Desse modo, instaura-se uma concepção “que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p. 59).

A partir de então, novos rumos foram tomados para o ensino de língua materna, adotando uma concepção de linguagem tendo a língua como interação humana, ou seja, uma ação entre dois falantes, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. Sem dúvida, essa mudança impactou o ensino-aprendizagem, trazendo uma perspectiva mais ampla de que a língua não é externa ao falante, mas interna, faz parte dele, constituindo-o. Cabe destacar que esta concepção de linguagem passa a ser adotada, na década de 90, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais partem da ideia de língua como interação.

É necessário que o professor se aproprie dessa concepção e passe a usar mecanismos que tornem o aprendizado significativo para os alunos, levando-os a perceber que já utilizam a língua de forma adequada em situações informais e que precisarão utilizar os ensinamentos da escola para que interagir em situações diferentes daquelas do cotidiano. (BRITO; LIMA, 2018, p.415).

Assim, à medida em que a sociedade vai se modificando, cabe à escola acompanhar essas mudanças, adequando-se, preparando os alunos para as demandas sociais, formando assim cidadãos que tenham visão ampla de sua língua,

que a enxerguem não apenas como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas como um objeto de interação humana, imprescindível para o convívio em sociedade. Embora expressar, comunicar e interagir façam parte de um mesmo campo semântico em relação à língua, observamos que, teoricamente, são muito diferentes, o que nos leva a refletir sobre as implicações de cada uma delas no ensino.

Desse modo, cabe destacar que, atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a concepção interacionista da língua e linguagem é mantida e suas diretrizes se fundamentam a partir desse olhar.

2. O ENSINO DA GRAMÁTICA: COMO FOI, COMO É E COMO DEVERIA SER

O ensino de gramática nas escolas se constituiu, historicamente, como um ensino voltado para a estrutura da língua, ou seja, os alunos eram ensinados (e muitos ainda são) as regras gramaticais de forma descontextualizada, com exemplos soltos, com os quais os não tinham nenhum tipo de familiaridade, razão pela qual muitas vezes não conseguiam assimilar o conteúdo e, por conseguinte, dominar a competência de escrita, que é o que se espera desses educandos, ao empurrar as normas gramaticais “goela abaixo”.

O tipo de gramática que se tem trabalhado na escola é a normativa prescritiva, a qual, como sugere o próprio nome, apresenta normas, regras a serem seguidas. Possenti (1996) esclarece-nos que esse tipo de gramática tem por objetivo fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”.

Antunes (2001) afirma que nesse tipo de ensino prevalece uma concepção de língua

[...] demasiado estática, demasiado simplificada e reduzida e, portanto, falseada. Uma concepção pela qual vê a língua como um sistema abstrato, virtual, imutável, desvinculado das pessoas, dos lugares, dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, inodora, insípida e incolor. Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota numa série de frases soltas, que passam a ser objeto de requintadas e pormenorizadas análises morfológicas e sintáticas. Tais análises centram-se no estudo das nomenclaturas e classificações dos fatos da gramática; ou seja, no estudo dos “nomes” que esses fatos têm, o aspecto, portanto, mais superficial e menos relevante para o exercício social da adequada e multifuncional interação verbal. (ANTUNES, 2001, p.50).

A referida autora diz ainda que esse tipo de concepção de língua traz como consequência o que, tradicionalmente, chamamos de fracasso do ensino, ou seja, os alunos acabam enxergando o conhecimento linguístico muito difícil e até inalcançável, o que reverbera em sua aversão ao exercício da escrita.

Já para os professores, “[...] fica a dolorosa experiência de um esforço com muito pouco retorno, de um investimento socialmente irrelevante, uma vez que atende somente a algumas exigências do desempenho escolar.” (ANTUNES, 2001, p.50). No entanto, é notório que há, por parte das escolas e dos professores de língua materna – principalmente destes últimos - um interesse em tentar mudar o cenário da ineficácia desse ensino, como por exemplo quando convidam especialistas da área para realizar palestras ou mesmo formação na escola, na esperança de que estes tragam receitas milagrosas, que tragam a solução para as problemáticas que envolvem a formação dos educandos no que diz respeito às competências de leitura e de escrita.

Todavia, é necessário que haja a compreensão de que o pesquisador não fornecerá tais soluções, pois essa tarefa cabe a própria escola.

[...] Para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga). (GERALDI *et al*, 1984, p.28).

Uma das soluções para essa ineficácia do ensino de língua é não focar em ensinar o que os alunos já dominam, mas se debruçar sobre as dúvidas e dificuldades que eles apresentam, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. Como afirma Possenti (1996, p.32) “No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução.”

Para isso, pode-se, por exemplo, analisar os textos produzidos pelos alunos, verificando onde ocorreram os “erros”, quais foram os mais recorrentes, seja individualmente, seja na turma em geral.

Professores desesperados poderiam verificar duas coisas nos textos de seus alunos que cometem erros de ortografia: classificar os tipos de erros (os que dependem da pronúncia local, os que se devem a incoerências do sistema ortográfico etc.) e, em seguida, fazer contagens do seguinte tipo: para cada tipo de erro possível, quantas vezes os alunos acertam e quantas vezes erram. Minha experiência é que os acertos são sempre mais numerosos do que os erros. (POSSENTI, 1996, p. 44).

Antunes (2001) corrobora afirmando que um estudo de língua por meio dos gêneros textuais faz com que o professor tenha condições de deixar de lado o estudo de língua de forma abstrata, alcançando o estudo da língua em situações reais. Dessa forma, “[...] Desde esse ponto é que ele poderia articular o salto maior, ou seja, aquele salto que se dá da língua à sociedade, da língua à ação social do cidadão, sujeito de seu meio e senhor da história.” (ANTUNES, 2001, p.51).

Assim, mudando os tipos de métodos e abordagens, focando na língua como interação humana, como um instrumento por meio do qual o sujeito age sobre o outro, um objeto de poder, que é capaz de convencer, persuadir ou dissuadir, dentre outras finalidades para muito além de simples análises sintáticas e morfológicas, o professor estaria tornando a aula de português no ambiente proposto por Antunes (2001, p.52), ou seja, um encontro entre pessoas “[...] interessadas pelos fatos da linguagem, estimuladas pelo ‘poder’ que esta linguagem representa, como forma de intervirmos à nossa volta.”

Dessa forma, caberia ao docente a tarefa de criar estratégias de ensino que se voltassem para essas dificuldades, com vistas a levar esses educandos a não apenas deixarem de tê-las, mas também entenderem porque ocorrem e importância de aprimorar sua competência de escrita.

Como aponta Geraldi *et al* (1984, p.33) “[...] é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.” Reconhecer tal fracasso é, sem dúvida, o primeiro passo para buscar mudanças necessárias para mitigar esse cenário que tanto tem prejudicado a formação dos alunos.

Afirmamos, com o mesmo autor citado, que

[...] no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola. (GERALDI *et al*, 1984, p. 33).

Seguindo esse princípio, é imprescindível reconhecer que o ensino de língua materna não deve apenas dar prioridade “ao conhecimento da gramática da sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira

crítica sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.” (FUZA *et al.*, 2011, p. 490).

Reconhecemos, no entanto, a importância de se ensinar gramática na escola, afinal essa é uma das funções da escola, dada a importância do aluno ter um conhecimento de sua língua materna, para além daquele que já traz de suas interações familiares e sociais.

O ensino deve ser significativo. O aluno tem que perceber qual a importância do que estuda e se enxergar como capaz de usar esse conhecimento. O aprendizado que envolve o aluno mostra que ele não precisa estar dentro de um modelo perfeito para conseguir usufruir dos benefícios da educação escolar. O aprendiz tem o direito de aprender a questionar e assim formular opiniões, se posicionar e se expressar nas mais diversas situações que seu contexto lhe proporcionar. Para isso, acreditamos que o ensino deve abranger as mais diversas práticas de letramento, dando ao aluno o poder de utilizar da linguagem oral ou escrita a seu favor em qualquer situação. (BRITO; LIMA, 2018, p.417).

Portanto, o que aqui se propõe é que o estudo da língua não seja uma mera atividade escolar, abstrata, a partir de frases soltas, sem conexão com a realidade dos educandos, mas um estudo que provoque, que faça refletir, que promova o debate, que os prepare para diversas as demandas sociais que os aguarda para além dos muros da escola.

3. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Após nos debruçarmos sobre as discussões teóricas a respeito do ensino de língua materna nas escolas, fomos em busca de analisar o livro didático, com vistas a descobrir se este ainda perpetua como abordagem precípua a gramática normativa – e de que forma, ou se esse estudo é proposto de forma contextualizada, aproximando os educandos do objeto a ser estudado.

O livro que nos serviu de objeto de análise foi o *Singular e Plural* do 7º ano do Ensino Fundamental II. Dividida em quatro unidades, que por sua vez são subdivididas em 12 capítulos, a obra traz, além do conteúdo gramatical, assuntos pertinentes às práticas sociais dos educandos, como “Adolescência e consumo”, no capítulo 7, “Meio Ambiente e participação política”, no capítulo 10, além dos gêneros poesia, cordel, crônica, música, dentre outros.

Dito isso, ressalta-se que, neste artigo, optamos por analisar o capítulo 3, da primeira unidade, intitulado “Verbos: emprego e sentido dos tempos e modos verbais”, tendo em vista que o referido capítulo trata exclusivamente de conteúdos gramaticais. Além dele, o capítulo 6 e o 9 também são destinados aos estudos gramaticais, com os temas “A construção da oração I: foco no sujeito” e “A construção da oração II: foco no predicado”, respectivamente.

O capítulo 3 tem início de forma bastante interativa, com um quadro intitulado “Como é que é”, no qual as autoras retomam os estudos anteriores, afirmando que algumas palavras na língua portuguesa variam, seja em gênero, número ou grau, convidando, por fim, os alunos a entenderem como isso funciona com os verbos.

Em seguida, no tópico “Conceito de verbo”, há uma tirinha do Calvin e Haroldo, seguida de 5 perguntas de análise da tirinha. Percebemos que o objetivo da atividade foi levar os educandos a analisar o verbo em seu funcionamento, ou seja, na interação entre falantes.

O capítulo tem continuidade tratando de variação de número e de pessoa, modo verbal, tempo verbal.

Dos gêneros que aparecem no capítulo, notamos que em sua maioria são piadas ou tirinhas. Assim, percebe-se que um dos motivos da escolha pode ter sido por se tratarem de histórias curtas, divertidas e que além do texto verbal, trazem também o texto não verbal, ou seja, as imagens. Outrossim, há ainda alguns anúncios publicitários, placas e um artigo de divulgação científica.

Para fins de análises, selecionamos duas atividades do referido capítulo, as quais serão transcritas e posteriormente analisadas, no intuito de descobrirmos qual o tipo de abordagem este livro traz.

Esta primeira atividade se encontra nas páginas 59 e 60 do livro didático e se referem à análise da seguinte piada:

Mosquitinho

O mosquitinho pede à mãe para ir ao teatro, mas ela não deixa. Ele insiste: — Mas, mamãe! O que isso tem de mau? E a mãe, cedendo, recomenda: — Está bem, você pode ir. Mas muito cuidado com as palmas!

*AVIZ, Luiz (Org.). **As melhores piadas para crianças**. Rio de Janeiro: Record, 2013. p. 30*

Em seguida, vêm as perguntas:

2. *Por que o mosquitinho deveria ter cuidado com as palmas?*
3. *Reescreva a piada substituindo “mosquitinho” por “mosquitinhos”.*
4. *Compare a versão original da piada com a versão que você reescreveu.*
 - a) *Que mudança ocorre nos verbos pedir, insistir e poder?*
 - b) *Por que essa mudança foi necessária?*
5. *Ao contar a resposta da mãe, o narrador diz: “ela não deixa”.*
 - a) *E se ele tivesse escrito a fala da mãe do mosquitinho? Como seria essa fala?*
 - b) *Que alteração o verbo deixar sofreu com essa mudança? Por quê?*
6. *Que variações sofreram os verbos observados nos exercícios anteriores em relação a: tempo, número, pessoa ou grau?*
7. *Conclua: o que leva um verbo a sofrer mudança?*

Agora partindo para nossas análises, observamos, de início, que as perguntas, de modo geral, analisam o gênero piada sob a perspectiva gramatical, ou seja, dando enfoque ao conteúdo que está sendo estudado: os verbos.

Concordamos que seja importante esse tipo de abordagem, afinal de contas, como já enfatizamos ao longo de nossas discussões teóricas, o estudo gramatical é importante. No entanto, é importante que esse estudo não se encerre em si mesmo, é necessário que não se foque apenas na estrutura do gênero, ou nos aspectos gramaticais, mas também em seu conteúdo, no tipo de linguagem que é utilizada – e por quê -, na mensagem que o gênero porventura transmite. Há alguma crítica social? O que exatamente se está criticando? E Por quê?

Consideramos relevante esses tipos de perguntas, pois levam os educandos a refletirem, a pensarem criticamente, e é justamente por isso que é importante que os gêneros textuais selecionados para o livro didático tenham esse viés crítico, que não seja apenas o texto pelo texto, mas que suscite discussões, debates, que tire os aprendizes do lugar mecânico que muitas vezes é a análise gramatical pura e simples.

Por isso, selecionar notícias de jornais, artigos de opinião, crônicas, dentre outros gêneros é importante e enriquecedor para a formação dos alunos.

Partindo desse panorama, podemos dizer que a atividade, ainda, alinha-se a o que vimos de concepção de linguagem calcada na língua como elemento de comunicação, pois é solicitado do aluno que retire os trechos para responder as perguntas, como no caso da pergunta 2, e as demais consideram o funcionamento do

verbo a partir da sua estrutura. O aluno é levado a refletir sobre o funcionamento estrutural das flexões verbais, mas o seu uso contextualizado não é o foco.

Com isso, o aluno reflete sobre o número, pessoa, modo e tempo das ações, de uma forma isolada, sem considerar os aspectos discursivos do enunciado. Assim, podemos refletir o apontamento dessa atividade dentro desta concepção.

Em seguida, vejamos a próxima atividade objeto de análise deste artigo, a qual é encontrada na página 74 do livro didático, e estuda o artigo de divulgação científica intitulado “E se a Lua não existisse mais?”

- a) Considerando apenas o título do artigo, o que ele sugere?*
- b) Escreva no caderno uma frase que poderia responder à pergunta do título.*
- c) Que tempo verbal você utilizou em sua resposta? Por quê?*
- d) Leia agora esta pergunta: “E se a Lua não existir mais?”.*
 - I. O que mudou da pergunta original para essa, em termos de tempos verbais?*
 - II. E o que mudou em termos de significado?*
 - III. Escreva no caderno outra frase para responder a essa nova pergunta.*
 - IV. Qual tempo verbal você utilizou dessa vez? Por quê?*

Assim como na atividade anterior, esta privilegia os aspectos gramaticais no texto, dando enfoque ao estudo do verbo. Percebe-se que em ambos os textos, ou seja, tanto na piada quanto no artigo de divulgação científica, se utiliza destes para fixar o conteúdo estudado pelos alunos.

O artigo em questão é bastante interessante, pois traz informações acerca de quais impactos a ausência da Lua traria para o planeta Terra, a exemplo da instabilidade das marés e das estações climáticas. Muito provavelmente esse assunto desperta o interesse dos educandos, mas a forma com que se é abordado nos exercícios pode acabar afastando-os.

Dessa forma, reiteramos que para além das perguntas de cunho gramatical, é necessário que haja outros tipos de pergunta, a fim de aproximar os alunos do tema tratado no texto. Com isso, eles analisariam o texto sob outras perspectivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, objetivamos discutir o ensino de língua materna no Brasil, desde a sua gênese, até os dias atuais, a fim de problematizarmos como esse ensino

era, como ele é nos dias atuais, quais evoluções ocorreram e quais obstáculos ainda existem para que outras não ocorram. Para isso, nos debruçamos em um vasto referencial teórico, o qual nos deu subsídios para realizarmos tais discussões.

Ademais, buscamos refletir qual o papel do professor de língua materna na formação de cidadãos críticos e conscientes, ou seja, que não vejam a língua apenas como uma estrutura, como uma expressão do pensamento, ou mesmo como um instrumento de comunicação, mas como um objeto de interação humana, por meio do qual se pode atingir diversos objetivos para além de falar, na modalidade oral, e escrever na modalidade escrita.

Por fim, analisamos o livro didático *Singular e Plural*, do 7º ano do ensino fundamental, no intuito de verificar qual a concepção de linguagem este livro traz, se ele reproduz o estudo da língua que historicamente foi cristalizado, ou seja, o foco na gramática em detrimento de outros aspectos linguísticos, e qual a abordagem é feita dessa gramática, ou seja, se é a normativa, ou se é uma gramática contextualizada e reflexiva.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, ensino e cidadania**. Revista da FAEEBA, Salvador, nº 15, p. 49-54, jan./jun., 2001.

BRITO, Áustria Rodrigues; LIMA, Lindalva da Silva. **Letramentos e ensino no contexto da educação básica**. *EntreLetras*, v. 9, n. 2, p. 410-429, 2018.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MEGEGASSI, Renilson José. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. *Língua & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico- 2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAUPP, Eliane Santos. **Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva lingüística**. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, v. 13, n. 2, 2005.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Revista de Educação/AEC, n.101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa, perspectiva, ensino**. PUC/SP, 1998. p.53 - 60.

https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press_kit_saeb_2021.pdf



Capítulo 3
UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INDÍGENAS: A REALIDADE DO
ESTADO DE MATO GROSSO DO
SUL

Ailton Salgado Rosendo
Janete Rosa da Fonseca

UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: A REALIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Ailton Salgado Rosendo

Pós-Doutorando da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2022) na linha de pesquisa: Sujeitos e Linguagens - Área de Concentração: Estudos Culturais – Campus de Aquidauana, Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB, 2022). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD, 2010), graduado em História, Geografia, Pedagogia e Serviço Social. Assistente Executivo do Serviço Social da Indústria do estado de Mato Grosso do Sul – SESI/MS (Gerência de Educação). Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, no componente curricular História e Supervisor de Ensino da ANHANGUERA Educacional.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2024170595899588>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7509-318X>

E-mail: profailtonsr@gmail.com

Janete Rosa da Fonseca

Pós- Doutora em Neurociência (FURG), Pós-Doutoranda em Diversidade Cultural e Educação Indígena (UCDB). Doutora em Educação. Mestre em Estudos Culturais (ULBRA). Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ, GPED- Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais. Docente Permanente do Programa de Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4564086131381479>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-0385>

E-mail: janete.fonseca@ufms.br

RESUMO

Este texto versa sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, sendo este fruto da nossa tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação da Universidade Católica Dom Bosco. Para a produção e análise dos dados, a metodologia foi estruturada a partir da concepção das pesquisas pós-críticas em educação. Fez-se a produção de dados por meio da revisão bibliográfica, de

análises documentais. As análises pertinentes a questão dos direitos e as mudanças que se processam a partir da relação com uma educação formulada por não indígenas, foram abordadas, a partir de diferentes campos do saber, numa perspectiva decolonial, onde autores dos Estudos Culturais, em articulação com os Estudos Pós-Coloniais e Estudos da Modernidade/Colonialidade, deram sustentação teórica, a construção do referido texto. O objetivo foi buscar o entendimento quanto à implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Os resultados apontam que, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD atendeu às exigências de uma formação específica e diferenciada dos professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai, egressos do referido curso, obedecendo à interculturalidade frente ao PPC (2006), porém com lacunas após a reformulação desse PPC.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas; Colonialidade; Decolinialidade; Estudos Culturais

ABSTRACT

This text deals with the training of indigenous teachers in the state of Mato Grosso do Sul, which is the result of our Doctoral thesis of the Graduate Program of the Catholic University Dom Bosco. For the production and analysis of data, the methodology was structured from the conception of post-critical research in education. Data production was carried out through bibliographic review and document analysis. The analyzes pertinent to the question of rights and the changes that are processed from the relationship with an education formulated by non-indigenous people were approached, from different fields of knowledge, in a decolonial perspective, where authors of Cultural Studies, in articulation with the Post-Colonial Studies and Studies of Modernity/Coloniality gave theoretical support to the construction of that text. The objective was to seek understanding regarding the implementation of the Teko Arandu Indigenous Intercultural Licentiate Course, offered by the Federal University of Grande Dourados (UFGD). The results show that the Teko Arandu Indigenous Intercultural Licentiate Course at UFGD met the requirements of a specific and differentiated training of indigenous teachers of the Guarani and Kaiowá ethnic groups of Aldeia Amambai, graduates of the aforementioned course, obeying the interculturality in front of the PPC (2006) , but with gaps after the reformulation of this PPC.

Keywords: Indigenous teacher training; Coloniality; Decollinity; Cultural Studies.

1 INTRODUÇÃO

Esse texto apresenta resultados da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O objetivo foi buscar o entendimento quanto à implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde buscou-se por meio das análises das entrevistas, entender as percepções das

lideranças indígenas Guarani e Kaiowá e dos egressos dessas etnias sobre a formação no curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) com foco na Aldeia Amambai onde vivem exclusivamente indígenas dessas etnias. Devido ao momento do COVID-19 que estávamos inseridos, não houve a necessidade do mesmo ser aprovado pelo Comitê de Ética da Instituição de Educação Superior em questão, devendo apenas ter a autorização do capitão da Aldeia Amambai e dos egressos e lideranças indígenas entrevistados.

Para abranger esse processo fez-se necessário entender a historicidade da educação escolar indígena no Brasil onde a partir da década de 1980 temos a presença de projetos alternativos de educação escolar indígena que posteriormente se desencadearam em cursos de formação de professores indígenas.

No estado de Mato Grosso do Sul estes projetos foram movidos por ideias que se tornaram parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área, iniciando assim com a formação de professores indígenas, em um primeiro momento, a partir de uma formação de professores indígenas na etapa do Ensino Médio, quando no ano de 1999 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul implantou o Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado), dirigindo à habilitação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental em suas comunidades.

No ano de 2001 esta formação passa a ser efetivada também em nível superior quando a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), implantou o Projeto do Curso Normal Superior Indígena, sendo primeiramente coordenado pela professora Onilda Sanches Nincão para atender os professores indígenas das etnias Terena e Kadiwéu e em 2003, sob a coordenação da professora Maria Bezerra Quast de Oliveira, atendeu os professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá.

Estas conquistas devem-se principalmente a persistência do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, que por anos encabeçavam no estado a luta pela formação específica para professores indígenas, pois entendia que era necessário um projeto específico e diferenciado, que os capacitasse para a elaboração de currículos e programas, bem como a organização de materiais didático-pedagógicos bilíngues, para utilização nas escolas indígenas, visando à

sistematização e inclusão dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e não indígenas.

Os estudos relacionados ao pensamento decolonial, apresentam que a Europa, durante o processo de colonização, estabeleceu um sistema-mundo fundamentado em hierarquias que depositam no homem não indígena, heterossexual, cristão, capitalista e militar nos arranjos de poder e comando. Estas hierarquias – racistas, machistas, etc. – se sustenta apesar do fim político e jurídico do período colonial no que se designa colonialidade, sendo o racismo o princípio organizador das demais estruturas deste sistema-mundo arquitetado sobre o genocídio e exploração dos povos indígenas e colonizados.

Tais apontamentos se dão, uma vez que a produção de conhecimento e as universidades em particular estimulam a reprodução de tais valores, uma vez que seguem a tradição eurocêntrica que traz em si uma visão de sociedade, humanidade e fato que corrobora apenas o que foi produzido pela Europa ou dentro de seus cânones, numa perspectiva epistemológica da geopolítica racista; de dominação de formas de pensar, sentir e agir e de tentativa de extermínio e o silenciar de outras expressões e conhecimentos que acabam diminuídos ao status de crendices.

Entretanto, no estado de Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, estimularam reuniões e debates com as instituições responsáveis pela formação de professores indígenas e assim mesmo que paulatinamente, obtiveram a atenção destas Instituições que mediante parcerias com outras instituições, como a Universidade Católica Dom Bosco, Conselho Indigenista Missionário, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Fundação Nacional do Índio e com o apoio do Movimento dos Professores Indígenas, criaram e implantaram cursos de formação de professores indígenas com novas formas de pensar, sentir e agir, novas temática, diferentes epistemologias e cosmovisão objetivando promover o que alguns autores tem denominado de pensamento decolonial.

Neste texto, temos como objetivo compreender à implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e entender como a perspectiva decolonial está presente nesse Curso nos dias atuais, por meio de estudos bibliográficos sobre o tema, bem como entrevistas realizadas com as lideranças indígenas das etnias Guarani e Kaiowá e com os egressos, a fim de compreender a formação no Curso de

Licenciatura intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, com foco na Aldeia Amambai onde vivem exclusivamente indígenas dessas etnias.

2. METODOLOGIA

As pesquisas pós-críticas em educação, como afirmam Meyer e Paraíso (2012), são pesquisas que usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o título de “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo e pós-colonialismo. Quando se referem às outras abordagens, mesmo não usando em seus nomes o prefixo pós, as autoras pontuam que ocorreram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas, como: Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos Culturais, conforme já mencionado. Apesar da significativa diferença entre as problemáticas estudadas e entre as referências teóricas às quais estão filiadas, são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas.

A opção por essas referências possibilita entender: a) um olhar que combina aspectos de dominação e resistência nas diversas práticas sociais e culturais; b) o reconhecimento do saber como uma relação de força; c) a identificação do poder como uma rede produtiva; e d) o acolhimento do discurso enquanto prática que obedece a regras – e, tal como um testemunho histórico, descreve-se a si próprio e as articulações, de modo a construir e posicionar os sujeitos.

Logo, para a construção deste texto, utilizo a revisão bibliográfica, as análises das entrevistas e documentais.

A escolha do caminho científico empregado na pesquisa foi estabelecida, previamente, a partir da definição do tipo de dados qualitativos que seriam produzidos. A classificação da pesquisa, levando em consideração os objetivos, tem caráter exploratório, já que os objetivos se concentram em conhecer melhor o objeto a ser investigado, ou seja, analisar a formação de professores indígenas numa perspectiva decolonial no estado de Mato Grosso do Sul.

A opção pela literatura de autores dos Estudos Culturais, da concepção das pesquisas pós-críticas em educação – segundo Meyer e Paraíso (2014), “metodologia” é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método” – e da teoria curricular pós-colonialista (FREIRE, 1974; MACLAREN, 1993; 1997; 2000) constituiu como o caminho

metodológico mais indicado para a realização desta pesquisa, pois proporcionou uma maior compreensão do objeto de estudo, permitiu uma abordagem mais ampla, favoreceu as correlações entre as informações obtidas e propiciou uma visão geral do problema por meio da compreensão de procedimentos, atividades e interações sociais.

Já a pesquisa bibliográfica foi escolhida visando ao embasamento teórico sobre o assunto, ao buscar analisar da melhor maneira possível e conhecer os trabalhos publicados na área, no Brasil. Para Vergara (2009), a pesquisa bibliográfica objetiva prover o levantamento e seleção de toda a bibliografia publicada sobre o assunto a ser pesquisado em livros, revistas, jornais, monografias, teses e dissertações, colocando o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto. A fim de fundamentar os procedimentos da pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica.

2.1 Referencial Teórico

O conceito de decolonialidade aparece como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente através dos estudos do grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade compostos por estudiosos como Aníbal Quijano (2003), Catherine Walsh (2009a), Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000) e Walter Mignolo (2007). A decolonialidade é considerada como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial se assenta como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos oprimidos e subalternizados que durante muitos anos foram silenciados. É considerado um projeto de libertação política, social, cultural e econômica que visa dar respeito e autonomia a grupos e movimentos sociais.

Com o decolonial aventam-se “lugares de exterioridade e construções alternativas”. (WALSH, 2009b, p. 31). (MIGNOLO, 2007, p. 451) complementa que é uma maneira de distinguir entre a proposta decolonial do projeto modernidade/colonialidade, por um lado, do conceito de “descolonização” no uso que deu durante a Guerra Fria, e, por outro, da variedade de uso do conceito de “pós-colonialidade”.

O pensamento decolonial, segundo o autor, é crítico de si, mas crítico em um sentido distinto ao que deu Kant à palavra e, nessa tradição, retomou Horkheimer através do legado marxista. Incorpora as dicotomias e polarizações, a própria luta pela emancipação política colonial, sincronizada com a intelectualidade de influência socialista pós-segunda guerra mundial presente na independência das colônias africanas e asiáticas, do panafricanismo ou dos movimentos de libertação política e social na América Latina.

A colonialidade se configurou como o “lado obscuro e necessário da Modernidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 92), ou seja, é a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista. Dessa forma, por mais que o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade continua presente nas mais diversas formas e, sobretudo, nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade. De acordo com a autora Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser.

O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro. Ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único (MIGNOLO, 2007). Trata-se também de questionar outras bases científicas, sobretudo a difundida neutralidade:

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. “Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais” (LANDER, 2005, p. 8).

O movimento faz uma intensa crítica à modernidade e à racionalidade, que foram imaginadas, até então, como experiências e produtos, exclusivamente europeus. Não se trata de rompimento, mas de reivindicar que a modernidade também é, e pode ser, fruto de todas as culturas, não apenas europeia ou ocidental. Além disso, reivindica que as ideias de novidade, avanços racionais-científicos, laicos e seculares também podem ser apropriados por outros sujeitos, outros espaços e outros

sujeitos. A resignificação da modernidade é uma questão central para a libertação humana como interesse histórico da sociedade.

Assim, o que o movimento decolonial procura é outra modernidade, chamada por Dussel (1995) de transmodernidade. De acordo com essa proposta a constituição do ego individual diferenciado é a novidade que ocorre com a América e é a marca da modernidade, mas tem lugar não só na Europa, mas em todo o mundo que se configura a partir da América. Reconhece-se que ela concebe a mudança do mundo como tal, e que o elemento básico da nova subjetividade se estabelece em uma nova percepção do espaço e do tempo que tolere a percepção da mudança histórica, isto é, a história como algo que pode ser determinada pelas ações das pessoas.

A pós-modernidade, segundo Dussel (1995), busca superar a modernidade por não enxergar nela qualidades positivas, mas não anula seu protótipo da centralidade da Europa e de seu grande herdeiro – os EUA. A transmodernidade, por outro lado, acusa o discurso de totalidade e o encobrimento do outro. O outro que foi explorado e coisificado e que serviu à razão instrumental cínico-gerencial do capitalismo (enquanto sistema econômico), do liberalismo (como sistema político), do eurocentrismo (como ideologia), do machismo (na erótica), do predomínio da etnia branca (no racismo), da destruição da natureza (na ecologia) – que mantêm as inclusões de poder desiguais na atualidade.

Além disso, há a ideia do pensamento fronteiro (MIGNOLO, 2003) que resiste a cinco ideologias da modernidade: o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e o colonialismo. Não se trata de desconhecer todo avanço teórico, especialmente o das contribuições históricas e sociológicas do marxismo, mas de uma concretização de um campo do saber que vai além de Marx. O anseio é que as ideias do marxismo sejam o mínimo para a reconstrução do saber científico e que ao lado dela outras se conectem.

Arrolando as questões abordadas com a formação de professores indígenas através do primeiro curso de formação de professores indígenas em nível médio no estado de Mato Grosso do Sul, cabe conjeturarmos sobre as seguintes questões: os conteúdos das diversas disciplinas, consideraram a pluralidade de vozes e caminhos em sua produção? Em sala de aula, os professores do curso, recorreram a diversidade de vozes para o processo de construção do conhecimento escolar? Quando seguimos a ideia de neutralidade científica no ensino e aprendizagem, estamos nos comprometendo com qual projeto de educação e de sociedade? Em nossas falas

habitamos direcionar os avanços da sociedade apenas aos países do Norte? Qual é o espaço que acendemos em nossas aulas para destacar a produção de outros povos na constituição da modernidade? Procuramos apreciar outras perspectivas filosóficas que possibilitam uma nova leitura do espaço geográfico, considerando a pluralidade e complexidade atual?

Para Meliá (1979, p. 17), “tentar identificar os aspectos relevantes da educação escolar indígena não é tarefa fácil, dada a inter-relação entre a educação e todos os demais aspectos da cultura”. Tassinari (2001) entende a escola em áreas indígenas como um espaço de “fronteira”. Nela se dão procedimentos de tradução e mediação de conhecimentos, onde diferentes regimes de conhecimento se deparam e são ressignificados.

O conhecimento de fronteira, apresentado pela autora, funda-se em lugares não muito delimitados, pois promovem interações entre populações, que se alcançam sempre em movimento. Dessa forma, “trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade” (Tassinari, 2001, p. 68). Nesta fronteira, entre educação indígena e a educação escolar indígena, brotam a discussão sobre o papel do ensino e aprendizagem na formação de professores e nas escolas dessas aldeias.

Já Mignolo (2013) expõe duas ideias que nos auxiliam quando tentamos entender o que seria uma oposição à colonialidade: o paradigma outro e o pensamento fronteiriço. O paradigma outro, esclarecimento que, para Mignolo (2013), deve aglutinar diferentes saberes fronteiriços, não tem um lugar de origem ou autor/a de referência. Trata-se de uma diversidade de proposições que, em última instância, se apresenta como um pensamento imaginário e crítico que se profere em todos os espaços nos quais a colonialidade negou a probabilidade de pensar, de ter razão, de pensar o futuro (Mignolo, 2013).

Desse modo, Escobar (2003, p.63) enfatiza que:

En este sentido son importantes las nociones de pensamiento de frontera, epistemología de frontera y hermenéutica pluritópica de Mignolo. Estas nociones apuntan a la necesidad de «una especie de pensamiento que se mueva a lo largo de la diversidad de los procesos históricos» (Mignolo, 2001: 9). No hay, con seguridad, tradiciones de pensamiento original a las cuales se pueda regresar. Antes que reproducir los universales abstractos occidentales, sin embargo, la alternativa es una suerte de pensamiento de frontera que

«enfrente el colonialismo de la epistemología occidental (de la izquierda y de la derecha) desde la perspectiva de las fuerzas epistémicas que han sido convertidas en subalternas formas de conocimiento (tradicional, folclórico, religioso, emocional, etc.) (2001, p.11).

É num cenário que abrolha resistência e uma busca constante do estabelecimento de um diálogo intercultural, como ressalta Walsh (2009a, p.14): “[...] la interculturalidad crítica se entiende como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas”.

É nesse processo onde se busca saídas aos problemas enfrentados pela comunidade de professores indígenas e não-indígenas, que surgem os conflitos no campo do conhecimento. Assim como em todo o Brasil, em Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá levou para as Instituições Governamentais a necessidade da implantação de cursos para a formação de professores indígenas em nível médio e superior, dando dessa forma cumprimento as políticas educacionais contemporâneas relacionadas a formação de professores indígenas.

A condição sociocultural da Educação Escolar Indígena carece que sua proposta educativa seja dirigida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Os professores indígenas, no panorama pedagógico e político, são respeitáveis interlocutores nos processos de edificação do diálogo intercultural, intercedendo e articulando as instâncias de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, gerando a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

É neste sentido que Walsh (2009, p.15) observa que:

[...] la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en marco de legitimidade, dignidade, igualdad, equidade y respeto, sino que también -y a la vez alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, sonar, y vivir que cruzan fronteras.

Cabe aos professores indígenas a tarefa de ajuizar criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar táticas/e

ou estratégias para gerar a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se exibem e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje admitem importância crescente nos assuntos escolares indígenas.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Frente a vontade permeada pelo Movimento de Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá na busca da implementação da educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul que atendesse os interesses dos povos indígenas esse processo avança, mas com dificuldades, pois encontrou sérias dificuldades/barreiras até a consolidação do primeiro Projeto Político Pedagógico para a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá em nível médio no estado.

Quando Ferreira (2006) se reporta as dificuldades, a mesma faz referência as prefeituras que de início não concordavam como um projeto específico para a formação de professores indígenas, alegando que na época estava sendo implantado no estado o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que se destinava a formar professores leigos em serviço, logo os indígenas também estariam contemplados.

Mesmo diante dos problemas encontrados o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, chegou até a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, apresentando seus anseios, angústias e necessidades. Desta forma a referida instituição governamental, buscou parcerias para a implantação do Projeto Ara Verá - “Curso Normal em Nível Médio –Formação de Professores Guarani/Kaiowá”. Nessa conjectura, foram envolvidas e sensibilizadas dezesseis Secretarias Municipais de Educação¹ que tinham em suas jurisdições escolas indígenas Guarani e Kaiowá. “Algumas apoiavam a iniciativa, outras se mantinham indecisas, e houve aquelas que só admitiam investir no PROFORMAÇÃO.” (FERREIRA, 2006, p. 213).

¹ O estado de Mato Grosso do Sul é composto por 79 municípios, somando 79 secretarias municipais de educação.

Mesmo com alguns entraves a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, implantou no ano de 1999 o “Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado)”, visando à formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas de suas aldeias. Esse curso surgiu com o apoio das instituições parceiras Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Diocese de Dourados, Missão Caiuá, e Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A acuidade na formação de professores indígenas para o trabalho nas escolas indígenas passa pela conjectura de que a escola pode constituir-se em espaço no qual haja o respeito e a retomada da identidade cultural do grupo étnico na qual está inserida, a partir de formas “hibridizados” ou “diáspóricos” , como aponta Hall (2005, p. 76) “[...] Todos negociam culturalmente em algum ponto do espectro da *différance*, onde as disjunções de tempo, geração, espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhadas”.

Para MAHER, 2006, p. 176,

Cabe ao professor indígena a responsabilidade de servir muitas vezes como elo entre as sociedades não indígena e indígena. “O fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente.

A pesquisa sobre à formação de professores das etnias Guarani e Kaiowá, em Mato Grosso do Sul tem foco na discussão sobre a formação de professores indígenas e o diálogo entre saberes, com ênfase nos saberes ancestrais dos povos originários que habitavam e ainda habitam secularmente essa região.

Conforme Walsh (2009, p.15):

Es senalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Um orden em que todos hemos sido, de uma u outra partícipes. [...]

No Estado brasileiro, os cursos de formação de professores indígenas possuem propostas curriculares e pedagógicas próprias, estabelecidas em relações tensas.

Segundo Monte (2000, p. 21), essas tensões são geradas por se tratar de uma educação numa perspectiva intercultural:

[...] experimentada em contextos indígenas, há séculos confrontadas por dominação e assimetria com os Estados e sociedades nacionais, a ênfase afetiva no que chamam de 'próprio' e de 'cultura tradicional' dá ao discurso dos professores um forte viés ideológico e, aos procedimentos didáticos, uma indispensável metodologia indutiva: a base e a vértebra dos processos aquisitivos estão assentadas na cultura e na língua própria, de onde devem advir, por nexos históricos e conexões discursivas permanentes, os novos conhecimentos comuns a outras sociedades, apropriados também pela intercomunicação na escola.

Para Maher (2006), os afazeres com a formação de professores indígenas têm sido desenvolvidos no Brasil por organizações não governamentais e instituições públicas, entre as quais citamos as secretarias de educação estaduais ou municipais e/ou universidades. Em todos os casos, comparecem importantes desafios como: atender e respeitar a especificidade que deve ter a formação de professores indígenas; construir uma proposta pedagógica realmente inovadora que atenda às determinações políticas contemporâneas e refletir sobre os aspectos que diferem essa proposta de formação de outras para a docência de professores não indígenas

A garantia desses direitos trouxe em seu bojo o direito a uma escola diferenciada, pensada a partir dessas especificidades, e que teria como função social a referência as relações entre cultura, currículo e identidade, constituindo a escola um espaço de fronteiras sociais (NASCIMENTO, 2007).

Ponderando a questão dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, a reflexão sobre identidade das comunidades indígenas, e as alterações que vão se processando na comunidade a partir da relação com uma educação formulada por não indígenas, busco alinhar este texto a partir de diferentes campos do saber – tais como a história, sociologia, antropologia e educação, numa perspectiva decolonial, que busca romper com as narrativas moderno-ocidentais impostas pela colonização, os motivos das resistências de algumas instituições no apoio a formação de professores indígenas através de um curso destinado especificamente aos professores indígenas (leigos) das etnias Guarani e Kaiowá. Propõe-se nessa opção, assinalar e provocar um posicionamento contínuo de intervenção, insurreição, incidência e transgressão.

Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das precedências dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, tendendo consolidar a Educação Escolar Indígena como um acordo público do Estado brasileiro.

Nesse sentido, a escola tornou-se investida de gerenciar a unificação dos povos, sem existir diferenças entre cidadãos, levando-se em apreço o princípio da isonomia, em que todos são iguais perante a lei. Assim, a escola tem o dever de contribuir para formar os cidadãos, independentemente de suas diferentes origens.

O professor depara em seu campo de trabalho enredamento marcado por várias determinantes não estruturais, que necessita ser traduzida e adequada segundo a linguagem e ritmos relacionados. Tal afirmação se ancora, nas palavras de (CORTESÃO, 2012, p. 725), quando diz que “Este é um tipo de saber que o professor vai adquirindo ao longo da sua prática docente e que é analisado e muito desenvolvido por todo um conjunto de autores que defendem a necessidade de diferenciação do ensino”

Desse modo, a escola encarregou-se em equiparar as desigualdades, afrontando contra as diferenças de línguas e de dialetos da linguagem oral, unificando acesso ao dialeto e a língua escrita. Nesse contexto, a escola tornou-se ferramenta didática para trabalhar com a diversidade, e transformou essa “diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica assumindo um grande desafio futuro” (CANDAUI, 2011, p. 217).

Desta forma, quando se trata dos objetivos e princípios da formação de professores indígenas, Brasil (2015, p. 89) relata:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao

exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Assim, as propostas curriculares da formação de professores indígenas, em atenção às especificidades da educação escolar indígena, bem como na formação de professores indígenas, estão sendo edificadas com base na multiplicidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções metodológicas e teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena (BRASIL, 2015), rompendo desta forma com os ideais da colonialidade, buscando mesmo com as lutas na seara da edificação das políticas educacionais, dar visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados, frente o pensamento decolonial.

É neste panorama da decolonialidade que grupos, indivíduos e movimento sociais, como o movimento de professores indígenas, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQIA+, dentre outros, vem mediante seus embates no cenário político obtendo as chamadas Políticas Públicas de Ação Afirmativas, o que de certa forma, vem paulatinamente rompendo com ideais da colonialidade.

As Políticas Públicas de Ação Afirmativas, tem permitido a inserção de grupos antes excluídos do espaço acadêmico, como do povo negro e indígena. Estes enriquecem as dinâmicas formativas e de sociabilidades dentro da universidade ao colocar no cenário acadêmico novas formas de agir, sentir e pensar, novas temáticas,

diferentes diversas epistemologias e demandas para distintas formações que podem originar o que alguns autores tem denominado de pensamento decolonial.

Assim, romper com a colonialidade do saber sugere em romper com a exclusividade eurocêntrica que dominou as teorias, métodos e epistemologias de todo o mundo, uma vez que o eurocentrismo colocou-se como verdade universal.

Por fim, mesmo as Instituições Governamentais do estado de Mato Grosso do Sul, tendo o entendimento que a perspectiva decolonial compreende a colonialidade como o alargamento da colonização que, apesar de política e juridicamente ter se concluído, não conteve com a forma de pensar, sentir e agir e com as práticas sociais imputadas violentamente pelos colonizadores e, portanto, da mesma forma como foi necessária a descolonização, na contemporaneidade urge romper com a colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza, num processo decolonial.

Isto porque “nenhum povo, mesmo no período pós-colonial, consegue se livrar de seu colonizador, enquanto não se liberta também de seus referenciais teóricos, de suas premissas, de seus fundamentos e de seus paradigmas” (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 89). Ou seja, extinguir o racismo ou qualquer outra forma de discriminação passa também por um projeto decolonial de sociedade, as mesmas não têm deixado de fixar-se em seu território cursos de formação de professores em nível médio e superior.

Frente a todo o processo do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, no ano de 1999 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, passa a oferecer o Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado) e em 2018 o Curso Normal Médio Intercultural Indígena – Povos do Pantanal. Trata-se de um curso de magistério específico, que habilita professores indígenas das etnias Atikum, Guató, Kadwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena.

Em 2001 a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), criou e implantou o Projeto do Curso Normal Superior Indígena, em 2006 a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) implanta o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e no ano de 2010 a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul criou e implantou o Curso de Licenciatura Plena – Intercultural Indígena – Povos do Pantanal na modalidade de regime especial, presencial, em módulos de “alternância”, desenvolvido nas dependências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no Campus de Aquidauana, por profissionais das

universidades parceiras e da Secretaria de Estado de Educação, em cuja jurisdição encontram-se comunidades das etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena.

Atualmente, somente a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a UFGD e a UFMS, permanecem com a oferta dos referentes cursos. Já a UEMS, inicia a formação de professores indígenas no ano de 2001 e deixa de ofertá-lo no ano de 2006, na Unidade Universitária de Amambai/MS.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçar sobre o pensamento decolonial, compreendemos melhor como a Europa, durante o processo de colonização, estabeleceu um sistema-mundo fundamentado em hierarquias que depositam no homem não indígena, heterossexual, cristão, capitalista e militar nos arranjos de poder e comando. Estas hierarquias – racistas, machistas, etc. – se sustenta apesar do fim político e jurídico do período colonial no que se designa colonialidade, sendo o racismo o princípio organizador das demais estruturas deste sistema-mundo arquitetado sobre o genocídio e exploração dos povos indígenas e colonizados.

Fazemos tais apontamentos, uma vez que a produção de conhecimento e as universidades em particular estimulam a reprodução de tais valores, uma vez que seguem a tradição eurocêntrica que traz em si uma visão de sociedade, humanidade e fato que corrobora apenas o que foi produzido pela Europa ou dentro de seus cânones, numa perspectiva epistemológica da geopolítica racista ; de dominação de formas de pensar, sentir e agir e de tentativa de extermínio e o silenciar de outras expressões e conhecimentos que acabam diminuídos ao status de crendices.

Entretanto, no estado de Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, estimularam reuniões e debates com as instituições responsáveis pela formação de professores indígenas e assim mesmo que paulatinamente, obtiveram a atenção destas Instituições que mediante parcerias com outras instituições, como a Universidade Católica Dom Bosco, Conselho Indigenista Missionário, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Fundação Nacional do Índio e com o apoio do Movimento dos Professores Indígenas, criaram e implantaram cursos de formação de professores indígenas com novas formas de pensar, sentir e

agir, novas temática, diferentes epistemologias e cosmovisão podendo então promover o que alguns autores tem denominado de pensamento decolonial.

Por fim, concluímos através das análises das entrevistas com as lideranças indígenas e egressos do Curso, que o primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Teko Arandu (2006), pensado e elaborado pelo Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, juntamente com as Instituições Parceiras, tais como: UCDB, FUNAI, UFMS, entre outros teve uma preocupação significativa com a perspectiva decolonial no Curso em questão, porém após sua implementação no ano de 2012, a perspectiva decolonial, obteve um distanciamento frente a estrutura curricular e disciplinas do referido Curso, onde o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, bem como as instituições parceiras foram excluídas para a implementação. Assim, com o distanciamento da perspectiva decolonial no Projeto do Curso, quando da sua implementação, passa a ser objeto de nossa investigação no Programa de Pós-Doutoramento que fazemos parte.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana, 2013. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira De Ciência Política, (11), 89–117. [Acesso em 26 junho 2021]. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>

BRASIL. Ministério da Educação, 2015. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio**. Brasília.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu**. Dourados, MS, 2005.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores Indígenas Povos do Pantanal**. Campo Grande, MS, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC- Rio Brasil. v.11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2011. Disponível:

<<https://saopauloopencentre.com.br/wpcontent/uploads/2019/05/candau.pdf>>
Acesso: 10 abr 2022.

CORTESÃO, Luiza. **Professor**: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 3, 2012. p. 719-735, set./dez.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**: el programa de investigación modernidad/colonialidad Latino Americano. Tabula Rasa, n. 1, 2003. p. 58-86, jan.-dez.

FERREIRA, Suelise de Paula Borges de Lima. **A prática do professor guarani e kaiowá**: o ensino de ciências a partir do Projeto Ara Verá. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2006

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade/ de Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais** – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005

MAHER, Terezinha Much. **Formação de professores indígenas**: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto do curso de formação de professores indígenas Ara Verá**, Campo Grande, MS, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto do curso de formação de professores indígenas Povos do Pantanal**, Campo Grande, MS, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena**. Dourados, MS, 2002.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Delinking**: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. Cultural Studies, v. 21, n. 2-3, 2007. p. 449-514.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/diseños Globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2013.

MONTE, Nieta Lindemberg. **Os Outros, Quem Somos? Formação de Professores Indígenas e Identidades Culturais**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 111, 2000.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação escolar indígena: entre os limites e os limiars da inclusão e exclusão**. Quaestio (UNISO), v. 09, 2007. p. 73-82.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: Lander, E. (compilador). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 201-246.

ROMÃO, José Eustáquio. GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In A. L. Silva & A. M. Ferreira (Orgs.), Antropologia, História e Educação, a questão indígena e a escola, 2001. p. 44-77 . São Paulo: MARI/FAPESP/Global Editor.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009a

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Ed.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2009b. p. 12–42.

AGRADECIMENTOS

Às/os egressos(as) do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, em especial às/aos que atuam como professores nas escolas indígenas da Aldeia Amambai, transformando suas práticas diárias no encontro entre as pessoas, com suas crenças, cosmologias, culturas, memórias e histórias.



Capítulo 4
GAMES NO ENSINO DE
MATEMÁTICA: PROPOSTAS E
DESAFIOS
Cristiano Natal Toneis
Rosa Monteiro Paulo

GAMES NO ENSINO DE MATEMÁTICA: PROPOSTAS E DESAFIOS

Cristiano Natal Toneis

Estágio de Pós-Doutoramento em Educação Matemática e Games pela UNESP/FEG, Doutor em Educação Matemática -Tecnologias Digitais e Educação Matemática, cristoneis@gmail.com

Rosa Monteiro Paulo

Doutora em Educação Matemática. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Rio Claro. Professora do Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia e Ciências de Guaratinguetá, UNESP/FEG, rosa.paulo@unesp.br

RESUMO

Neste trabalho apresentamos uma proposta para significação dos *games* a partir dos principais conceitos de jogos, direcionando a atividade para o desenvolvimento e aplicação do *Digital Game Based Learning* (DGBL) – Aprendizagem baseada em jogos digitais. Ao compreendermos a distinção entre jogos e jogos digitais ou games ultrapassando a mera tradução dos termos e buscamos direcionar e apresentar modos de vivenciar o game em sala de aula por meio do DGBL e, por esta metodologia, apresentar um panorama que permita distinguir games e gamificação na educação matemática. Apresentamos um breve panorama histórico da presença e desenvolvimento de *games* para o ambiente escolar como forma de indicar, nessa presença, uma constante busca por metodologias que proporcionem um encontro no jogar. Delimitamos e apresentamos alguns dos principais benefícios que os *games* podem oferecer atividades para a sala de aula e enfatizamos como o professor pode, em sua atuação, exercer diferentes papéis e propiciar momentos de descoberta, reflexão e, conseqüentemente, aprendizagens. Indicamos essas possibilidades de articulações entre a presença dos games na sala de aula e a gamificação de atividades que contribuam e se aproveitem do engajamento e motivação oferecidos nos *games* para propostas de atividades na sala de aula e na constituição de conhecimentos.

Palavras-chave: Games. Gamificação. Educação Matemática. DGBL.

ABSTRACT

In this work we present a proposal for the meaning of digital games based on the main concepts of games, directing the activity towards the development and application of Digital Game Based Learning (DGBL). We seek to understand the distinction between games and digital games, going beyond the literal translation of terms and we seek to

direct and present ways of experiencing the (digital) game in the classroom through DGBL and, through this methodology, present an overview that allows us to distinguish games and gamification in mathematics education. We present a brief historical overview of the presence and development of games for the school environment as a way of indicating, in this presence, a constant search for methodologies that provide an encounter in playing. We delimit and present some of the main benefits that games can offer activities for the classroom and emphasize how the teacher can, in his performance, play different roles and provide moments of discovery, reflection and, consequently, learning. We indicate these possibilities of articulations between the presence of games in the classroom and the gamification of activities that contribute and take advantage of the engagement and motivation offered in games for proposals for activities in the classroom and in the constitution of knowledge.

Keywords: Games. Gamification. Mathematics Education. DGBL.

1. INTRODUÇÃO

Murray (2003, p. 260) afirmou que “cada período histórico busca o meio apropriado no qual possamos confrontar-nos com as eternas questões da existência humana”. Certamente, entre os diversos meios, o mais contemporâneo que traduz a atualidade desta reflexão são os jogos digitais. Devido a essa emergente configuração da condição humana vinculada ao espaço virtual, os jogos digitais traduzem esta necessidade notável de interagir, de “experenciar” novas emoções, “novos sentidos” e, com isso, fazer descobertas em no mundo da vida.

Os jogos digitais oferecem aos jogadores a possibilidade de se inserirem, pela via da fantasia, em uma ‘realidade’ rica de emoção. Os jogadores desejam e querem viver experiências épicas (MCGONIGAL, 2011) e, neste sentido, fantasia ou realidade constitui um mesmo mundo experiencial, pois oferecem o mesmo espaço para as potencialidades criadoras, descobertas e criatividade, impulsionando o engajamento do jogador na resolução de problemas e nos desafios.

Por meio dos jogos digitais encontra-se o desdobramento da identidade, reconhece-se a “nós mesmos” e ao mundo, nosso ser aí. E, neste ponto, encontramos no “mundo” também um mundo cultural, como enfatizado por Merleau-Ponty (2006), que tem como eixo o *lebenswelt* – mundo da vida – no qual reconhecemos nos games uma extensão para as atividades humanas em uma vivência cultural, contextualizada. Para Aarseth (2003, p.10) “este omni-potencial [...] significa que os jogos de computador podem, em princípio, retratar qualquer fenômeno que nos ocorra”.

O objetivo do trabalho que estamos realizando com jogos digitais visa à compreensão do game como um jogo digital e jogo como elemento fundamental nas ações humanas. De acordo com Wittgenstein (2010), conceitos como “jogo” (“Spiel”) são analiticamente indefiníveis; qualquer definição formal vai abranger apenas um segmento do fenômeno a que nos referimos através da designação “jogo”. Com isso se faz necessário uma compreensão do significado de jogo e sua referência a game como jogo digital, ampliando as possibilidades de experiências e vivências com o game no “ser com as tecnologias digitais”.

2. Dos Jogos aos Games

Com a finalidade de se entender a utilização do termo game como jogo digital e seus espaços para experiências nos modos de ser com a tecnologia digital, se traz um breve passeio histórico dos jogos caminhando em direção ao universo digital.

Huizinga (1990, prefácio) afirmou que o jogo é anterior à cultura e esta surge a partir do jogo, entendido “como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo [...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Então pode-se inferir que o jogo faz parte da cultura sendo, inclusive, capaz de gerá-la.

Em 1938 Huizinga escreveu *Homo Ludens* e apresenta o jogo como uma categoria primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (*Homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*Homo faber*). Então, a denominação *Homo ludens* significa que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

Ao categorizar como jogo muitas manifestações humanas, compreende-se o potencial cultural dos jogos como, por exemplo, qualquer tipo de competição: o Direito (competição judicial), a produção do conhecimento (enigmas, questões a serem respondidas, resolução de problemas), a poesia (“jogos de palavras”), a arte, a filosofia e a cultura. Tendo como base essa compreensão de jogo, poderíamos categorizar “quase tudo” em nosso mundo vivencial como sendo jogo.

Porém, algumas características são fundamentais para se compreender o jogo, como:

Atividade livre, conscientemente, tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer

interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 1990, p.16).

O termo “não-séria” trazido por Huizinga (1990) não deve ser interpretado como algo trivial ou sem importância, mas indicando que o jogo é uma atividade capaz de “cativar quem joga”, sem o “peso da obrigatoriedade”. Por isso “atividade livre”, uma vez que aderimos ao jogo por livre e espontânea vontade e, ao fazer isso, nos tornamos com o jogo. De fato, o jogo se manifesta como jogo quando o jogador está em jogo. No jogo existe a fantasia, há imaginação e, portanto, o espaço lúdico. Quando jogamos buscamos prazer; o jogo não é uma série de eventos pré-definidos, já que ao estar com ele há possibilidade de surpresas e descobertas que tornam o jogar a própria recompensa do jogo. Ainda, o mesmo jogo nunca será jogado da mesma maneira embora seja jogado pelos mesmos participantes.

Roger Caillois em sua obra traduzida como “Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem”, de 1958, examinou o ato de jogar através de suas origens histórico-sociais e apresentou a primeira categorização dos jogos:

- Agôn: jogos que envolvem competição; domínio em determinada ação ou habilidade;
- Alea: jogos que envolvem sorte ou “azar”; baseia-se numa decisão que não depende do jogador. Enquanto o “agôn reivindica a responsabilidade individual, a alea elege a demissão da vontade, uma entrega ao destino” (CAILLOIS, 1990, p. 27);
- Mimicry: jogos de simulação, ou o jogo como um simulacro; corresponde à ilusão e ao imaginário, a fantasia. Assumir papéis, para Caillois no mimicry “o prazer é o de ser um outro ou de se fazer passar por outro”;
- Ilinx: jogos que envolvam a vertigem. O termo ilinx, nome grego para o turbilhão de águas e que deriva precisamente na mesma língua o designativo de vertigem (*ilingos*) para abarcar as diversas variedades de uma exaltação, que se trata de um atordoamento simultaneamente orgânico e psíquico (CAILLOIS, 1990, p. 45).

Caillois (1990, p. 38) esclareceu que há jogos que combinam dois ou mais “tipos”, “determinados jogos como o dominó, o gamão e a maioria dos jogos de cartas, combinam agôn e alea: o acaso preside à composição das “mãos” de cada jogador e

estes, em seguida, exploram, o melhor que puderem e com o vigor que tiverem o quinhão que uma sorte cega lhes reservou”.

Em 1970, período historicamente marcado pela Guerra Fria, Clark Abt² publicou “Serious Games”, explorando as formas ou maneiras pelas quais o jogo pode ser utilizado em diversas atividades humanas, como na educação. Posteriormente, os trabalhos de Abt, pensados como jogos de treinamento, receberam o título de “jogos do prisioneiro”, pois esta categoria de jogos retirava um princípio fundamental marcado desde Huizinga e Callois, a liberdade. Então, os jogos sérios marcam um fator no qual o jogador perde a escolha, sendo “obrigado a jogar”.

Assim, o primeiro uso do oxímoro “Serious Game” com um significado próximo ao seu uso atual é de Clark Abt (1987),

Os jogos podem ser jogados de forma séria ou casual. Estamos preocupados com jogos sérios no sentido de que esses jogos têm um propósito educacional explícito e cuidadosamente pensado e não se destinam a ser jogados principalmente para diversão. Isso não significa que os jogos sérios não sejam, ou não devam ser, divertidos. (ABT, 1987, p.9, grifo nosso)³.

Entre seus objetivos estava a utilização de jogos para treinamento e educação. Ele projetou vários “jogos de computador”, como T.E.M.P.E.R. (DJAOUTI et al., 2011). Este jogo foi usado por oficiais militares para estudar o conflito da Guerra Fria em escala mundial. Porém, em seu livro, Abt (1987) também fornece exemplos de “Serious Games” como jogos “não digitais”, relacionados à matemática, para serem usados nas escolas.

Petry (2010) apresentou uma ampla reflexão da palavra “jogo” e suas variantes em seus diferentes usos, desde sua terminologia escrita por Huizinga – *spiel* – até o termo em inglês *game*. Petry (2010, p.30), esclarece que “a palavra jogo é *spiel*, e *spielen* é um verbo de significado muito amplo. Designa atividades lúdicas em geral – brincar, realizar jogos de salão, participar de competições esportivas, praticar jogos de azar, bem como o ato de representar um papel em um espetáculo”. A autora afirma que o significado mais antigo de *Spiel* sobrevive em *Spielraum* que designa “espaço

² Clark Abt, engenheiro, ambientalista, empresário, educador e cientista social. Em 1965 fundou a Abt Associates Inc, um laboratório de pesquisas e desenvolvimento de *serious games*.

³ Tradução livre do autor, texto original: *Games may be played seriously or casually. We are concerned with serious games in the sense that these games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played primarily for amusement. This does not mean that serious games are not, or should not be, entertaining.*

para mover-se, liberdade de movimento, espaço de jogo” (HEIDEGGER, 2002, p.101 apud PETRY, 2010, p. 31). O que a Profa. Arlete Petry demonstrou em sua tese foi a amplitude do termo “jogo” e sua complexidade mediante uma aplicação. Para Petry (2010), na circularidade da palavra “jogo” há um sentido de descoberta, ou seja, a palavra jogo implica um processo de descoberta por parte daquele que se põe em jogo.

Os termos *digital game* ou *videogame* muitas vezes traduzidos simplesmente como *games* não são equivalentes a “jogo”. Cabe compreendermos o que se mantém, o que se modificou ou foi ampliado.

Existe, no entanto, um fator a ser observado quanto da tradução da palavra “jogo”, em inglês *game*. Mesmo não se tratando de jogos digitais, os textos e trabalhos publicados em inglês utilizam a palavra *game*, assim como Abt (1987) trouxe em *serious games* ou jogos sérios, porém naquele momento histórico a palavra “game” foi associada indistintamente ao jogo de tabuleiro e aos jogos digitais desenvolvidos em seu laboratório.

Para que seja possível distinguir jogo e *game* ou jogo digital, é preciso compreender para além de suas mídias, ou seja, um *game* oferece um sistema de mecânicas e *feedbacks* em um mundo controlado no qual se busca o engajamento do jogador. Além disso, um *game* ou jogo digital refere-se ao “ser-com a tecnologia digital”, podendo conter diferentes mídias articuladas como sons, vídeos, animações, diálogos, etc. sob um suporte eletrônico (microprocessadores) com o mesmo fim: “manter o jogador no jogo”. Ou seja, o *game* envolve interatividade e podem ser classificados de diferentes modos a partir de características específicas como mecânicas, jogabilidade, plataforma⁴, finalidades (objetivos)⁵, narrativas, *design* gráficos (2D; 2.5D ou 3D); etc. Por isso é importante não generalizar considerando-se simplesmente a tradução do termo “games” como “jogos”.

Com Santaella (2004) se pode entender que "a grande distinção do jogo eletrônico em relação a quaisquer outros encontra-se, antes de tudo, na interatividade e na imersão [...] O *game* é um mundo possível porque, nele, jogador e jogo são

⁴ Se refere ao suporte eletrônico e sistema operacional para o qual o *game* foi desenvolvido como por exemplo games para PC (Windows; Linux; macOS); mobiles (Android ou iOS) e Console de jogo eletrônico (PlayStation; Xbox; etc.) além de consoles portáteis como Nintendo Switch, entre outros. Existem *games* que são multiplataformas.

⁵ Comerciais (diversão e entretenimento); educativos; treinamento; simulação; propagandas (*merchandising*); exergames (atividades físicas, como o Nintendo Wii); *Games for Health*; etc

inseparáveis, um exercendo o controle sobre o outro" (SANTAELLA, 2004, n.p). Desse modo, ao utilizarmos jogos digitais ou *games* estamos nos referindo aos jogos eletrônicos ou videogames ou videojogos.

Games com gráficos representacionais, muitas vezes se apoiam em convenções de outras mídias audiovisuais, e progressivamente, em convenções estabelecidas nos primeiros videogames, dando-lhes uma familiaridade intrínseca que permite aos jogadores começar jogando sem ter de aprender a interface (WOLF, 2003, p.52).

Os *games*, ao se apropriarem de mecânicas convencionais, geram no jogador um sentimento de familiaridade e dispensam a necessidade de “aprender” como jogar. Na maioria das vezes “aprendemos a jogar jogando”. O objetivo passa ser apreender as regras que regem esses “novos mundos” no processo de jogar. Desta maneira, os *games* compreendem uma atividade distinta e ampla em relação aos jogos (não digitais), muitas vezes contendo-os e dando origem a novas formas de desenhar o mundo da vida.

Aarseth (2003; 2015) buscou em seus trabalhos apresentar uma evolução do conceito de *games*. Inicialmente chamando de “jogos em ambientes virtuais” para posteriormente trazer “jogos de computador” até alcançar o conceito de jogos eletrônicos ou jogos digitais – *games*. Para Aarseth (2003), as dimensões que compõem um *game* ultrapassam a soma de suas partes, ou seja, um *game* é mais que um código (ou software), apresenta seus elementos enquanto mecânica e regras, bem como as possibilidades narrativas e estéticas.

Aarseth (2003, p.9)⁶ considera que “o estudo da estética do jogo (digital) é uma prática muito recente, com uma existência inferior a duas décadas. Ao contrário dos estudos de jogos em matemática ou nas ciências sociais, que são muito mais antigos”. O jogo digital (jogos de computador e de vídeo) tornaram-se objeto de estudo das diversas áreas de conhecimentos, como as humanidades, ciências sociais; ciências da computação, etc. somente depois de terem se tornado populares.

Isto caracterizava uma compreensão equivocada no jogo digital como brincadeira irrelevante ou como algo que não fosse do interesse humano, “esta persistente ausência de interesse poderá causar estranheza se considerarmos os

⁶ Aarseth utiliza o termo *game* como sinônimo para jogo digital e, portanto, em muitos de seus trabalhos há de se cuidar para compreendermos que o “jogo” a que se refere é o jogo digital – *game*.

jogos tradicionais e os de computador como algo intrinsecamente idêntico, o que não é o caso”. (AARSETH, 2003, p.9).

Não é raro encontrarmos pessoas que valorizam o jogo de xadrez⁷ e facilmente são convencidas de sua inserção no ambiente escolar ou educacional, tendo como argumento as regras, a memorização, a estratégia, etc. Enquanto que para os jogos digitais ou *games* “surgem entraves” que vão desde o suporte tecnológico – disponibilidade de computadores, *tablets*, etc. – até o tipo de *game* “adequado ao ambiente escolar”⁸.

Os *games* ou jogos digitais são concomitantes as tecnologias digitais, por vezes impulsionando-as, como foi o caso da realidade aumentada⁹ – lançado em 2016, o *Pokémon Go* foi o primeiro *game* para *smartphones* com tecnologia de realidade aumentada (RAUSCHNABEL et al, 2017), popularizando e “colocando essa tecnologia nas mãos das pessoas”. Atualmente a realidade aumentada é utilizada amplamente em diferentes áreas como arquitetura, medicina, cinema e também para a educação. Aarseth (2003, p. 11, grifo nosso) já afirmava que a multidisciplinaridade dos *games* evidenciava que “não poderia existir apenas uma área de investigação de jogos de computador. Presentemente, deparamo-nos com estudos que vão da Inteligência Artificial/Ciência Computacional à Sociologia e Educação”.

Os *games*, sendo multidisciplinares, são objetos de estudo em diversas perspectivas. Quanto ao seu *level design* e mecânicas, Juul (2005, 2013) propõe duas maneiras para estruturar um *game* relativamente aos desafios que ele oportuniza ao jogador:

- Progressivo: apresenta desafios sequenciais e gradativos;
- Emergente: combina um conjunto de regras e mecânicas podendo alternar níveis e desafios de modo não sequencial.

No contexto educacional, especialmente para a sala de aula, os *games* podem ser organizados considerando-se essa classificação e adotados com propostas distintas: para a apresentação de determinado tema, o que consideramos ideal, ou

⁷ A história por trás do jogo de xadrez tem suas origens incertas, porém a mais provável, segundo arqueólogos, “é o jogo *chaturanga* (Índia) cuja as peças remetiam ao exército indiano antes de ser derrotado por Alexandre, o Grande”. (GIUSTI, 2002, p.6)

⁸ O que é adequado é algo subjetivo, vejamos o exemplo de *God of Wars* um *game* comercial popularmente conhecido e, no entanto, existem inúmeras pesquisas com a utilização desse *game* para motivar o ensino de filosofia (mitologia).

⁹ Embora a tecnologia de RA seja bem mais antiga que o *Pokémon Go*. Segundo Azuma et al. (2001) os primeiros trabalhos em RA datam de 1960, com os trabalhos de Sutherland com HMD para gráficos 3D.

em diferentes momentos da aula. O importante é que os *games* sejam um convite (adesão) à atividade do aluno e motivação para fazer descobertas no ato de jogar.

O *game*, se assumido em sala de aula, pode abrir um espaço para o diálogo (TONÉIS, 2022) desafiando os jogadores e se adaptando ao tema da aula.

Finalizando esta seção, é importante destacar que, embora se tenha diferenças entre jogo e *games* há algo que vai permanecendo na atividade. Com Esposito (2005, p.2)¹⁰, pode-se dizer que existem alguns "critérios básicos para todos os jogos: experiência comum, a igualdade, a liberdade, a atividade, o mergulhar no universo do jogo". Já McGonigal (2011) aponta quatro características que considera essenciais ao sucesso do jogo digital: a voluntariedade; o objetivo; as regras e os feedbacks. Então, algo dos jogos se mantém nos *games* (ou nos jogos digitais): eles possuem em comum a liberdade da ação, as regras e os jogadores.

2.1 Relevância histórica dos Jogos na Educação e Matemática

Grando (1995) procurou responder em seu trabalho a questão: "Quais as abordagens pedagógicas (nos jogos) possibilitam ensinar Matemática"? Com isso a autora investiga o papel metodológico e a relevância do jogo no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

O jogo a que se refere a autora é "não digital" e o papel metodológico configura-se por evidenciar concepções, relações e funções envolvidas na utilização de jogos no ensino da Matemática. Grando (1995) apresentou uma crítica ao ensino da Matemática no Brasil cuja abordagem é baseada nos aspectos conteudistas e metodológicos. Ao analisar o jogo como um gerador de situações-problema e desencadeador da aprendizagem do estudante, apresentou situações de ensino em que o jogo esteja presente.

Além disso, Grando (1995) traçou um paralelo entre a experiência possibilitada no jogo e o processo de produção de conhecimento científico (Figura 01)

¹⁰ Tradução livre do autor, texto original: *Basic criteria for every game: common experience, equality, freedom, activity, diving into the world of the game. And additional criteria for "games with rules": game rules, goal, the course of the game is never the same (chance), competition.*

Figura 01: Síntese das semelhanças e diferenças entre ciência e Jogo

	CIÊNCIA	JOGO
S E M E L H A N Ç A	. Os ramos da Ciência se encontram isolados e limitados pelo rigor das regras de sua Metodologia.	. Ocorre num limite de espaço, tempo e significado, segundo um sistema de regras fixas.
D I F E R E N Ç A S	. Procura constatar a realidade devido à sua utilidade. Procura estabelecer um padrão universal válido da realidade. . As regras da Ciência não são definitivas (mudam a cada nova experiência, constatação).	. Atividade agradável, proporciona o relaxamento das tensões da vida cotidiana (o fim é em si mesmo) . As regras do jogo, durante o jogo, são definitivas, senão o jogo é destruído.

Fonte: Grandó (1995, p. 39).

A proposta de Grandó (1995) foi a criação de um jogo por alunos do Ensino Fundamental (2º ciclo) com os temas Copa de jogos ou Mercosul¹¹. Esses jogos, confeccionados pelos alunos, envolviam cartas ou tabuleiros e o recurso digital não foi utilizado como meio possível para tal construção. Foram desenvolvidos três jogos com a temática do Mercosul:

- Proney: um jogo de memória relacionando os países que compõem este mercado com suas principais mercadorias (produtos) para exportação; as cores foram usadas para a correspondência;
- League: um jogo de tabuleiro com dados e cartas comparado a uma “corrida” pelo tabuleiro;
- MercoWar: baseado no jogo de tabuleiro War, o objetivo era baixar a TEC (Tarifa Externa Comum); um jogo de competição com uso de dados e cartas.

¹¹ Na época do trabalho da autora (GRANDÓ, 1995) esses eventos estavam ocorrendo; o Mercosul havia sido criado em 1991 e a Copa do Mundo ocorrera em 1994 (bem como a 2ª Copa do Mundo Feminina em 1995).

Grando (1995) notou que emergiram narrativas implícitas as mecânicas de cada jogo produzido que constituíram uma “espécie de história” que justificava cada jogo, de carta ou tabuleiro.

Kishimoto (1997) também se voltou à discussão de jogos e brincadeiras. Para essa autora, os jogos e as brincadeiras eram fundamentais para estimularem áreas do desenvolvimento infantil como: percepção sensorial; percepção visual, percepção auditiva; esquema corporal; estruturação do tempo - espacial; memória; atenção; imaginação; criatividade; linguagem; sociabilidade.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e ao mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

O trabalho de Kishimoto incentivou diversas experiências com brincadeiras e jogos (não digitais) na educação infantil destacando o seu valor para a atividade no ambiente escolar.

Em consonância, Singer & Singer (2007) afirmam que passamos a integrar um universo que transcende a brincadeira enquanto simples divertimento ou distração, quando ela assume uma função ou papel adaptativo. Mesmo que a priori a brincadeira não possua tais finalidades, ao se tornar simbólica elas são potencialmente adaptativas para a ação.

Já Moura (2003) defende que o jogo (*game*) promove o desenvolvimento de conhecimentos porque está impregnado de aprendizagem, pois nele a ação de jogar envolve um movimento no qual lidamos com regras que nos permitem compreender um conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, contextualizados, possibilitando que enquanto jogamos se aprendam novos elementos. Os *games* oferecem, de forma lúdica, oportunidades para agirmos e analisarmos os resultados de nossas ações.

2.2 Os jogos digitais educacionais ou *edutainment games*

Nos *games* temos a interatividade, o “ser com a tecnologia digital”, Salen & Zimmerman (2004) consideram que jogar implica interatividade e, ao jogar, escolhas

são feitas dentro do sistema do jogo que é desenvolvido para suportar diversas ações e apresentar os resultados dessas ações de maneira imediata na forma de feedbacks. “Um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que resulta em um resultado quantificável” (SALEN & ZIMMERMAN, 2004, p.80)¹².

Muitos *games* oferecem narrativas com papéis a serem vividos. Em razão do nosso desejo de progredir na narrativa do jogo todas nossas ações constituem um constante processo de desenvolvimento, descobertas e produções de conhecimentos, então podemos afirmar que o *game*, assim como o jogo, está repleto de aprendizagens, seja delimitado como educacional ou “comercial”¹³. Mesmo *games* comerciais podem oferecer muito em termos de aprendizagens e diálogos¹⁴ (TONÉIS, 2010).

Para Hutchison (2007), os *games* educacionais, chamados muitas vezes de *edutainment*¹⁵, são um tipo de *serious game*. No entanto, os *games* estão presentes em sala de aula mesmo antes da popularização da expressão *serious games* (1970) criada por Abt (1987). Trazemos, a seguir, alguns exemplos históricos de *games* educacionais:

(A) *The Oregon Trail* (Criado 1971)

Em *The Oregon Trail*¹⁶ (Figura 02) o jogador monta sua caravana e descobre as dificuldades de, com as limitações do século XIX, levar um grupo de pioneiros do Missouri até Oregon, através da Oregon Trail. No caminho é preciso caçar e pescar e membros do seu grupo constantemente morrem de doenças que atualmente parecem distantes. A primeira versão do *game*, de 1971, “desenvolvido pela *Minnesota Educational Computing Consortium* (MECC) contava “apenas com impressora e a entrada de cartões perfurados” (TONÉIS, 2010, p. 42). Para cada obstáculo o *game* oferecia opções de escolha, de forma que as decisões do jogador interferiam na história do grupo liderado por ele.

¹² Tradução livre do autor, texto original: *A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome.*

¹³ Os *games* comerciais são aqueles a priori criados exclusivamente com o objetivo de entreter. Exemplos como: *God of War*; *Assassin's Creed*; *Skyrim*, entre outros.

¹⁴ Tonéis (2010) trabalhou com a série de *games* *Myst*; *Myst Riven* e *Myst Exile* com alunos dos sétimo ano, nono ano e ensino médio em escola pública estadual da cidade de São Paulo..

¹⁵ *Edutainment* é um termo criado com a junção das palavras *Education* (Educação) e *Entertainment* (Entretenimento). Em português pode ser utilizado o neologismo *edutenimento*.

¹⁶ Jogar versão adaptada on line em https://archive.org/details/msdos_Oregon_Trail_The_1990

Figura 02: *The Oregon Trail* – a esquerda versão MECC (Maio, 1990). À direita versão para Facebook (2011).



Fonte: Tonéis (2015, p.42).

(B) *Where in the World is Carmen Sandiego?*¹⁷ (Criado em 1985)

É um videogame educacional (Figura 03) lançado pela Broderbund em 23 de abril de 1985. Foi o primeiro produto da franquia Carmen Sandiego. Uma versão aprimorada do jogo, lançada em 1989, foi a mais conhecida no Brasil¹⁸.

Figura 03: *Where in the World is Carmen Sandiego?* (1985)



Fonte: Tonéis (2015, p. 43).

No jogo, o jogador assume o papel de um detetive novato da fictícia ACME Detective Agency, que é encarregado de rastrear bandidos do V.I.L.E., organização que roubou ou planeja roubar obras famosas ao redor do mundo. Para tanto é preciso usar conhecimentos de geografia para questionar as testemunhas ou investigar pistas. A resolução bem-sucedida desses crimes aumenta a classificação do jogador no

¹⁷ Jogar versão de 1985, em https://www.retrogames.cz/play_1306-DOS.php . Versão de 1989, em https://www.retrogames.cz/play_1306-DOS.php. Acesso em jan 2023.

¹⁸ Devido a concomitância da popularização dos computadores pessoais (PC) nesse mesmo período no Brasil.

ACME, levando-o a casos mais difíceis e, posteriormente, é encarregado de encontrar o líder do V.I.L.E. e homônima, Carmen Sandiego.

Esse *game* foi amplamente pesquisado e presente no ambiente escolar para ensino de história e Geografia. *Mario is Missing!* Também possui essas características, porém foi menos difundido no Brasil.

(C) *Mario is Missing!*¹⁹ (Figura 04 – criado em 1992)

É um *game* de educação e entretenimento - *edutainment game* – que oferece aos jogadores (crianças de 8 a 12 anos) desafios sobre a geografia e a história do mundo. Como o título sugere, faz referência ao Mario, um dos famosos personagens da Nintendo²⁰ cuja reputação foi muito além do console. O enredo será familiar para qualquer fã de Mario: Bowser, o arqui-inimigo dos irmãos Luigi e Mario, planeja sequestrar todos os artefatos mais famosos do mundo. Mario foi capturado quando foi para o castelo de Bowser na Antártida para enfrentar o vilão. Agora cabe a Luigi encontrar seu irmão e, no decorrer da narrativa, recuperar todos os tesouros do mundo.

Figura 04: Mario is Missing! Para sistema operacional DOS (1992).



Fonte: Myabandonware, em: <https://www.myabandonware.com/game/mario-is-missing-1gk>

Com o sucesso de *games* como: *The Oregon Trail* (1971); *Where in the World is Carmen Sandiego?* (1985) e *Mario is Missing!* (1993) os primeiros denominados *edutainment games*, surgem também às primeiras tentativas de se criar jogos digitais educativos.

¹⁹ Jogar versão *on line* em: https://www.retrogames.cz/play_597-DOS.php

²⁰ A Nintendo cedeu os direitos dos personagens para produção desse *game*, desenvolvido por The Software Toolworks para DOS, Macintosh, NES e SNES. Apesar de utilizar personagens da série Mario, ele não lembra os jogos anteriores ou posteriores, por não ter sido programado pela Nintendo.

Na história dos jogos digitais (TONÉIS, 2015), com o advento das novas tecnologias digitais foi natural que muitas empresas e *game designers* projetassem o mesmo desejo de sucesso para o ambiente escolar. Para tal tarefa procuraram modos de atender o currículo escolar, considerando que essa seria uma forma de estabelecer diálogo com os professores incentivando-os e justificando a utilização dos *games*. Em nosso caso, elencamos essa tentativa com alguns exemplos de *games* educativos pioneiros que apresentam elementos para o ensino de matemática. Ao apresentar e descrever estes *games* educativos torna-se necessário um olhar para os elementos característicos como ênfase no currículo em detrimento a um *game design* divertido e que se distancie do formato de “exercícios”²¹.

(D) *Lemonade Stand*²² (Criado em 1973)

Embora tenha sido criado em 1973, somente em 1979 recebeu uma versão para o Apple II (entre os primeiros *personal computers* – PCs). *Lemonade Stand* (Figura 05) está entre os mais antigos e conhecidos *games* educativos e, com o passar dos tempos, sofreu inúmeras reformulações mantendo a mesma jogabilidade. Originalmente seu *gameplay* era simples e baseado em textos (Figura 05), assim como os primeiros *Computer Role Playing Games* – CRPGs (TONÉIS, 2015,). O jogador inaugurava uma barraca para vender limonadas e tinha que gerenciar a compra de ingredientes (copos, limões; açúcar e gelo); a propaganda e o preço da limonada.

Figura 05: *Print screen* de *Lemonade Stand* (feito para MS-DOS)

```

ON DAY 2, THE COST OF LEMONADE IS $.02
LEMONADE STAND 1          ASSETS $3.05
HOW MANY GLASSES OF LEMONADE DO YOU
WISH TO MAKE ?50
HOW MANY ADVERTISING SIGNS (15 CENTS
EACH) DO YOU WANT TO MAKE ?3
WHAT PRICE (IN CENTS) DO YOU WISH TO
CHARGE FOR LEMONADE ?10
WOULD YOU LIKE TO CHANGE ANYTHING?N

## LEMONSVILLE DAILY FINANCIAL REPORT ##
DAY 2                      STAND 1
50 GLASSES SOLD
$.10 PER GLASS              INCOME $5.00
50 GLASSES MADE
3 SIGNS MADE                EXPENSES $1.45
                             PROFIT $3.55
                             ASSETS $6.60
PRESS SPACE TO CONTINUE, ESC TO END...

```

Fonte: *Print screen* do *game on line*, composição do autor.

²¹ Tonéis (2010; 2015; 2022) aponta para *games* – *puzzles* – que denotam a constituição do conhecimento por meio da descoberta – pesquisa, aventura, diversão; reflexão; diálogo – como aspectos direcionados também ao ambiente educacional rompendo com o modelo de exercícios.

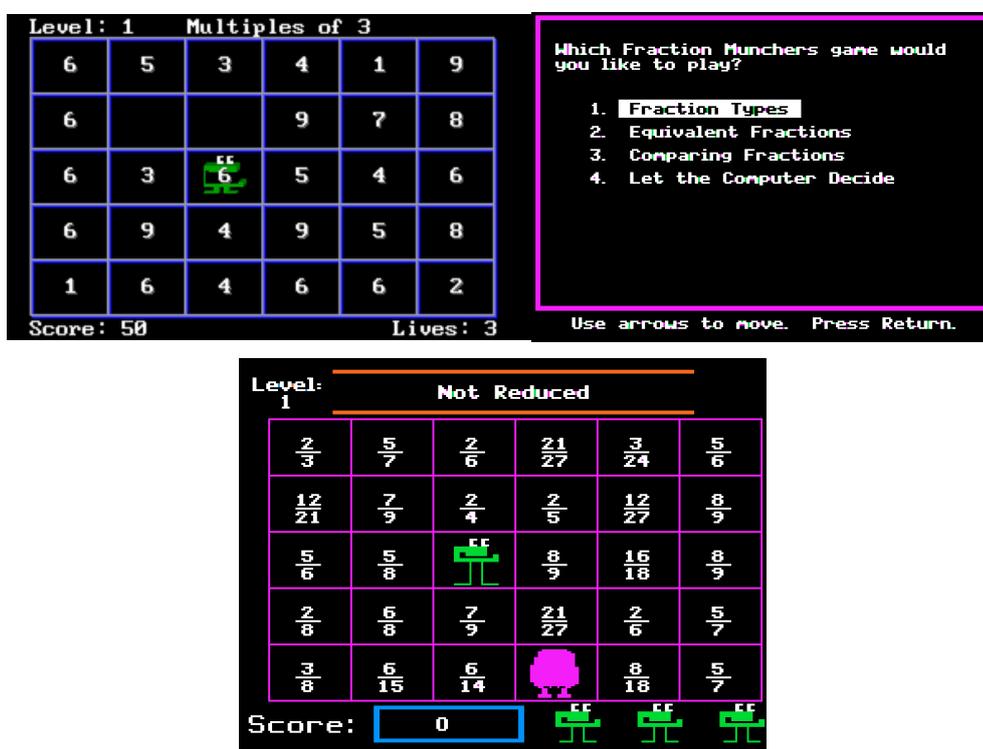
²² Jogar versão *on line* em: https://archive.org/details/Lemonade_Stand_1979_Apple

Lemonade Stand funcionava como uma simulação computacional, determinados os parâmetros e o período de vendas desejado e os resultados eram apresentados ao jogador.

(E) *Number Munchers*²³ (Criado em 1986)

Este jogo foi bastante popular nos Estados Unidos durante as décadas de 1980 e 1990. Desenvolvido pela *Minnesota Educational Computing Consortium* (MECC) posteriormente evoluiu para *Math Munchers* (em meados 1990). A proposta é que os jogadores controlam um personagem verde e devem “mastigar” todos os números que se encaixam em uma categoria específica (questão). Uma resposta correta gera um “corte” em uma célula da tela, uma incorreta significa poder virar “comida” de um monstro rosa (chamado Troggles no jogo) que persegue o jogador pelo tabuleiro. O tempo para responder e respostas erradas favorecem o Troggles e o jogador possui três vidas.

Figura 06: *Print screen* de Telas de *Number Munchers*.



Fonte: *Print screen* do game *on line*, composição do autor.

²³ Jogar versão *on line* em: https://archive.org/details/a2_Fraction_Munchers_v1.0_1987_MECC_US

Na figura 06 apresentamos um *level* com múltiplos de 3 (questão) e uma versão que opera com frações, no exemplo frações não redutíveis²⁴ (*not reduced*). Observamos que as mecânicas são semelhantes as questões “livrescas” com o enunciado de “circule... ou Marque...”. Foi criado em 1986 e esta mecânica ainda está muito presente em “*mini games*” distribuídos gratuitamente (ou não) pela *web* ou ainda em algumas “plataformas educacionais”.

Denis & Jouvelot (2005) afirmaram que, em geral, os *edutainment games* possuem uma jogabilidade bastante didática e linear, raramente oferecendo ao jogador oportunidade para fazer exploração ou para produzir caminhos alternativos. Por isso, também são chamados de *games with purpose* (jogos com propósito).

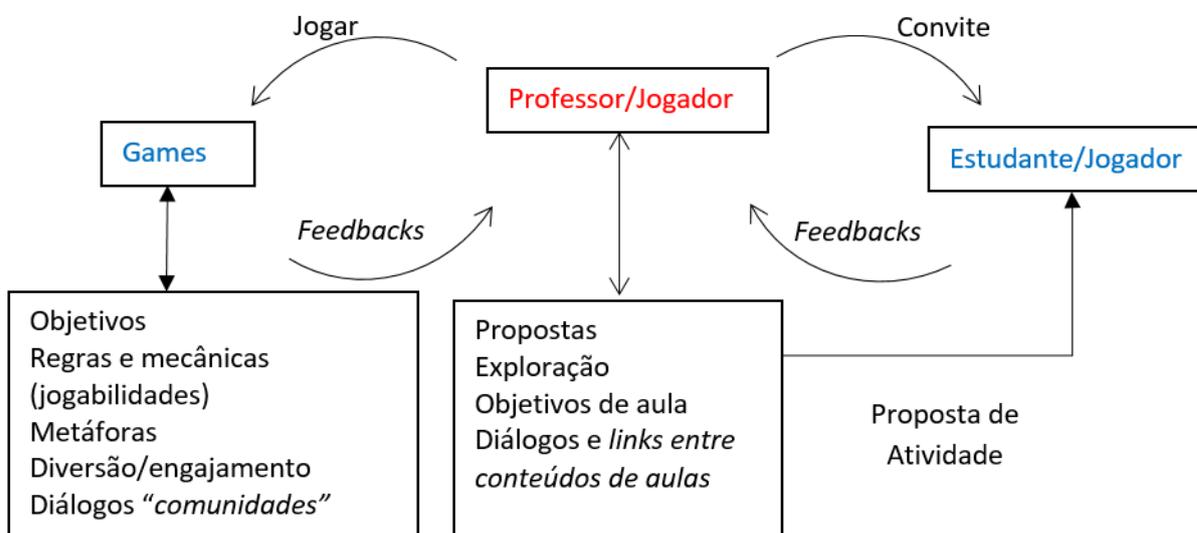
O papel do professor muda com a presença de um *game* em sala de aula, por isso no diagrama a seguir (Figura 07) representamos como esse papel ao “ser-com o *game*” pode contribuir para elementos da aula, seja como norteador, introdução ou atividade exploratória.

Indicamos no diagrama da Figura 07 as características dos *games* que envolvem objetivos; regras e mecânicas (jogabilidade) muitas vezes apresentando-se como metáforas, o *game* busca produzir no jogador engajamento e diversão (que devem também ser avaliados pelo professor/jogador) afinal se o *game* não convence o professor como pode convencer os estudantes? O Professor/jogador ao jogar o *game* pode ao observar os feedbacks do *game* compor propostas de atividades advindas do ato de jogar. Estas propostas envolvem a exploração adequando aos objetivos de aulas (planos de aulas) criando oportunidade para traduzir as metáforas do *game* em *links* (conexões) com conteúdo de aulas. Em um *game* somos protagonistas, a história se desenrola em nossa ação no jogo.

são evidentes as diferenças que separam um objecto narrativo mediado por media tradicionais, como o cinema, e um objecto suportado pelos media interactivos, como os videojogos [...] Assim, um ambiente virtual pode ser de ordem narrativa, mas é sempre por natureza um ambiente interactivo. (ZAGALO, 2009, p.17).

Desta maneira o estudante/jogador ao ser convidado para jogar ou entrar nesse universo digital do *game* está convidado a participar do jogar, interagir e posteriormente pode se envolver em atividades propostas que decorrem dessa ação.

²⁴ Frações não redutíveis ou irredutíveis. Observe que o *game* se assemelha a um exercício de matemática, ele não oferece a exploração e a descoberta do conceito, ou seja, se o jogador não souber o que é uma fração irredutível pode não se engajar na atividade ou se sentir desmotivado a jogar.

Figura 07: Diagrama do *game* em sala de aula.

Fonte: Autoria própria.

3. Games na Sala de Aula: Uma proposta Metodológica

Analisando alguns trabalhos do professor James Paul Gee, pesquisador em *Digital Game Based Learning* (DGBL) — Aprendizagem Baseado em Jogos Digitais - identificamos alguns princípios pautados por essa metodologia que, resumidamente, envolve Colaboração, Comunicação, Criatividade, Pensamento crítico, Independência, Resolução de problemas, Resiliência (GEE, 2006, 2008, 2013).

McGonigal (2011) usou a expressão “alone together”²⁵ para se referir as características de colaboração e comunicação entre jogadores. Mesmo quando aparentemente o jogador está sozinho no jogo não é isso que ocorre. É comum vermos comunidades virtuais sendo criadas para o diálogo e debate de temas relacionados a determinado *game*. Além disso, a resiliência está ligada a motivação que o *game* propicia desafiando o jogador que “insiste até vencer” dando oportunidade para aprender a lidar com o fracasso ou compreender que o fracasso ou o erro faz parte do processo que poder levar ao sucesso. A independência, o pensamento crítico

²⁵ O jogar nunca se apresenta como uma ação solitária. McGonigal (2011) mencionou o que chamou de “playing alone together”, Jane McGonigal se refere a isso como “sociabilidade ambiental”, um fenômeno que ocorre ao jogar no mesmo espaço virtual e perseguir objetivos semelhantes; os jogadores podem se sentir conectados e ter essa necessidade social preenchida até certo ponto sem ter que compartilhar proximidade física. Falamos a respeito do que nos acontece em jogo, compartilhamos erros e acertos, nos identificamos e reconhecemo-nos no outro.

e a criatividade são características importante na busca e pesquisa de soluções para desafios no *game*.

Para o jogador estes princípios podem estar subjacentes ao ato de jogar, no entanto para professores e pesquisadores são habilidades necessárias para o desenvolvimento e exercício da cidadania.

No Quadro 1 sugerimos alguns aspectos que identificamos com importância para serem considerados para uma proposta de ensino para a DGBL (Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais) em nosso contexto educacional.

Quadro 1: Proposta para atividade com DGBL.

Para professor/jogador	Para estudante/jogador
<p>Jogue o <i>game</i> despreziosamente de qualquer outra intenção (desta maneira estará avaliando fatores como diversão e engajamento)</p> <p>Questões necessárias para escolher um <i>game</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual tópico ou tema se beneficiará com esta atividade? • Como observar a aprendizagem? • Qual será a narrativa em torno disso? • Quais metáforas o <i>game</i> oferece para os estudantes/jogadores? Como podem ser “traduzidas” e associadas com os temas das aulas? <p>3. Professor/jogador - 3 etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Convite para jogar feito aos estudantes; 2. O <i>game</i> e suas metáforas → Proposta de encaminhamentos com o <i>game</i>; 3. Tradução das metáforas do <i>game</i> a partir das propostas redigidas e apresentadas pelos estudantes/jogadores. 	<p>1) Convite para jogar feito pelo professor: Jogar o jogo despreziosamente desconectado de qualquer “conteúdo” ou “tema” da aula.</p> <p>2) Proposta do jogar: Jogar o jogo seguindo uma proposta feita pelo professor/jogador que gere diálogos e permita identificar e produzir a tradução de suas metáforas. Podem ser criadas questões abertas como por exemplo: Qual o objetivo do <i>game</i>? Quais as regras do <i>game</i>? Escolha um <i>level</i> e comente como você fez para superá-lo. Identifique no <i>level</i> escolhido a aplicação das regras que você mencionou; etc.</p> <p>3) Redirecionar a tradução dessas metáforas para o conteúdo ou tema das aulas pelo Professor, observando a significação desse tema representado (metaforicamente) no <i>game</i>.</p>

Fonte: Autoria própria

No Quadro 1 nota-se que, a partir da proposta feita pelo professor/jogador, há três etapas equivalentes para o estudante/jogador. Com isso, enfatiza-se a importância da presença do professor, pois embora seu papel seja alterado, a organização e preparação da dinâmica é fundamental ao sucesso da proposta. Em um primeiro momento o professor, tanto quanto o estudante, deve ser um jogador, conhecedor do *game*. Porém, o professor tem uma intenção com o *game* e neste processo de jogar a produção de conhecimentos matemáticos (ou de qualquer área)

é foco de sua atenção; logo ele não se limita ao jogo, avança em termos de uma proposta que permita fazer emergir o modo pelo qual os estudantes/jogadores estão compreendendo o que, na ação de jogar, vai se mostrando.

Essa característica dinâmica do protagonismo dos estudantes é que confere a DGBL o status de metodologia ativa, desde que esse protagonismo seja planejado e preparado. Nenhuma metodologia é, em si, ativa; o papel do professor nestas metodologias visa propiciar momentos de desafios e buscas de soluções pelos estudantes. Inclusive esta proposta de ensinar com *games* pode ser importante à avaliação do desempenho do aluno em determinado conteúdo ou tema escolhido. Ainda, permite entender que erros ou acertos são parte do processo e podem figurar na aula, devendo ser expostos para que, de modo coletivo, se analise o que foi feito, o que é permitido pelo *game* e o que não é.

4. Considerações finais

Ao buscarmos distinguir jogo e *game* não estamos qualificando um em detrimento do outro. Temos nos dedicado a delinear as possibilidades que emergem do trabalho com *games* em sala de aula e com isso esclarecer o sentido de “ser com as tecnologias digitais” (PAULO et al., 2019). Quando falamos em educação, seja tratando dos jogos ou os *games*, vê-se que ambos têm muito a oferecer, como os exemplos trazidos neste trabalho. A importância da distinção está em entender as possibilidades ou aberturas que cada um oferece para uma escolha coerente, integrado.

Como desafios elencamos:

- Ao jogar despretensiosamente estamos e devemos olhar para fatores de diversão; imersão; oferecidos pelo *game* bem como a maneira como são feitos os tratamentos dos “erros” pelo *game* e os feedbacks fornecidos;
- O professor ao se aventurar como jogador e ao jogar observar o que o *game* oferece: narrativas; arte; mecânicas; regras e se oferece possibilidades para temas em aulas e então planejar como inserir o *game* na aula.

Entre as propostas destacamos o DGBL como uma metodologia que pode ser ativa a partir as ações realizadas em sala de aula. Autores como Al-Azawi; Al-Faliti;

Al-Blushi (2016); McGonigal (2011), Tonéis (2022); destacam alguns aspectos que devem ser considerados no trabalho com jogos e *games*.

- Jogos são combinados com aulas articulando conteúdos;
- Pode melhorar a motivação dos alunos na participação;
- Não se deve considerar o uso de jogos apenas para revisão e reforço de conceitos, sem que novos conteúdos possam ser explorados;
- Os jogos incluem muitas características da resolução de problemas; levantamento de dados e testes e o “errar” deve ser visto como parte do processo;
- Os *games* contribuem para se estabelecer metas, fornecendo feedback, orientando ações para o reforço e possibilitando mudanças comportamentais²⁶.
- Pode ser uma estratégia que favoreça a manutenção da atenção do estudante/jogador para que, em seu tempo, faça descobertas e questione o apreendido no jogar; espaço para o novo; abertura para a curiosidade e desafios;
- Busca articulação entre diversão e engajamento com possibilidades de produções de conhecimentos;
- Um *game* ou jogo digital não é somente um jogo em outra mídia, então um jogo não é um *game*;
- Ter um *game* em sala de aula não é gamificar a aula;
- Um *quizz* não é um jogo tão pouco um jogo digital (ou *game*), este formato ou mecânica é uma “prova”, é um teste de múltipla escolha;
- O professor/jogador é o primeiro a jogar e depois desenhar de que modo o *game* contribuirá com os temas das aulas, descrevendo atividades decorrentes e se existem metáforas a serem traduzidas.

Os *games* não mudam a Educação, é na vivência com os *games* que encontramos um novo olhar para Educação e então esse olhar e nossa ação mudam nosso modo de ser com o outro e conseqüentemente o processo educacional.

²⁶ Nos referimos a mudanças comportamentais no âmbito de reconhecer no outro as iguais capacidades e habilidades a se desenvolver. Assim, no *game* todos somos jogadores e dispostos a se desenvolver.

Sem dúvida, o matemático do presente tem como instrumento de trabalho toda a tecnologia disponível. É muito possível que continue o fascínio por obter resultados com o mínimo de tecnologia disponível. [...]. Mas o grande desenvolvimento da matemática se dará, como foi em outros tempos, quando incorporando toda a tecnologia disponível, isto é, inserida no contexto cultural. (D'AMBROSIO, 1999, n.p.)

Precisamos entrar no jogo e vivenciá-lo, experimentar o jogo pessoalmente. Aarseth (2003, p. 14) diz que “ao contrário dos estudos de filmes e da literatura, a mera observação da acção não nos irá colocar no papel do público. Quando os outros jogam, o que acontece no monitor é, apenas em parte, representativo daquilo que é vivido pelo jogador”. A outra parte, talvez mais importante, está na significação e interpretação gerada no processo de exploração das regras, que evidentemente são invisíveis para o não jogador. Dessa maneira, enfatizamos a afirmação de Aarseth (2003, p.13), “uma vez que um jogo é um processo e não um objeto, não pode existir um jogo sem jogadores a jogar”.

5. Referências

- AARSETH, Espen J. **O jogo da investigação**: Abordagens metodológicas à análise de jogos. 2003.
- AARSETH, Espen. **Allegories of space**. The question of spatiality in computer games. 2001.
- AARSETH, Espen; CALLEJA, Gordon. **A palavra jogo**: ontologia de um objecto indefinível. 2017.
- AARSETH, Espen; CALLEJA, Gordon. **The word game**: The ontology of an undefinable object. 2015.
- ADAMS, Ernest W. Will computer games ever be a legitimate art form? **International Journal of Technology Management & Sustainable Development**, v. 7, n. 1, p. 67-77, 2008.
- AMBRIZZI, Miguel Luiz. Os jogos e as artes: agôn, alea, mimicry e ilinx e os processos de criação artística. **Anais Do V Seminário Nacional de Pesquisa Em Arte E Cultura Visual**. Goiânia-Go: UFG, FaV, 2012.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org). **Filosofia da educação matemática: Fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas**. São Paulo: UNESP, 2010.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Tradução de José Garcês Palha. Editora Cotovia, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A influência da tecnologia no fazer matemático ao longo da história.** Ubiratan D'Ambrósio: é impossível evitar a diversidade de culturas. São Paulo, v. 22, 1999. Disponível em: <http://professorubiratandambrosio.blogspot.com/2011/02/influencia-da-tecnologia-no-fazer.html> Acesso em jan 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Que matemática deve ser aprendida nas escolas hoje?** Teleconferência no Programa PEC – Formação Universitária, patrocinado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 27 jul 2002. Disponível em <<http://vello.sites.uol.com.br/aprendida.htm>>. Acesso em 06 mai 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática.** Papirus Editora, 1996

DENIS, Guillaume & JOUVELOT, Pierre. Motivation-driven educational game design: applying best practices to music education. **2005 ACM SIGCHI International Conference on Advances in computer entertainment technology**, Valencia, Espanha, 2005. (Disponível em <https://wiki.cc.gatech.edu/designcomp/images/1/16/Learning_motivation.pdf>. Acesso em nov. 2013).

DJAOUTI, Damien; ALVAREZ, Julian; JESSEL, Jean-Pierre; RAMPNOUX, Olivier. Origins of serious games. In: **Serious games and edutainment applications**. New York: Springer, 2011. p. 25-43.

ESPOSITO, Nicolas. A Short and Simple Definition of What a Videogame Is. Proceedings of DiGRA 2005 Conference: **Changing Views – Worlds in Play**. 2005. Disponível em: <http://www.digra.org/digital-library/publications/a-short-and-simple-definition-of-what-a-videogame-is/>. Acesso em mai 2013.

FRASCA, Gonzalo. **Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology**. Routledge: 2003. Disponível em <http://www.ludology.org/articles/VGT_final.pdf>. Último acesso em 18 de fevereiro de 2013.

GAGNON, David. Field Day. **Games and Learning**. Wisconsin Center for Education Research at the University of Wisconsin/Madison. Disponível em: <https://fielddaylab.org/courses/games-and-learning>

GEE, James Paul. Are video games good for learning?. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 1, n. 3, p. 172-183, 2006. Disponível em <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-943X-2006-03-02> Acesso em nov 2022.

GEE, James Paul. Games for learning. **Educational Horizons**, v. 91, n. 4, p. 16-20, 2013.

GEE, James Paul. **Learning and games**. Chicago, IL: MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative, 2008.

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. **Computers in entertainment (CIE)**, v. 1, n. 1, p. 20-20, 2003.

GEE, James Paul. Why game studies now? Video games: A new art form. **Games and culture**, v. 1, n. 1, p. 58-61, 2006.

GIUSTI, Paulo. **História ilustrada do xadrez**. Annablume, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JUUL, Jesper. Half-real: **Video games between real rules and fictional worlds**, 2005.

JUUL, Jesper. **The art of failure**: An essay on the pain of playing video games. MIT press, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**, Belo Horizonte, 2010. *Anais...* Belo Horizonte, novembro 2010.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação**. São Paulo: editora Cortez, 1997.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is broken**: Why games make us better and how they can change the world. Nova York: Penguin, 2011.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. **A séria busca no jogo: do lúdico na matemática**. In: Tizuko Mochida Kishimoto. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, p. 73-87, 1996.

p. 34-47, 2001.

PAULO, Rosa Monteiro; FIRME, Ingrid Cordeiro; BATISTA, Carolina C. **Ser professor com tecnologias**: Sentidos e significados. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. (ePUB.)

PAULO, Rosa Monteiro; FIRME, Ingrid Cordeiro; TONÉIS, Cristiano Natal. Tecnologias digitais como possibilidade para compreender a produção de conhecimento em matemática. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, v. 3, n. 1, p. 17-39, 2019.

PETRY, Arlete dos Santos. O Jogo como condição da autoria e da produção de conhecimento: análise e produção em linguagem hipermídia. 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/5323>

RAUSCHNABEL, Philipp A.; ROSSMANN, Alexander; TOM DIECK, M. Claudia. An adoption framework for mobile augmented reality games: The case of Pokémon Go. **Computers in Human Behavior**, v. 76, p. 276-286, 2017.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. **São Paulo: Parábola Editorial**, p. 27-37, 2015.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of play**: Game design fundamentals. MIT press, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Games e comunidades virtuais**. Hiper> Relações Eletro/Digitais. Porto Alegre: Santander Cultural . 2004. Disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/archives/000334.html> . Acesso em mar. 2007.

SANTAELLA, Lucia. Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games. 2009.

SINGER, Jerome L. & SINGER, Dorothy G. **Imaginação e jogos na era eletrônica**. Porto alegre: Artmed, 2007

SMUTS, Aaron. Are video games art?. **Contemporary Aesthetics (Journal Archive)**, v. 3, n. 1, p. 6, 2005.

TONÉIS, Cristiano N. **Os games na sala de aula**: Games na educação ou a gamificação da educação. Clube de autores, 2022.

TONÉIS, Cristiano N. A experiência matemática no universo dos jogos digitais: o processo do jogar e o raciocínio lógico e matemático.2015. **Tese de Doutorado em Educação Matemática –Tecnologias Digitais e Educação Matemática**, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2015.

TONÉIS, Cristiano N. A lógica da descoberta nos jogos digitais.2010. **Dissertação de Mestrado**, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, PUC/SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophical investigations**. John Wiley & Sons, 2010.

WOLF, Mark J. P. Abstraction in the video game. *The video game theory reader*, v. 1, p. 47-65, 2003.

ZAGALO, Nelson. **Emoções Interactivas, do Cinema para os Videojogos**. Universidade do Minho, Grácio Editor, 2009. (Comunicação e Sociedade).



Capítulo 5
INTERNACIONALIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: O ESTUDO
DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE
PESQUISA

Sabrina Borges Ramos de Carvalho
Luciane Stallivieri

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Sabrina Borges Ramos de Carvalho

Universidade Federal de Santa Catarina

sabrinatls@hotmail.com

Luciane Stallivieri

Universidade Federal de Santa Catarina

lustalliv@gmail.com

RESUMO

A Internacionalização da Educação Superior possui suas dimensões e trocas de nível internacional, intercultural e global. É notado que os estudos sobre esse tema são em sua maioria de natureza qualitativa, destaque como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Sendo esse fenômeno um dos fatores que mais tem afetado a educação superior no mundo, e que é tendência crescente para pesquisas acadêmicas, o presente ensaio teórico teve como objetivo mapear essas produções e analisar a metodologia de estudo de caso qualitativo nessa temática. Para tanto, desenvolveu-se um levantamento bibliográfico de teses e dissertações, em base de dados brasileiras, com espaço temporal pré-definido de 10 (dez) anos, (2010 a 2019). Os resultados observados, ao trazer reflexão sobre esta escolha metodológica do estudo de caso, verificam-se evidências e pertinência na relevância dessa modalidade de investigação dentro da temática apresentada. O propósito foi difundir as análises das fragilidades e das potencialidades de se utilizar o estudo de caso, no contexto da internacionalização da educação superior.

Palavras-chave: Estudo de Caso, Internacionalização na Educação Superior.

1. INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As dimensões internacional, intercultural e global são três termos usados intencionalmente como uma tríade. A internacionalização da educação superior também corresponde à diversidade de culturas existentes em países, comunidades e instituições, e o termo intercultural aborda essa dimensão. Por fim, um termo global, embora polêmico e carregado de valor hoje, integra-se às discussões sobre internacionalização, proporciona a abrangência do escopo da palavra. Esses três

termos se complementam e juntos retratam a amplitude e a profundidade da internacionalização (KNIGHT, 2015).

A posição da educação superior, por de Wit et al (2013), na arena global e internacional recebe maior ênfase em documentos internacionais, nacionais, institucionais e declarações de missão, conforme o autor cita o relatório da Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior. No entanto, a realidade do século XXI aumentou a importância do contexto global. Assim, as mudanças nas estratégias de internacionalização são filtradas pelo específico contexto interno da universidade, e de como ela é incorporada nacionalmente.

O plano de ação estratégico para a internacionalização deve envolver toda a comunidade universitária. Para alcançar os resultados esperados há que fazer opções e estar ciente das realidades internas e externas da instituição em relação à internacionalização. É crucial identificar as fraquezas e os pontos fortes da instituição; justificar os motivos de busca da internacionalização; definir os objetivos; e traçar metas para buscá-los (STALLIVIERI, 2017).

Por conseguinte, a aproximação do Estado com a universidade se fez através da definição de políticas públicas de fomento à pesquisa, e a cooperação se tornam visíveis perante a produção conjunta de conhecimento, e acordos bilaterais que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros (KRAWCZYK, 2008; MOROSINI, 2011). A Capes subsidia o Ministério da Educação (MEC), na formulação de políticas nacionais para as áreas de educação básica, educação à distância e pós-graduação, desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação sendo uma das principais agências de fomento educacional do país (CAPES, 2017a).

Atualmente, a portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017, que trata do Programa Institucional de Internacionalização das IES (Instituição de Ensino Superior) e de Institutos de Pesquisa do Brasil (CAPES/PrInt) têm como objetivo fomentar a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização de instituições. O programa estimula a formação de redes de pesquisas internacionais com foco no aprimoramento da qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação.

A Capes atua para ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação, além de promover a mobilidade de docentes e de discentes. Aliado ao incentivo de transformação as instituições participantes em um ambiente

internacional, assim como, integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização (CCS/CAPES, 2017b). A internacionalização no Brasil possui esse marco através do CAPES/PrInt, pois a partir dele, as IES regulamentaram suas políticas e gestão do processo de internacionalização, no intuito de participarem e se inserirem.

A definição de pesquisa de estudo de caso, para os autores Stake (2000, 2011) e Yin (2015) está limitada ao tempo e lugar, sendo melhor quando mais for delimitado. Os procedimentos metodológicos de pesquisa requerem que se faça um recorte de uma situação tecnicamente única, no caso da internacionalização o recorte é no local a ser pesquisado onde ocorre o fenômeno. Dessa forma, esse ensaio teórico buscou realizar um levantamento, num dado espaço temporal, sobre os trabalhos com o tema de internacionalização da educação superior, os quais utilizaram o estudo de caso como base metodológica. O intuito é verificar como esta forma metodológica pode auxiliar no estudo da internacionalização dentro das universidades.

2. ESTUDO DE CASO NA PESQUISA QUALITATIVA

O objetivo de um estudo, citado por Stake (2000), é melhor quando é único e específico. Ademais, quando mais delimitado melhor, dada a sua utilidade epistemológica racional, descrita no período. O autor menciona o fato de ser intrínseco o caso particular com sua originalidade que interessa e provoca curiosidade, e o fato de ser instrumental é no caso particular ao ser examinado para ter um *insight* do assunto ou reexaminar uma generalização. No contraponto do intrínseco e instrumental prevalece a não distinção, no qual a melhor forma é entender para depois teorizar vários estudos de caso.

Nesse sentido, Stake (2000) difere o que é comum e o que é particular no estudo de caso, pois a maioria dos estudos de caso são realizados por indivíduos que tem interesses intrínsecos no caso e muito pouco interesse no avanço da ciência. Ele acrescenta que vale a pergunta, do que é importante sobre o caso dentro do seu mundo. Até mesmo um intrínseco estudo de caso pode ser um pequeno passo em direção a grande generalização. Prejuízos são causados quando o foco está longe das características importantes para entender o caso em si.

O relevante é decidir até onde estudar e aprofundar e para reduzir a probabilidade de má interpretação, pesquisadores empregam vários procedimentos,

sendo a coleta de dados comumente utilizado. A triangulação é o processo que usa múltiplas percepções para esclarecer significados, pela repetitividade da observação e interpretação, identificando diferenças de como o fenômeno é visto (STAKE, 2000, 2011).

No estudo de caso é importante de providenciar detalhes suficientes para o leitor fazer comparações; assim como mais referências também, e algumas vezes normas estatísticas de um caso hipotético. Sendo a comparação uma grande estratégia epistemológica, um poderoso mecanismo conceitual, fixando atenção em um ou alguns atributos. Nas bases de comparação a exclusividade e complexidade serão disfarçadas. Destarte, as conclusões sobre diferenças entre dois casos são menos confiáveis do que métricas de um caso somente (STAKE, 2000, 2011).

O estudo de caso qualitativo é caracterizado pelos pesquisadores, como dispêndio de boa parte do tempo no local, pessoalmente em contato com as atividades/operações do caso. Refletindo e revisando significados dos acontecimentos. Enumera que a pesquisa qualitativa requer: observação, entrevistas, codificação, gestão de dados e interpretação. Diante do exposto, o líder deve sintetizar, apanhando as críticas do grupo e as fontes dos dados de modo cético (STAKE, 2000; FLYVBJERG, 2004).

Yin (2015) cita que o método de estudo de caso é adequado, quando se pretende investigar o como e o porquê um conjunto de fenômenos contemporâneos dentro do seu contexto real. Na pesquisa em questão, a definição se deu pela identificação de sua razão, o local onde a internacionalização ocorre e no contexto real das universidades selecionadas. Gil (2010), acrescenta que o estudo de caso consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu vasto de esmiuçado conhecimento.

A maior parte dos estudos da Administração demonstra uma constante preocupação com a manutenção da ordem vigente, da estabilidade, do equilíbrio e do controle, e o estudo de caso é considerado a estratégia mais adequada para estas pesquisas realizadas em uma ou poucas organizações. Conclui-se que dentre os múltiplos designs existentes e possíveis, a pesquisa definida como estudo de caso único, o que melhor se ajusta à especificidade e profundidade da problemática a ser explorada (YIN, 2015; ROESCH, 2012).

A partir do pressuposto que antes do edital CAPES/PrInt as ações de internacionalização eram dispersas e após houve a regulamentação das políticas e

gestão de internacionalização nas IES. Este ensaio teórico se propõe a analisar a aplicação do método de estudo de caso de caráter qualitativo. Dentro do estudo do tema de internacionalização da educação superior, com predominância de estratégia das pesquisas, por compreender que cada IES possui sua forma exclusiva e peculiar de gerir a internacionalização.

3. METODOLOGIA

Neste ensaio teórico as buscas em relatório de pesquisas (teses e dissertações), que apresentam a temática estudada, qual seja: internacionalização da educação superior. O objetivo foi mapear essas produções e analisar a metodologia de estudo de caso qualitativo na temática. Como espaço temporal pré-definido de 10 (dez) anos, (2010 a 2019), busca por uma amostra mais atual sobre o tema. A pesquisa realizada caracteriza-se como descritiva, com pesquisa documental e bibliográfica.

O objeto do estudo é representado pelos periódicos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e de Humanidades. As buscas se deram na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (Oasisbr) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC. A escolha dessas bases de buscas se deu em função de suas características de acesso aberto, pela disponibilidade de informação online, bem como pela qualidade e a confiabilidade atribuída às mesmas no cenário científico e acadêmico brasileiro. Mais informações no quadro metodológico.

QUADRO METODOLOGIA	
Tema	MÉTODO ESTUDO DE CASO QUALITATIVO NO TEMA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
Área de estudo	Administração.
Idioma	Português.
Data do levantamento	16 de janeiro até 12 de fevereiro de 2020.
Recorte temporal	10 anos (2010 até 2019)
Descritores	1) Internacionalização; 2) Universidade; 3) Educação Superior.
Base de dados	1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2) Catálogo de Teses Capes/MEC (Capex), 3) Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (Oasisbr).

Método resumido	<ol style="list-style-type: none">1) Fazer a busca nas bases de dados através dos descritores;2) Cruzar os descritores para uma seleção mais apurada;3) Fazer recorte temporal;4) Selecionar títulos de trabalhos relacionados com o objeto da pesquisa;5) Verificar se os assuntos estão correlacionados;6) Analisar (leitura) títulos, resumos e palavras chaves;7) Separar os trabalhos relevantes para pesquisa;8) Fazer uma leitura prévia e geral no trabalho;9) Manter os trabalhos que serão utilizados durante a pesquisa.
------------------------	---

Fonte: elaborado pelas autoras, com base em Morosini (2015).

A opção de menor quantidade de descritores utilizados, 147 trabalhos emergiram. Sendo que após a leitura de seus títulos e resumos vários trabalhos foram filtrados, principalmente por serem repetidos nas plataformas. Já com a quantidade maior de descritores 40 trabalhos foram encontrados na busca inicial, sendo mais uma vez filtrados devido sua repetição ou não estar pertinente ao tema.

Do total de 107 teses e dissertações, houve a leitura de seus resumos sendo os trabalhos do ano de 2011 até 2019 e divididos em três grandes grupos: estudo de caso, programas e grandes linhas – no total de 8, 4 e 6 teses e dissertações respectivamente. Por fim, os 8 trabalhos selecionados são estudos de casos do tema de internacionalização da educação superior e assim foram escolhidos devido ser o de maior quantidade. E por conseguinte, a realização da análise de conteúdo mediante o pressuposto do uso do método de estudo de caso em função da política e gestão singular de internacionalização de cada IES.

4. RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta etapa da revisão de literatura, a busca se deu de forma exploratória e descritiva em relatórios de pesquisas (Teses e Dissertações) das áreas de Ciências Sociais e de Humanidades, centradas para Educação e Administração Pública, que apresentam a temática estudada. O propósito foi mapear as produções e compreender o desempenho da temática na metodologia de estudo de caso, dentro do tema de internacionalização na educação superior. O intervalo de tempo pré-definido para buscas nos relatórios mencionados é de dez anos, vale mencionar que este tema não foi encontrado em muitos trabalhos anteriores a este recorte temporal.

Seguem as 8 dissertações relevantes para o grupo de Estudo de Caso, por ordem cronológica:

NOGUEIRA, Rosa Isabel de Almeida. **INTERNACIONALIZAÇÃO E ENSINO SUPERIOR O CASO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO**. Aveiro 2011 88 f. Mestrado em GESTÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE AVEIRO, PORTUGAL.

FEIJO, Rosemeri Nunes. **A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO DE ALUNOS ESTRANGEIROS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL/UFRGS** 16/05/2013 109 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: CENTRAL UFRGS.

MEA, Liliane Gontan Timm Della. **A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA'** 18/06/2013 91 f. Mestrado Profissional em GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria. Biblioteca Depositária: Setorial - CESH

NOBREGA, Lutecia Maciel. **INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**. 02/06/2016 140 f. Mestrado Profissional em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador. Biblioteca Depositária: Escola de Administração - UFBA

VALE, Lindalva Regina Da Nobrega. **INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DOUTORADO SANDUÍCHE NO EXTERIOR (PDSE) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA'** 14/02/2017 109 f. Mestrado Profissional em POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.

NUNES, Francisca Waleska Bruno. **PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL CEARÁ**. Dissertação (mestrado) – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, Fortaleza, 2017 170f. Biblioteca Depositária: UFC.

TEIXEIRA, Linnik Israel Lima. **A INTERNACIONALIZAÇÃO EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO CEARÁ NA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL**. 2018 193f. Dissertação (mestrado) – UNIVERSIDADE FEDERAL

DO CEARÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, Fortaleza, 2017. Biblioteca Depositária: UFC.

PEREIRA, Pablo. **O PAPEL PROFESSOR NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB.** Dissertação (mestrado) - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS, UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau 2019 97 f. Biblioteca Depositária: FURB.

Os trabalhos selecionados nos trazem algumas perspectivas de que foi utilizado o denominado estudo qualitativo básico e para Godoy (2006) essa pesquisa possui algumas características da metodologia qualitativa. Contudo, para se utilizar o método de estudo de caso deve possuir mais requisitos. Como a realização de entrevistas; a observação do participante – no caso é sempre visto pela proximidade do pesquisador com o local que o evento a ser estudado ocorre; o uso de documentos pessoais; entre outros. Isso nos remete a um fenômeno bem delimitado – um programa por exemplo – para compreensão de um processo social em profundidade, enfatiza o seu significado para os envolvidos, ainda segundo a autora.

O primeiro trabalho a ser analisado é a dissertação de Nogueira (2011), “O objetivo é determinar a natureza das regularidades, ou redes de regularidades, na vida social. Uma vez estabelecidos, eles podem ser usados para explicar a ocorrência de eventos específicos, localizando-os dentro do padrão regularidades estabelecidas”. Ela traz a metodologia de pesquisa social de Blaikie (2000). E como mencionado acima, sobre a proximidade do pesquisador com os dados, ela também menciona “As principais fontes de coleta de dados foram naturalmente contingentes à nossa capacidade de acesso eles.

Nesta dissertação, os recursos de dados foram basicamente uma combinação de entrevistas conduzido em ambientes semi-naturais e análise de documentos e conteúdo”, o que nos remete as especificidades do estudo de caso. Ademais, a autora cita que os formulários de coleta e análise de dados foram qualitativos e quantitativos, o que Yin (2015) considerada triangulação de dados, pois há várias fontes de evidência que são conduzidas pelas proposições teóricas, posterior coleta e análise de dados.

Desse modo, Nogueira (2011) fundamenta o que condiz no argumento desse ensaio, ao verificar no seu resumo: “Usando a Universidade de Aveiro como estudo de caso, iremos estudar o que é internacionalização em contexto da educação superior e quais os fundamentos, abordagens e atividades estão associadas ao processo de internacionalização de uma instituição”. Conclui-se que mesmo a universidade de Aveiro em Portugal não estar inserida no contexto do Capes/PrInt, nessa pesquisa ela utilizou o estudo de caso como forma peculiar de entender o processo de internacionalização.

A próxima dissertação a ser esmiuçada perante a metodologia de estudo de caso é de Feijó (2013), ela cita o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), no qual alunos estrangeiros são contemplados com essa modalidade de bolsa e ela toma o Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) como estudo de caso. Pela particularidade da escolha do programa e no local que ele foi aplicado, entende-se a especificidade da metodologia empregada.

A autora traz a possibilidade de adquirir conhecimento pela exploração intensa de um único caso e defende que essa modalidade de pesquisa qualitativa é muito utilizada atualmente e que foi bem adaptada nas Ciências Sociais. Feijó (2013) também se refere ao Yin e acrescenta: “os procedimentos de pesquisa requerem, por um lado (internacionalização no ensino superior), e que, por outro, se faça um recorte de uma situação tecnicamente única (o caso dos alunos PEC-PG no PPGAS)”. Assim, conclui que ela quis utilizar a metodologia para apresentar uma visão mais aprofundada da realidade social e que somente com dados estatísticos não é possível. Dessa forma, não houve rigidez da padronização de dados, o que não diminui o rigor da coleta e no tratamento de análise de dados conforme o autor. Interessante notar que ela menciona uma disciplina e que houve o texto: “*O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva de Lima e Maranhão (2009)*” fez com que clareasse a pertinência do tema e a importância de estudo de caso para problematizá-lo e estudá-lo. Foi a primeira vez que vi esse tipo de menção, interessante.

Para enfatizar o complexo contexto universitário, e que Chauí (2003) ilustra bem o conceito que universidade pública sempre foi uma instituição social de ação social, com prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, pautada na diferenciação, que lhe confere autonomia perante

outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento inerentes. E a conclusão com o argumento fundado aqui inicialmente é que essa dissertação, traz o estudo de caso para melhor abordar o programa dentro da universidade que recebe estudantes internacionais e nesse contexto, ela consegue abordar as políticas, o local estudado, os conceitos de internacionalização e seu processo, o programa de pós-graduação e finaliza com o programa PEC-PG.

Diante do exposto, Godoy (2006) diz que o estudo de caso é descritivo por apresentar um relato detalhado de um fenômeno social que envolve suas configurações, atividades, relações tempo e relacionamentos com outros fenômenos. Sendo que Feijó (2013) trouxe vastas informações abarcando o fenômeno estudado. Isso traz base de dados para futuros trabalhos comparativos e formulação de teoria.

A terceira dissertação mencionada e de autoria de Méa (2013), utilizou o estudo de caso qualitativo, com base nos documentos da área, fichas de avaliação e autoavaliação dos cursos, somados as percepções do fenômeno de internacionalização para coordenadores e gestores. Observa-se também nesse trabalho a triangulação entre entrevistas, observações e análise de documentos; pois foi estudado a internacionalização nas pós-graduações - dentro de conceitos pré-estabelecidos – na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Mais uma vez, conclui-se que o método foi escolhido para identificar a demanda de internacionalização nos programas desta universidade específica, o que coaduna com o argumento do ensaio de que é a universidade estudada demanda por uma forma peculiar de necessidade de internacionalização. No caso em questão, Godoy (2006) menciona o estudo de caso como descritivo, interpretativo e avaliativo, nessa dissertação seria o estudo de caso avaliativo, onde os dados são obtidos de forma cuidadosa, empírica e sistemática, com o objetivo de obter mérito e julgar os resultados e a efetividade de um programa – esse contexto se insere na dissertação de Méa (2013).

O quarto trabalho é de Nóbrega (2016) que também estuda a internacionalização nos cursos de pós-graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), ela menciona que utilizou esta metodologia para facilitar a compreensão do leitor em relação à estrutura do trabalho, outrossim para entender os processos de inovação e mudanças organizacionais. A autora utiliza Yin ao citar: *“esse método é adequado quando se pretende investigar como e porquê de um*

conjunto de fenômenos contemporâneos dentro do seu contexto real”, ademais utiliza a triangulação na aplicabilidade do estudo de caso, aplicação do referencial teórico sobre internacionalização da educação superior por meio de observação direta, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

A quinta dissertação foi de Vale (2017), na qual ela pesquisou sobre o Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ela também utilizou a triangulação: revisão bibliográfica, análise de documentos e questionários estruturados na ferramenta *online Google docs*, assim como, teve de referência o autor Gil (2010)²⁷, ao trazer que o estudo de caso consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu vasto de esmiuçado conhecimento. Ambas as dissertações, de acordo com o argumento do ensaio, utilizam este método para a especificidade dos programas dentro das universidades específicas.

A sexta dissertação da Nunes (2017) utiliza um descritivo diferente e no qual divide o estudo em duas fases: uma teórica constituída por um levantamento bibliográfico e documental, além de uma fase empírica que é constituída por um estudo de caso. A autora estudou o processo de internacionalização na Universidade Federal do Ceará (UFC), o que está em total consonância com o argumento do ensaio, ao concretizar que o estudo de caso foi utilizado para observar todas as estratégias da universidade no seu processo de internacionalização e juntamente com a triangulação de dados.

A sétima dissertação de Teixeira (2018) é bem similar na questão da escolha da metodologia, porém ele aprofunda mais no estudo de compreender o atual estágio de internacionalização de três instituições federais de ensino superior no Ceará. Interessante se faz notar que Teixeira (2018) pesquisou na literatura brasileira²⁸ estudos que descreveram o processo de internacionalização nas IES brasileiras através do estudo de caso.

Na oitava e última dissertação, por Pereira (2019) há um diferencial que converge com este ensaio, pois há um item específico para o estado do conhecimento. No qual ele busca no catálogo de teses e dissertações da Capes trabalhos de 1996 a 2018. Pelos seus critérios de refinamento da pesquisa, ele observa que de 1996 até 2012 há ausência da temática de internacionalização na produção científica brasileira,

²⁷ GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

²⁸ Sudeste. (MIURA, 2006; BATISTA, 2009; VILALTA, 2012; CHRISTINO, 2013; MUELLER, 2013).

por outro lado, há crescimento significativo entre 2013 e 2018. Entretanto, sua principal menção é boa parte da produção científica, que corresponde à internacionalização da educação superior, concentra-se em análises em nível institucional, por meio de estudo de caso. Ademais, ele selecionou estudos correlatos, o que totalizou em 7 trabalhos, sendo 3 destes igualmente selecionados nesse ensaio.

A teoria desenvolvida a partir da pesquisa de estudo de caso, citado por Eisenhardt (1989), é identificada por pontos importantes, como a novidade, a possibilidade do teste e a validade empírica. Em segundo lugar, é particularmente adequado para novas pesquisas e para as quais a teoria existente parece inadequada. Este tipo de trabalho é altamente complementar à teoria incremental na construção da pesquisa científica normal.

A abordagem teórica é útil nos estágios iniciais da pesquisa, enquanto o estudo de caso em si é útil em estágios posteriores de conhecimento. Finalmente, a maioria dos estudos empíricos conduz da teoria para dados e a acumulação de conhecimento envolve um ciclo contínuo entre a teoria e dados. E o que foi verificado e escrito aqui nas dissertações que utilizaram esta metodologia é a triangulação de dados para poder sustentar a singularidade de cada caso estudado, do mesmo modo, cada universidade possui suas políticas, seus programas e sua legitimidade.

Assim, as dissertações selecionadas aprofundaram no estudo da internacionalização dentro de universidades federais e algumas delas em programas dentro da universidade, desse modo, os pesquisadores escolheram o estudo de caso para realizarem a pesquisa de acordo com sua peculiaridade.

5. CONCLUSÃO

Esse ensaio, feito pelo levantamento de informações, buscou apresentar de maneira clara os conceitos que abarcam a metodologia de estudo de caso para o tema de internacionalização da educação superior, assim como trazer reflexão sobre essa escolha. Com base na metodologia utilizada e nos documentos disponíveis, considera-se que o objetivo proposto foi atendido, pois o conteúdo exposto se deu a partir das análises do material bibliográfico levantado nas bases de dados mencionadas.

Nessa perspectiva, a internacionalização das políticas educacionais no Brasil merece ser pesquisada e debatida de forma singular e peculiar. E o estudo de caso

promove meios adequados para essa finalidade, por selecionar o objeto de estudo – a universidade. O argumento inicial de que o uso do método de estudo de caso em função da política e gestão singular de internacionalização de cada IES se confirma, mediante as dissertações estudadas e apresentadas. Outrossim, ficou evidenciado a pertinência e relevância dessa modalidade de investigação nesta temática.

Há os prós e contras do argumento de que o estudo de caso é muito utilizado para compreender a pesquisa na qual cada IES possui sua forma exclusiva e peculiar de gerir a internacionalização. Os prós são: construção de base de dados para futuros trabalhos comparativos e formulação de teoria; triangulação entre entrevistas, observações e análise de documentos; permite o debate teórico e realidade empírica; busca entender os processos de inovação e mudanças organizacionais; possibilidade de esmiuçar o conhecimento de fenômeno específico e flexibilidade. Por outro lado, os contras são: não há uma rigidez muito grande na coleta, tratamento e análise de dados, o que se entende como pouco rigor na metodologia empregada. Conclui-se com mais prós do que contras.

Assim, para ensaios futuros, sugere-se o aprofundamento de outras metodologias que possam unir o referencial teórico com o andamento e implementação da internacionalização nas universidades em cenários de crise e inovação. O propósito é contextualizar e servir para difundir o conhecimento da problemática detectada na pesquisa, e determinadas ações para modificá-las, análise das fragilidades e das potencialidades de se utilizar o estudo de caso no contexto da internacionalização da educação superior.

REFERÊNCIAS

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e Missão**. 2017a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 13 nov. 2017.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa disponibiliza R\$ 300 milhões para apoio a projetos de internacionalização**. 2017b. Disponível em: <<https://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8630-programa-disponibiliza-r-300-milhoes-para-apoio-a-projetos-de-internacionalizacao>>. Acesso em 19 nov. 2017.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.

DE WIT, Hans *et al.* An introduction to higher education internationalisation. **Milan: Vita e Pensiero**, 2013.

EISENHARDT, Kathleen. Building theories from case study research. **The Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FLYVBJERG, Bent. Five Misunderstanding about case study research. In: SEALE, Clive *et al.* (Eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 2004. P.420-434.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt *et al.* Estudo de caso qualitativo. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, p. 115-146, 2006.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, (33) 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7391/6588> Acesso em: 20 fev. 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 2, n. 4, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, 2011.

MOROSINI, Marília. Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan. /abr. 2015.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. (Edit.); LINCOLN, Y. S.(Edit.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE, 2000.

STAKE, Robert E. Qualitative research and case study. **Silpakorn Educational Research Journal**, v. 3, n. 1-2, p. 7-13, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.



Capítulo 6
O NÍVEL DE ACESSIBILIDADE DOS
WEBSITES E SUA INTERFERÊNCIA
NA CULTURA DE INCLUSÃO E
ACESSIBILIDADE DAS
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE
ENSINO SUPERIOR DO NORDESTE
BRASILEIRO

Ramon Maciel Ferreira

O NÍVEL DE ACESSIBILIDADE DOS *WEBSITES* E SUA INTERFERÊNCIA NA CULTURA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO NORDESTE BRASILEIRO

Ramon Maciel Ferreira
ramonferreirajf@gmail.com

No caso desta pesquisa, o foco está na informação publicada nos *websites* das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ou seja, Informação Pública Federal, constitucionalmente enquadrados como Patrimônio Público e por tanto devem atender a normas e legislações específicas ao tratamento da informação pública. Como a obrigatoriedade de manter as condições de acesso e características de acessibilidade, usabilidade e eficiência da informação, permitindo que qualquer cidadão, utilize esta informação de forma autônoma ou através de tecnologias assistivas, por período de guarda legalmente instituído, assim como tratado no texto da Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

O panorama do grau de acessibilidade da informação digital, exposto em porcentagem, é resultado da análise do conteúdo, ou seja, como o código-fonte e sua estruturação foram escritos. A análise do *Uniform Resource Locator (URL)* das páginas inicial dos *websites* das IFES pelo Avaliador e Simulador de Acessibilidade em Sítios (ASES), por um período de um ano, com análises mensais, foram produzidos relatórios, apresentando um grau geral de acessibilidade em porcentagem, além de erros e avisos sobre o código-fonte.

O ASES é baseado nos parâmetros estabelecidos pelo Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMag), adotado pelo Governo Federal pela Portaria nº 3, de 7 de maio de 2007, no âmbito do sistema de Administração dos Recursos de Informação e Informática – SISIP, tornando sua observância obrigatória nos *websites* do Governo brasileiro e corroborado pela Lei nº 14.129, de 29 de março

de 2021 - Princípios, regras e instrumentos para o Governo Digital e para o aumento da eficiência pública.

O conteúdo destes *websites* e sua caracterização enquanto Patrimônio Informacional e documental Brasileiro, toda informação pública disponibilizada nos *websites* institucionais, tem assegurada sua integridade em consonância com uma série de legislações, como o direito constitucional de acesso à informação ou critérios de acessibilidade obrigatórios, que garantem a qualquer cidadão brasileiro o exercício de sua cidadania, no que diz respeito ao acesso e acessibilidade à informação.

A busca pela universalidade do acesso à informação, vai além de um dever público social, trata-se de um serviço público de garantia do direito fundamental ao acesso e uso da informação. Ela deve estar íntegra, sem barreiras informacional e com alta qualidade, independente do suporte de registro da informação.

Optou-se por pesquisar no universo das Instituições de Ensino Superior Federal, extraíndo cada instituição da amostra do IGC – 2018, atualizado em janeiro de 2020. A amostra corresponde a vinte e oito IFES, os respectivos *websites* foram analisados mensalmente, de junho do ano de 2021 até março de 2022, totalizando dez análises, obtendo os seguintes resultados:

1. Apenas 7,14% dos *websites* analisados apresentaram nível de Alto Grau de Acessibilidade (= 95%), o que significa que apenas estas instituições conseguiram atingir um nível consonante ao Princípio Público da Eficiência;
2. Apenas 25% dos *websites* analisados apresentaram nível de Médio Grau de Acessibilidade (> 95% e = 85%), o que significa que apenas estas instituições conseguiram atingir um nível mínimo consonante ao Princípio Público da Eficiência;
3. Um total de 42,86% dos *websites* analisados apresentou nível de Baixo (> 85% e = 70%); e
4. Um total de 25% Baixíssimo Grau de Acessibilidade (> 70%)

Os resultados obtidos, são baseados na média simples do grau de acessibilidade dos *websites*, ao longo dos dez meses de coleta. E 67,86% das IFES analisadas apresentaram resultados de baixo ou baixíssimo nível de acessibilidade, baseados no ASES, o que significa que apenas mais da metade das instituições não conseguiu atingir níveis mínimos de acessibilidade que garantam ao usuário utilizar de forma autônoma o conteúdo disponibilizado, impossibilitando o exercício de sua

cidadania plena, no que tange ao acesso à informação disponibilizadas pelas IFES analisada.

Eventuais danos podem impedir que o usuário final, consiga acessar o conteúdo dos *websites* de maneira autônoma ou através de tecnologias assistivas. A existência de barreira de comunicação, impedem um contínuo fluxo interpretativo, diminuindo a usabilidade do website e resultando em um serviço com grau de acessibilidade abaixo do esperado para ações do Estado.

Como parâmetro de análise, utilizo as faixas estabelecidas no relatório do *software* ASES, por comparativo entendo que para que um *website* seja considerado eficiente é necessário atingir o nível “Alto grau de acessibilidade, Maior ou igual a 95%”, ou seja, um ambiente digital universal e inclusivo. Nos níveis baixo e baixíssimo, casos mais graves de inadequação é possível que o usuário final enfrente inúmeras dificuldades para de acessar a informação ou impossibilitar o acesso, visto o conteúdo não foi elaborado para ser universal e acessível.

Em um segundo momento foram avaliadas e pesquisadas informações sobre a política de inclusão e acessibilidade das IFES. O levantamento foi realizado pela internet seguindo o seguinte fluxo: Localizar o *website* da instituição; Pesquisar o conteúdo sobre acessibilidade; Identificar o setor responsável; Navegar e estudar o conteúdo do website do setor; Buscar documentos que regem a política de inclusão e acessibilidade; Pesquisar documentos que regem o Núcleo de Inclusão e acessibilidade ou setor responsável; e Pesquisar nos documentos referências sobre as portarias que instituem o eMag e o Governo Digital.

Essa etapa consistiu em três ações: 1. Mapear os Núcleos de inclusão e acessibilidade das IFES; 2. Catalogar as atividades, serviços e objetivos do Núcleo de inclusão e acessibilidade nas IFES; e 3. Pesquisar a Política de inclusão e acessibilidade institucional, verificando se abordam a Portaria nº 3, de 7 de maio de 2007 Institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico - eMag no âmbito do Sistema de Administração dos Recursos de Informação e Informática – SISP e a Portaria nº 23, de 4 de abril de 2019, que dispõe sobre diretrizes, competências e condições para adesão à Rede Nacional de Governo Digital.

O Mapeamento dos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade e demais setores responsáveis pela temática, possibilitou aferir que a Cultura de Acessibilidade é uma realidade em todas as instituições pesquisadas, algumas delas com núcleos em todos os *campi*, o que garante um maior regionalismo e amplitude de alcance ao usuário.

Todas as instituições pesquisadas adotam o “Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade”, no qual a acessibilidade é conceituada e constituída por oito espectros: Acessibilidade atitudinal; Acessibilidade arquitetônica; Acessibilidade metodológica; Acessibilidade programática; Acessibilidade instrumental; Acessibilidade nos transportes; Acessibilidade nas comunicações; e Acessibilidade digital.

Dentre estes espectros, que compõem a conceituação das ações institucionais, foi possível perceber que a Acessibilidade digital, é um ponto que merece maior atenção das instituições, visto que os websites são o maior meio de comunicação e apresentação de dados e informações, estando seus índices ainda com níveis incondizentes com o alto nível indicado pelo ASES.

Ao catalogar as atividades e objetivos dos Núcleos foi possível, novamente, perceber que a acessibilidade digital não está em prioridade nas atividades, não sendo abordadas ações que visem a manutenção do website adequado aos padrões de acessibilidade estabelecidos pelo eMag. Embora também, tenha sido possível aferir que existe uma ampla rede de apoio ao estudante, com múltiplas ações institucionais, das quais em sua maioria atingem os demais espectros constituintes do conceito de acessibilidade adotado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e pelas instituições.

A multiplicidade de ações e objetivos, reforça que existe sim, uma cultura de acessibilidade nas IFES e que esta não atinge todos os espectros estabelecidos no instrumento de avaliação do SINAES, o que coloca aspectos de acessibilidade digital como uma fraqueza na cultura institucional de inclusão.

Dentre as atividades mais comuns estavam: Tradução e Interpretação Libras/Português; Acompanhamento Educacional Especial; Ações de mobilidade acessível interna; Adaptação de material didático; Acesso à Tecnologias Educacionais assistivas; e Apoio administrativo.

A tradução e interpretação Libras para o Português é uma forma de possibilitar ao usuário que seja uma pessoa com deficiência auditiva, total ou parcial, que em eventos, acadêmicos ou não, participe ativamente, sem perder parte ou toda da informação. Já no Acompanhamento Educacional Especial, podem ser ofertadas ações de interpretação de libras junto ao aluno, material com escala diferenciada,

para atender a pessoas com deficiências visuais parciais, como ações de adaptação de material didático.

Além de metodologias educacionais que permitiriam ao estudante uma maior isonomia de ação, como a prorrogação de prazo para conclusão de atividades ou até mesmo ledores de conteúdo, para pessoas com deficiência intelectual ou pessoas com dislexia, o que não se enquadraria como uma pessoa com deficiência, mas ainda assim, compõem ações inclusivas.

As ações de mobilidade acessível interna, possibilitam uma locomoção mais segura e contínua, utilizando adequações de piso tátil, indicações sonoras, mapas táteis, adequação de ambientes, que possibilitam a entrada e saída de cadeiras de rodas.

O acesso à Tecnologias Educacionais Assistivas no âmbito das Instituições Federais de Ensino, muitas vezes é o primeiro contato do usuário com tais ferramentas, sejam tecnológicas ou digitais, elas garantem ao usuário uma adaptação por auxílio, visto à necessidade de adequação.

Por fim, o apoio administrativo, essa se torna a ação institucional mais forte e presente em todas as IFES pesquisadas. A análise do conteúdo disponibilizado nos websites institucionais, comprova que existe a cultura de acessibilidade e que os agentes públicos inseridos neste contexto têm papel fundamental na melhoria e na adequação da instituição para o usuário que necessitar de assistência.

A multiplicidade de cargos e de conhecimentos envoltos nos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, permite um debate interno na instituição e embora não tenha sido possível pesquisar as qualificações curriculares, além da formação exigida para cada um dos cargos dos técnicos administrativos em educação (TAE) e dos Docentes, é possível afirmar o comprometimento desses servidores nas ações de assistência acessível.

O terceiro levantamento, foi realizado através de análise de conteúdo. Os documentos pesquisados sobre a política de inclusão e acessibilidade, foram lidos e estudados buscando referências sobre a Portaria nº 3, de 7 de maio de 2007 que institucionaliza o eMag e a Portaria nº 23, de 4 de abril de 2019, dispõe sobre diretrizes, competências e condições para adesão à Rede Nacional de Governo Digital.

Em nenhuma dos documentos pesquisados e coletados nas plataformas institucionais foram encontradas as citações das duas portarias, como referência para

a construção das Políticas de inclusão e acessibilidade ou nos documentos que regimentam o funcionamento, finalidades e os objetivos dos Núcleos de inclusão e Acessibilidade, mais uma vez reforçando que, embora exista uma cultura de acessibilidade institucionalizada no âmbito das IFES, ainda sim, analisando os dados coletados, não foi possível identificar ações direcionadas à acessibilidade da informação digital disponibilizada nos *websites* institucionais.

Em conclusão, é possível afirmar que ao analisar e os níveis de acessibilidade dos websites das instituições federais de ensino superior do nordeste brasileiro, temos um panorama com apenas uma instituição atingindo o nível mínimo esperado para que o serviço de comunicação em massa institucional esteja adequado e em níveis altos de eficiência pública, no entanto, não é possível afirmar que estas instituições não apresentem uma cultura institucionalizada de acessibilidade, embora, baseados no conceito SINAES de acessibilidade, estas instituições apresentem fraquezas quando a análise é mais específica para ações direcionadas ao espectro da Acessibilidade digital, a qual os websites estão interligados.

Assim sendo o artigo aponta que existe uma necessidade de melhoramento, adequação, e investimento institucional para ações de acessibilidade. Direcionada à adaptação e adequação dos websites aos padrões estabelecidos pelo eMag, as quais podem resultar em benefícios não-financeiros para a instituição e que a adequação aos parâmetros refletirá diretamente na utilização pelo usuário, aproximando cada vez mais a universalidade de acesso à informação, contribuindo e fortificando a Cultura de Acessibilidade já existente nas IFES pesquisadas.



AUTORES

Ailton Salgado Rosendo

Pós-Doutorando pela Universidade Federal de Mato Grosso do SUL (UFMS) na linha de pesquisa - Sujeitos e Linguagens - Área de Concentração: Estudos Culturais, Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integradas de Amambai (FIAMA). É licenciado em História, Geografia, Pedagogia e bacharel em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Vem ao longo dos 30 anos de trabalho, desenvolvendo as funções de professor e coordenador pedagógico da Educação Básica e Superior, tem experiência na elaboração de legislações educacionais devido os seus 11 anos de trabalho no Conselho Municipal de Educação, bem como no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. É detentor de experiência quanto a elaboração de Projetos de Cursos Técnicos de nível médio, nas mais diversas áreas do conhecimento, foi Coordenador Pedagógico da UNOPAR nos mais diversos cursos de graduação e pós-graduações na Modalidade Educação a Distância (EaD), bem como Coordenador Pedagógico da Universidade Federal do Paraná (UFPR), diante dos Cursos da Educação Técnica de nível médio na Modalidade EaD, atuou como tutor e Orientador Educacional da Universidade ANHANGUERA frente aos cursos da EaD . Por 25 anos consecutivos foi Coordenador Pedagógico do Colégio CELQ (Positivo), em todas as etapas e modalidades da educação básica. Possui habilidade administrativa e pedagógica tanto no que diz respeito a Educação Básica e suas modalidades, bem como na Educação Superior, tanto presencial quanto na EaD. É pesquisador da formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Tem ministrado palestras, minicursos e capacitação aos colaboradores das Instituições de Educação Superior, tais como: UNESP, UNIBALSAS, UNIDERP e UNOPAR no que diz respeito a educação escolar indígena, formação de professores indígenas, formação de professores, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996, Educação Prisional (Privados de Liberdade), Educação a Distância, Organização da Educação Básica, Legislação Educacional, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentre outros. É professor efetivo da Secretarial de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), estando lotado na Coordenadoria de Formação de Professores (CFOR). Foi professor colaborador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no período de 2002 à 2021, frente as seguintes licenciaturas: Normal Superior, Normal Superior Indígena,

Pedagogia, História, Ciências Sociais, Letras e na Especialização de Educação de Jovens e Adultos.

Cristiano Natal Toneis

Estágio de Pós-Doutoramento em Educação Matemática e Games pela UNESP/FEG, Doutor em Educação Matemática -Tecnologias Digitais e Educação Matemática.

Franklin Yago de Souza Hipolito

Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PosLet) da mesma Instituição de Ensino. É membro do grupo de pesquisa Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará (OLISSPA).

Inimar Santos Junior

Professor na rede pública de educação, graduado em letras, mestrando do PPGEEB Cepae-UFG.

Janete Rosa da Fonseca

Docente Permanente do Programa de Pós- Graduação em Estudos Culturais da UFMS/ CPAQ. Licenciada em Pedagogia pela UNIVALE, Especialização em Orientação Educacional (UNIVALE), Especialização em Administração: Capacitação Empresarial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestrado em Educação na linha de pesquisa dos Estudos Culturais na Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Doutorado em Educação pela Universidade UDELMAR, Chile, Título de Doutora concedido pela Universidade com "Distinção Máxima" . Realizou estágio Pós Doutoral em Neurociências pela Fundação Universidade de Rio Grande (FURG). Estágio Pós- Doutoral em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB- MS na linha de pesquisa sobre Diversidade Cultural e Educação Indígena. Foi docente dos Programas de Mestrado e Doutorado em Ciência da Educação da Universidade NIHON GAKKO-UNG em Assunção, Paraguai. Atuou como docente visitante no Instituto Politécnico da Guarda em Portugal. Foi Coordenadora do Curso de Pedagogia e Diretora Acadêmica da Faculdade de Sorriso- FAIS/MT e Diretora de Unidade no Centro de Educação Tecnológica da Universidade Luterana do Brasil- ULBRA/RS. Foi Coordenadora do Curso de

Pedagogia da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde e atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Coordenadora PIBID/Pedagogia e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMS/CPAQ. Atuou como docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND). Como pesquisadora atua na linha de pesquisa sobre Universidade, Estudos Culturais, Decolonialidade e Interculturalidade, Currículo e Formação de Professores. Possui artigos e livros publicados nestas áreas. Faz parte do grupo de pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Universidade - GEU/UNEMAT/UFMT, (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5082913461535143) . É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Decolonialidade/UFMS/Campus de Aquidauana, (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/728933>). Membro do Conselho Editorial da Revista Olhar de Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Paraná e da Revista Interletras da UNIGRAN, MS.

Laura Graziella Rodrigues Sobrinho Macelai

Professora na rede pública de educação, graduada em letras, mestranda do PPGEEB Cepae-UFG.

Luciane Stallivieri

Dr. Stallivieri graduated in Foreign Languages from the University of Caxias do Sul, Brazil. She holds a master's degree in International Cooperation from the São Marcos University, São Paulo, Brazil and a PhD in Modern Languages from the Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. She is a specialist in University Management from the Inter-American University Organization (IOHE) of Canada. She is a Santander W30 Scholar at the Anderson School of Management at the University of California, Los Angeles (UCLA), in the United States and a Visiting Professor at the AFS Intercultural Program, Chicago, United States. Served as Executive Secretary of the Presidency of the Association of Portuguese Language Universities (AULP). She was Executive Secretary of the Inter-American University Organization (IOHE) Region Brazil. She was the Coordinator of the University Management and Leadership Institute-Centro IGLU-Brazil. She also served as a member of the CAPES Advisory Group on International Cooperation and a member of the Internationalization Commission of the Council of Rectors of Brazilian Universities (CRUB). She recently completed her post-doctoral internship in Internationalization and Knowledge

Management at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), Brazil. She developed and coordinated more than a hundred international cooperation partnerships with higher education institutions all over the world when working as the Senior International Officer at the University of Caxias do Sul, Brazil. She was the President of the Brazilian Association of International Education (FAUBAI). She was also a member of the assessment committee for the PEC-G and PEC-PG Program at the Ministry of International Relations in Brazil. She is currently a Professor in the Postgraduate Program in University Administration at the Federal University of Santa Catarina, where she teaches the subject Internationalization of Higher Education and International Cooperation Management. She is a researcher at the Institute of Studies and Research in University Administration (INPEAU) at the Federal University of Santa Catarina. Consultant at GlobalEd Colombia - Platform for the Internationalization of Higher Education in Colombia, sponsored by DAAD, Germany. She is a member of the Editorial Committee of the Center for Internationalization of Higher Education - Brazil-Australia (CIEBRAUS) and a member of the International Advisory Committee of the Association for Institutional Internationalization USMEXFUSION, based in Mexico, which supports higher education institutions in the internationalization of their campuses and in the formation of global citizens. She is an invited speaker to give lectures and webinars in more than thirty countries, including: United States, Argentina, Mexico, Brazil, Cuba, Colombia, China, among others. With over 20 years in international education, her specialties include the management of international cooperation and the internationalization of higher education based on the knowledge management approach. This work resulted in the development of a conceptual framework of basic paradigms of Responsible Internationalization. She is a reviewer for more than 20 national and international journals and a member of editorial boards. She works as a higher education consultant for the Brazilian Ministry of Education (MEC), for the Brazilian Association of Private Higher Education Sponsors (ABMES), for the U-Experience Consortium and for several universities, helping higher education institutions in their internationalization process.

Ramon Maciel Ferreira

Doutorando Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais pela Fundação Getúlio Vargas. Mestrado em Sistemas de Gestão, Escola de Engenharia de Produção, Universidade Federal Fluminense (2015). Especialização em Acessibilidade,

Diversidade e Inclusão (UNISE) Especialização em Gestão Pública (IFRN), Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos ? EJA pelo IFRN (2020), Especialização em Gestão de documentos e informações, pela AVM Faculdades Integradas (2014). MBA em Organizações e Estratégia - Universidade Federal Fluminense (2015). Graduado em Administração pela UNICID (2022), graduado em Arquivologia pela UNIRIO (2014) e graduado em Logística pela Universidade Paulista (2012). Registro de Técnico em Arquivos (2013); Técnico em Segurança do Trabalho (2013), pelo Colégio Realengo. Atualmente arquivista na Controladoria Geral da União - Regional do Estado do Rio Grande do Norte. Membro do Conselho Nacional de Política Cultural - MINC (2016-2017).

Renan Lucas Israel Nascimento da Silva

Professor externo da Faculdade de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Graduado em Letras Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Especialista em Linguística e Formação de Leitores pela Faculdade Venda Nova do Imigrante; mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Foi professor substituto da Secretaria de Educação de Marabá; Foi estagiário de nível médio do Ministério Público do Pará.

Rosa Monteiro Paulo

Doutora em Educação Matemática. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Rio Claro. Professora do Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia e Ciências de Guaratinguetá, UNESP/FEG.

Sabrina Borges Ramos de Carvalho

Sabrina is a Ph.D. student in Administration at UFSC and Education at UFMS. She is Ph.D. sandwich student at Universität Kassel. She studied her master's in Public Administration at UFMS (2017 - 2019). Her specializations are in Environmental Economics at UEL (2014) and in Business and Financial Administration at ESAP (2008), she graduated in Administration at UFMS (2006). Her actual position is as an administrator (work leave for Ph.D.) at the Federal University of Mato Grosso do Sul.

Her professional experiences are in Administration, Public Policy, Management and Governance, Environment, Economy, and Public Finance. Her research interests are Internationalization in Higher Education and Education. She speaks English, Spanish, French, and German.

Vivianne Fleury de Faria

Professora/orientadora no Cepae-UFG, doutora em Literatura Brasileira UNB.




Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492013-1



9 786554 920131