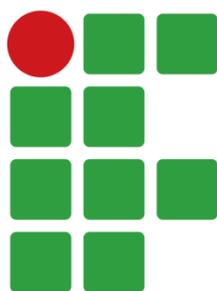


**SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**



**Espaços de experiências e horizontes de expectativas: Cenários e trajetórias de pesquisas no âmbito da Pós-graduação em Mato Grosso do Sul**



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Mato Grosso  
do Sul

Luciana Dias Nascimento, Fabíola da Silva Gerike, Felipe Fernandes de Oliveira, Geovano Moreira Chaves, Raphael Gustavo Stafoca (Org.)

**ANAIS DO SEMPOG IFMS - Espaços de experiências e horizontes de expectativas: Cenários e trajetórias de pesquisas no âmbito da pós-graduação em Mato Grosso do Sul**

**1ª Edição**

**Campo Grande – MS**

**Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS - 2021**

Seminário de Pós-graduação do IFMS – I SEMPOG IFMS - Rua Jornalista Belizário de Lima, número 236, Vila Glória – Campo Grande – MS – Brasil – Cep. 79004-270 Site: <http://sistemas.ifms.edu.br/semvog/>

E-mail: [semvog@ifms.edu.br](mailto:semvog@ifms.edu.br)

Organização: Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do IFMS

Revisão: Coordenadores(as) de Mesas Temáticas

Diagramação: Diretoria de Pós-graduação do IFMS - Capa: Diretoria de Pós-graduação do IFMS

**Observação:** A adequação técnico-linguística dos textos é de responsabilidade dos(as) autores(as).

---

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – I SEMPOG IFMS (1ª: edição. 2021: Campo Grande, MS). Anais do I Seminário de Pós-graduação do IFMS, Campo Grande, MS, 09 a 12 de novembro de 2021. Espaços de experiências e horizontes de expectativas: Cenários e trajetórias de pesquisas no âmbito da Pós-graduação em Mato Grosso do Sul. / Organizadores: Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do IFMS - Campo Grande: Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2021. 591 p.

---

1. Anais. 2. Encontro. 3. SEMPOG 2021. 4. Interdisciplinar. 5. IFMS.

I. NASCIMENTO, Luciana dias do. II. GERIKE, Fabíolada Silva. III. OLIVEIRA, Felipe Fernandes de. IV. CHAVES, Geovano Moreira. V. STAFOCA, Raphael Gustavo.

Como citar: SOBRENOME, Nome. Título. In: I SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO IFMS, 09 a 12 de novembro de 2021, IFMS, Campo Grande. Anais... Campo Grande: IFMS, 2021.

## **SEMINÁRIO DE PÓS -GRADUAÇÃO DO IFMS – I SEMPOG IFMS**

Reitora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Elaine Borges Monteiro Cassiano

Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFMS: Felipe Fernandes de Oliveira

Diretora Executiva da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFMS: Fabíola da Silva Gerike

Diretor de Pós-Graduação do IFMS: Geovano Moreira Chaves

Coordenador de Pós-Graduação do IFMS: Raphael Gustavo Stafoca

Realização: Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do IFMS

## SUMÁRIO

<b>MESA TEMÁTICA: A EDUCAÇÃO EM INTERFACE COM A COLONIALIDADE DO SER, SABER, PODER: CULTURAS, LINGUAGENS, ARQUITETURAS E CIDADES</b> .....	<b>1</b>
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: EM BUSCA DE UMA EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL .....	<b>2</b>
LETRAMENTOS DA FRONTEIRA SUL: MARGEANDO UMA RODA DE PROSA FRONTEIRIÇA .....	<b>14</b>
TERRA À VISTA(?), NEM A PRAZO: A INVISIBILIDADE DOS POVOS TRADICIONAIS DE TERREIRO NO CONTEXTO URBANO .....	<b>32</b>
<b>MESA TEMÁTICA: DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: PERSPECTIVA DOCENTE-APRENDIZ DIANTE DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>48</b>
A ATUAÇÃO DOS DI E DE NA EDUCAÇÃO BÁSICA AO LONGO DO CONTEXTO PANDÊMICO .....	<b>49</b>
A CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO .....	<b>60</b>
AS TIC'S NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SEUS DESAFIOS E CAMINHOS NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO.....	<b>78</b>
AULA DE CAMPO VIRTUAL - UMA ANÁLISE DA PAISAGEM .....	<b>90</b>
ENSINO A DISTÂNCIA E SEUS DESAFIOS PÓS-PANDEMIA.....	<b>100</b>
O USO DO SCRATCH NA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALGORITMOS E LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO PARA DISCENTES DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO IFMS CORUMBÁ .....	<b>111</b>
COMPARAÇÃO ENTRE O USO DO MOODLE E DO WHATSAPP PELA TURMA DE ESPECIALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO DO IFMS .....	<b>123</b>
O USO DA PLATAFORMA ADAPTATIVA KHAN ACADEMY NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	<b>140</b>
EDUCAÇÃO E PROPRIEDADE INDUSTRIAL .....	<b>151</b>
<b>MESA TEMÁTICA: INTERFACE DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS: PESQUISAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES APLICADOS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS</b> .....	<b>159</b>
A CANÇÃO COMO APOIO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA .....	<b>160</b>
O MEU PÉ DE LARANJA LIMA: SEMIÓTICA E FIGURATIVIDADE .....	<b>171</b>
TRABALHO DE FACE NO CONTEXTO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	<b>187</b>
<b>MESA TEMÁTICA: PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b> .....	<b>203</b>

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E GERAÇÃO DE EMPREGO E RENDA POR MEIO DAS TICS, ROBÓTICA, HORTICULTURA E LÍNGUAS.....	204
FORMAÇÃO DOCENTE PARA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	216
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PEDAGOGIA CRÍTICA NAS INTERSEÇÕES DE DEFICIÊNCIA, RAÇA, GÊNERO E CLASSE.....	226
OS DESAFIOS DA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE JARDIM-MS NO APOIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES NA SOCIEDADE.....	235
<b>MESA TEMÁTICA:</b> TEXTOS COMPLETOS: “ONDE FALA A BALA, CALA A FALA”? TRAJETÓRIAS, HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.....	248
RELATO DE EXPERIÊNCIA: VIVÊNCIAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA AMAZÔNIA.....	249
<b>MESA TEMÁTICA:</b> TEXTOS COMPLETOS: EDUCAÇÃO GERAL, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR.....	260
AUTISMO: O QUE ENSINAR E COMO ENSINAR – UMA ABORDAGEM SOBRE CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL.....	261
REFLEXÃO SOBRE OS EMBATES SOCIAIS PELO DIREITO À INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	276
A EDUCAÇÃO PRISIONAL EM TEMPOS PANDÊMICOS: PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA.....	291
<b>MESA TEMÁTICA:</b> EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	304
AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DAS COTAS ÉTNICOS-RACIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – CAMPUS DE AQUIDAUANA.....	305
<b>MESA TEMÁTICA:</b> EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLITECNIA: UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	320
CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO - REVISÃO DE LITERATURA.....	321
CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA CIENTÍFICA PARA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/CAMPUS CORUMBÁ.....	337
A PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	352
<b>MESA TEMÁTICA:</b> ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA TEORIA DA OBJETIVAÇÃO.....	364
A ALIENAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA OBJETIVAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES NO CONTEXTO DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE (FCP) DE PROFESSORES.....	365

<b>MESA TEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .....</b>	<b>380</b>
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PRÁTICAS DIDÁTICAS COM OS ESTUDANTES DO IFMS CAMPUS CORUMBÁ.....	381
UMA REFLEXÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE (O SORRISO DE MONALISA).....	397
FUNDAMENTOS DE NEUROCIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA NEUROAPRENDIZAGEM.....	409
<b>MESA TEMÁTICA: FAZERES ETNOGRÁFICOS EM TEMPOS DE INCERTEZAS.....</b>	<b>424</b>
O ANTROPÓLOGO E O TURISTA: ENSAIO SOBRE O FAZER ETNOGRÁFICO TRAVESTIDO DE TURISTA .....	425
MULHER E PESQUISADORA: UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DE CAMPO E AS INCERTEZAS.....	441
A NETNOGRAFIA EM PESQUISAS SOBRE SUJEITOS JOVENS .....	454
<b>MESA TEMÁTICA: GESTÃO E NEGÓCIOS.....</b>	<b>466</b>
ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS EMPREENDEDORES NA PANDEMIA: UM ESTUDO MULTICASO EM DOURADOS-MS .....	467
AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS DE UM CURSO SUPERIOR COMBINANDO ANALYTIC HIERARCHY PROCESS E ESCALA LIKERT.....	478
O PRINCÍPIO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO .....	482
<b>MESA TEMÁTICA: PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .....</b>	<b>496</b>
GUIA ORIENTATIVO ENQUANTO FERRAMENTA PARA AUXILIAR ESTUDANTES NA COMPREENSÃO DOS EDITAIS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.....	497
ELETROPRATICANDO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS ON-LINE INTEGRANDO ELETRODINÂMICA E ARDUINO.....	512
FORMAÇÃO DE CONCEITOS FINANCEIROS INTRODUTÓRIOS NA APLICAÇÃO DO CURSO “IMERSÃO AO CONTEXTO DO EMPREENDEDORISMO” NO IFMS .....	528
JOGANDO DE FORMA SIGNIFICATIVA: CONSTRUINDO UM PRODUTO EDUCACIONAL RELACIONANDO VIDEOGAME E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA .....	544
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO DO IFMS/CORUMBÁ .....	554
<b>MESA TEMÁTICA: PROFESSORES DE LETRAS: PESQUISAS ACADÊMICAS EM LINGUÍSTICA E LITERATURA – INTERFACES NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>570</b>
POÉTICA DA CONTABILIDADE: APROXIMAÇÃO DE “LA LIBRETA DE ALMACÉN” DE MARIO HALLEY MORA.....	571
MAUD GONNE’S IRISH NATIONALIST WRITINGS 1895 – 1946 TRADUÇÃO COMENTADA DE UMA LITERATURA REACIONÁRIA.....	581

## APRESENTAÇÃO

### I SEMPOG IFMS – 2021

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação – PROPI - e os cursos de Pós-graduação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS - em nível de Stricto Sensu e Lato Sensu - promoveram conjuntamente, entre os dias 09 e 12 de novembro de 2021, o I Seminário de Pós-graduação do IFMS – I SEMPOG-IFMS, realizado de forma remota em 2021 por conta do contexto pandêmico ocorrido no período.

Entre os objetivos do I SEMPOG IFMS, destacaram-se a oportunidade de permitir uma possibilidade a mais para os pós-graduandos e pós-graduados do IFMS e de outras instituições submeterem propostas de pesquisas, resultados parciais e resultados finais de pesquisas já desenvolvidas à crítica de especialistas nas respectivas áreas, por meio de apresentações de resumos destas pesquisas nas Mesas Temáticas. Além disso, destaca-se também a oportunidade de propiciar uma maior interação acadêmica entre os corpos docente e discente da pós-graduação do IFMS, assim como entre os docentes da Instituição, que tiveram a oportunidade de maior interação. A participação de docentes de outras Instituições e de outros estados e países possibilitou um profícuo debate interdisciplinar e interinstitucional.

Durante os quatro dias de evento, tivemos a realização de 16 Mesas temáticas, que contaram com uma significativa participação de docentes e discentes da pós-graduação do IFMS e de outras instituições nacionais e internacionais. Nas sessões de Mesas Temáticas, um total de 181 pós-graduandos e pós-graduados foram convidados a apresentarem suas respectivas comunicações coordenadas, sendo que tivemos um total de 156 apresentações de trabalhos distribuídos nas Mesas Temáticas do evento.

Antes da exposição oral dos trabalhos, tivemos a publicação do Caderno de Resumos no site do I SEMPOG IFMS, onde foram publicados os 181 resumos enviados ao Seminário. Após as apresentações, foi aberto o período de submissão de textos completos para comporem os Anais do I SEMPOG IFMS, sendo que foram recebidos o total de 41 textos.

Temos a satisfação de apresentar, na sua versão digital, os textos completos das comunicações coordenadas, na forma como os seus autores nos repassaram, e que foram revisados pelos coordenadores de Mesas Temáticas e Comissão Organizadora do SEMPOG, que compõem os Anais do “I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG IFMS -”.

Acreditamos que, com a publicação desses Anais, talvez tenhamos cumprido um dos importantes objetivos desse Seminário: o de incentivar e oferecer aos nossos docentes e discentes uma excelente oportunidade de publicação e de interação com outros pesquisadores, dando com isso maior visibilidade aos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no âmbito dos cursos de pós-graduação do IFMS.

O leitor encontrará nesses Anais, certamente, uma significativa amostra da pesquisa que está sendo produzida atualmente em Mato Grosso do Sul e sobre Mato Grosso do Sul, em conexões com pesquisas desenvolvidas em outras regiões do país, a partir da Pós-graduação.

Ainda em 2022 publicaremos também o E-book com os trabalhos selecionados a partir dos textos completos enviados para o I SEMPOG IFMS, e com a publicação deste E-book, consideramos que os objetivos do Seminário foram plenamente atingidos.

Já sentimos saudades do I SEMPOG IFMS de 2021 e já estamos nos preparativos para o II SEMPOG IFMS em 2022.

A Comissão Organizadora agradece a participação de todos, em especial, aos Coordenadores de Mesas Temáticas e a todos aqueles que submeteram trabalhos para o evento!

Fabíola da Silva Gerike

Felipe Fernandes de Oliveira

Geovano Moreira Chaves

Luciana Dias do Nascimento

Raphael Gustavo Stafoca



## **MESA TEMÁTICA:**

# **A EDUCAÇÃO EM INTERFACE COM A COLONIALIDADE DO SER, SABER, PODER: CULTURAS, LINGUAGENS, ARQUITETURAS E CIDADES**



# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: EM BUSCA DE UMA EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL

Gláucia Lima Vasconcelos<sup>1</sup>, Icléia Albuquerque de Vargas<sup>2</sup>  
glaucia.vasconcelos@ifms.edu.br<sup>1</sup>, icleiaavargas12@gmail.com<sup>2</sup>,

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *O texto apresenta fatos que envolvem a institucionalização da educação escolar e da educação ambiental no Brasil, aliados a um projeto de sociedade, assumindo a perspectiva epistemológica da decolonialidade. Pela análise de documentos históricos, literários e artísticos, contribui para a compreensão dos efeitos da dominação europeia na constituição da colonialidade e do pensamento capitalista na educação brasileira, com destaque para a educação ambiental. Em seguida, apresenta uma proposta de epistemologia ambiental que dialoga com o pensamento decolonial, rejeita o modelo de desenvolvimento hegemônico imposto pela modernidade e valoriza o diálogo de saberes, incluindo sujeitos e saberes subjugados pela ciência moderna.*

**Abstract.** *The text presents facts that involve the institutionalisation of the school education and environmental education in Brazil, allied to a partnership project, assuming the epistemological perspective of decoloniality. The analysis of historical, literary and artistic documents, contributes to the understanding of the effects of European domination in the constitution of coloniality and capitalist thought in Brazilian education, with emphasis on environmental education. After that, it presents a proposal of environmental epistemology that dialogues with decolonial thinking, rejects the hegemonic development model imposed by modernity and values the dialogue of knowledge, including subjects and knowledge subjugated by modern science.*

## 1. Introdução

Estamos acostumados a pensar a Educação Ambiental no Brasil a partir de um modelo de educação e de desenvolvimento imposto pela modernidade. Neste modelo a natureza é vista como fonte de recursos para a produção econômica e a ação

<sup>1</sup> Mestrado em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

<sup>2</sup> Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.



transformadora do ser humano é pensada em busca de uma conciliação entre exploração e preservação. O problema é que nesse processo nem sempre são considerados os limites da natureza. Além disso, também são ignoradas importantes questões socioambientais, tais como os sérios prejuízos causados às comunidades mais vulneráveis, com a destruição dos biomas onde vivem e de onde tiram o seu sustento.

Nessa perspectiva, a educação ambiental tende a ser reduzida ao ensino de atitudes e comportamentos voltados à preservação de recursos e à redução do acúmulo de resíduos. O consumo e a reciclagem são temáticas predominantes e concentram-se nas decisões individuais dos cidadãos, em detrimento das políticas socioambientais. A partir dessa constatação, vários pesquisadores se dedicaram a entender como ocorre a educação ambiental e caracterizar as diferentes correntes que se manifestam na sua implantação.

É nesse contexto que vem sendo discutida a educação ambiental crítica como uma alternativa para uma visão mais complexa da relação entre sociedade e natureza. Há que se considerar, porém, que os processos de planejamento e execução das atividades de educação ambiental são também influenciados pelos princípios e métodos da ciência moderna, o que explica, em grande parte, a disjunção entre humanidade e natureza, entre sujeito e objeto de estudo, entre ciência e saberes tradicionais.

A compreensão das diferentes correntes da educação ambiental tem sido de grande valia para repensar um modelo de formação que seja capaz promover a conscientização dos sujeitos e a incorporação de novos valores frente às questões que tratam da relação natureza e sociedade. Contudo, há também a necessidade de se pensar a educação ambiental a partir de uma nova perspectiva, que considere a complexidade dos saberes envolvidos. A formação dos sujeitos para a apropriação do saber ambiental, segundo o sociólogo Enrique Leff (2012, 2015), se dá por meio de um diálogo de saberes, em que seja possível atravessar as barreiras das ciências diversas, a fim de que elas possam contribuir, cada uma com as suas ferramentas, para a compreensão dos fenômenos socioambientais. Mas isso não é suficiente. O autor insiste na necessidade de reconhecer que o saber ambiental dialoga com os saberes tradicionais, cultivados por diferentes comunidades. Assim, a explicação da natureza, bem como das consequências da ação humana sobre ela, exige diferentes olhares em busca dos saberes que foram negados, em nome de modelo único de desenvolvimento. Essa “mestiçagem de saberes” (LEFF, 2012)



---

contribui para a compreensão de novas possibilidades, novos modos de viver e se relacionar com o ambiente e com os outros seres.

Este texto aqui apresentado é parte de um estudo que investiga a formação do saber ambiental de professores e sua relação com a prática pedagógica<sup>3</sup>. Está ancorado no reconhecimento de uma nova racionalidade ambiental (LEFF, 2015) que reclama sua natureza complexa e dialógica e denuncia a crise do pensamento cartesiano moderno. Tentaremos explicitar alguns fatos importantes que mostram o encontro entre a educação escolar e o pensamento ambiental no Brasil. O faremos, segundo a perspectiva dos estudos decoloniais, apostando na ideia de que eles podem contribuir para a reelaboração da educação ambiental, a partir de uma epistemologia comprometida com a visão dos povos originários.

## 2. **A educação para um projeto de sociedade colonial**

A institucionalização da educação escolar no Brasil está intimamente relacionada ao projeto de sociedade colonial que se consolidou a partir da invasão dos portugueses em 1.500. Para compreender esse projeto, convido o leitor a buscar na memória – provavelmente de seus tempos de escola – a imagem do quadro de Victor Meireles, “Primeira Missa no Brasil”. Concluído em 1861, no contexto do Período Imperial, o quadro tornou-se um importante ícone da história brasileira, segundo a perspectiva do colonizador.

Para entendermos essa perspectiva, tomemos por base a análise feita por Marroni (2018), a partir da semiótica visual da pintura. A distinção entre dois mundos – o mundo a que pertence o colonizador e o novo mundo que seria em breve colonizado – está representada nos elementos da cena, por meio de linhas estruturais que organizam o espaço da obra, conferindo-lhe um caráter de destacada centralidade aos elementos que compõem a cena principal, a missa (MARRONI, 2018), enquanto os indígenas misturam-se às árvores e à paisagem natural, em posição periférica. Essa característica é reforçada pela escolha das cores, dos efeitos de luz e sombra, das linhas retas e curvilíneas. Assim, no centro, com cores claras e algumas imagens compostas por linhas retas, como a cruz e o

---

<sup>3</sup> Estudo realizado em contexto de doutoramento, cuja tese, recém finalizada, com o título “A formação do saber ambiental de professores e a prática pedagógica”, aguarda Banca de Defesa, para fevereiro de 2022.



altar, estão representados o europeu, sua cultura e seu poder sacrossanto. Contrastando com a luz sob o altar construído na praia, nas zonas periféricas e inferiores, com o predomínio do marrom e outras cores sombrias, além das linhas orgânicas, estão representados os nativos, a natureza, o primitivo, o profano.

A obra retrata a visão eurocêntrica dos povos originários, da paisagem e dos fatos que precederam a dominação portuguesa, que acabou sendo assumida como a história do nascimento do Brasil. Para ilustrar o modelo cultural de domínio europeu sobre outros povos, o artista pinta os nativos, como espectadores curiosos e passivos, posicionados de frente para o altar, voltando-se inteiramente para o europeu “iluminado”.

Utiliza-se, pois, de uma representação pictórica da ideia de raça inferior, segundo o padrão colonial eurocêntrico. Os indígenas aparecem dispostos na base de uma imagem triangular, que é gradativamente afunilada, pelas figuras dos soldados, dos navegadores e do clero, ali representando o poder, posicionado no topo da pirâmide. A cruz aparece no alto da cena, nas palavras do escritor e historiador indígena Daniel Munduruku, foi “trazida para ser carregada pelos originários da terra e nunca pelos que a trouxeram; daí a espada que atravessou não apenas o corpo dos antepassados, mas também o seu espírito” (MUNDURUKU, 2009, p. 23).

Juntamente com a Carta escrita por Pero Vaz de Caminha, relatando o encontro com os povos originários, o quadro contribui fortemente para a composição de uma história forjada do surgimento do Brasil, engendrando uma narrativa que se apoia na docilidade dos povos originários, de um lado, e benevolência salvadora do colonizador, de outro. Assim, o escrivão europeu descreve os nativos como “gente inocente”, “de boa simplicidade”, a quem se pode ensinar qualquer coisa. Seu texto antecipa o projeto de formação da sociedade colonial, baseado do mito da modernidade, descrito por Dussel (2005, p. 30) como sendo a suposta superioridade da civilização moderna, que os obriga a “desenvolver os mais primitivos”, sob a ótica eurocêntrica, exercendo a violência, se for preciso.

Para colonizar era necessário atribuir aos povos periféricos, dos territórios dominados, “[...] a ideia de estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório cuja culminação é a civilização europeia ou ocidental” (QUIJANO, 2005, p. 127). Excluía-



se, com isso, a possibilidade de reconhecimento da existência de diferentes povos nas terras invadidas, bem como de uma cosmovisão responsável por modos de vida e saberes distintos. Somados ao desejo de tomar posse do território, a posse das pessoas que aqui viviam impunha a condição de aprenderem os saberes rudimentares: falar, ler, contar, rezar, vestir-se, servir...

Com esse propósito, inicia-se a ideia de educação escolar no Brasil, que se concretizou com a atuação da Companhia de Jesus. O trabalho de instruir “àquela gente inocente, a quem tudo se podia ensinar”, tal como descrevia Caminha (1500), iniciou-se nos aldeamentos, que ficaram conhecidos como missões ou reduções, onde os nativos eram submetidos ao domínio da religião e da cultura europeia. Os primeiros movimentos que dariam origem à educação escolar no Brasil ocorreram, portanto, com um processo de catequização dos indígenas, ensino da língua portuguesa, nas formas falada e escrita, dos cálculos elementares, das práticas de produção agrícola e edificações. Ao mesmo tempo, estruturava-se um processo de negação de saberes tradicionais daqueles povos, seu modo de educar e aprender, sua cultura e sua identidade. Em outras palavras, a escola em vez de absorver e integrar o modelo de educação comunitária que a antecedeu, origina-se da negação da existência de outra forma de ensinar e formar, já conhecida dos povos originários.

O modelo de instrução, como meio de transmissão de conhecimentos, comportamentos e habilidades valorizados pela Igreja e pelo Estado português foi adotado também nos primeiros colégios, fundados também pelos jesuítas, em meados do século XVI, para atender aos filhos dos colonos. Essa estratégia, segundo Zotti (2004, p. 16), era importante para assegurar a dependência cultural, econômica e política da colônia em relação à metrópole.

Percebemos com isso, que a negação da cultura dos povos ancestrais, sua relação com a natureza, seus modos de sobrevivência e organização social está presente na educação brasileira desde os seus primórdios. Essa separação vai se intensificar nos séculos seguintes, com o abandono da formação religiosa, concretizado pela expulsão dos Jesuítas. A centralização nos interesses econômicos e desenvolvimentistas do império português, ampliando a exploração da metrópole sobre a colônia, explica em grande parte a lentidão do processo de institucionalização da educação escolar no país. Naquele contexto



de expansão da população, cujo modelo econômico baseava-se na produção rural, com o plantio da cana-de-açúcar, café, cacau, a pecuária e a mineração, pelo uso da mão de obra escravizada, não havia interesse pela educação pública.

A promessa de institucionalização da educação no país aparecia na Primeira Constituição Política do Império do Brasil, promulgada em 1824, com a garantia de direito à instrução primária e gratuita. Ao longo dos anos, a questão foi tratada nos textos constitucionais que a seguiram, sem que as propostas se concretizassem de fato. Enquanto isso, a sociedade brasileira sofria importantes transformações, que levaram ao fim oficial da escravização e à crescente migração de estrangeiros para o trabalho na lavoura. Era preciso atender aos anseios de uma sociedade em transformações políticas e econômicas, com uma nova forma de governo, estímulo à produção e exportação para outros países, impulsionadas pela revolução industrial, mantidas pelo trabalho assalariado. Assim, as transformações da sociedade manifestavam-se também pelas relações de “colonialidade do controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Entre o fim do Século XIX e o início do século XX, ainda com os altos índices de analfabetismo no Brasil, a instrução primária passava a ser considerada fundamental para o contexto econômico da crescente sociedade capitalista e industrial. Frente às novas complexidades do desenvolvimento econômico, durante a transição de um modelo agroexportador para industrial e urbano, tornava-se evidente a necessidade de formar minimamente a população. Para Zotti (2004, p. 90),

O movimento renovador teve influência sobre a legislação de ensino, na perspectiva burguesa, visto que propõe, em última instância, adequar o sistema educacional à nova ordem econômica e política, mas sem questionar a estrutura da sociedade capitalista que se afirmava.

A submissão da educação ao modelo econômico intensificou-se ao longo dos anos seguintes, marcando a definição dos currículos escolares, com vistas à formação da sociedade produtiva. Como consequência, naturalizaram-se as ideias de exploração da natureza e do trabalho humano, sobrando pouco espaço para a crítica ambiental. Esta, quando ocorria, limitava-se a preservação dos recursos naturais, mantendo a atenção para o “valor econômico fundamental da natureza” (PÁDUA, 2004), visando à garantia da produção extrativista, agrícola e industrial.



Neste ponto da discussão precisamos nos voltar à dimensão epistemológica das questões ambientais, buscando entender os efeitos da colonialidade que perpetua no país, mesmo depois das transformações que o desvincularam politicamente do domínio português. Como nos alerta Pádua (2010, p. 83),

A modernidade da questão ambiental não está relacionada apenas com as consequências da grande transformação urbano-industrial que ganhou uma escala sem precedentes a partir dos séculos XIX e XX, mas também com uma série de outros processos macro-históricos que lhes são anteriores e que com ela se relacionam. [...]É o caso da expansão colonial europeia e da incorporação de vastas regiões do planeta, uma grande variedade de territórios e ecossistemas, em uma economia-mundo sobre a sua dominância (PÁDUA, 2010, p. 83).

O pensamento hegemônico que rege a produção econômica, segundo o modelo único de desenvolvimento, rege também o desenvolvimento da ciência moderna, impondo os modos de apreensão e disseminação do conhecimento, a separação entre sujeito e objeto de estudo, entre natureza e sociedade. Este processo instrumentaliza o conhecimento, a serviço de uma racionalidade científica e econômica, geradora de uma crise que não é apenas ambiental, como ensina Leff (2015):

A crise ambiental é a crise do pensamento ocidental, da metafísica que produziu a disjunção entre o ser e o ente, que abriu o caminho à racionalidade científica e instrumental da modernidade, que criou um mundo fragmentado e coisificado em seu afã de domínio e controle da natureza (LEFF, 2015, p. 416).

Não podemos esquecer que é essa matriz epistemológica que orienta a educação ambiental, assim como orienta todos os processos formativos e curriculares que acontecem na escola. O encontro das questões ambientais com a educação dá-se, portanto, a partir desse modelo fragmentado, que leva à compreensão de que a natureza é objeto de estudo das ciências naturais e, quando muito, da geografia. Como consequência, tem-se uma abordagem reduzida do trabalho pedagógico com a temática ambiental, de caráter naturalista e instrumental, voltado à formação de hábitos preservacionistas e desvinculado das questões de ordem social e cultural.

Somente entre as décadas de 1960 e 1970, com a emergência do ambientalismo originário de movimentos sociais contraculturais, é que observamos a migração dos



saberes ambientais, antes dominados pelas ciências naturais para um contexto social, cultural e político. Esse “ambientalismo complexo e multisetorial”, como descreve Pádua (2010, p. 82), provoca a ampliação do debate no meio intelectual, cultural, artístico e chega aos setores políticos e econômicos, atingindo uma dimensão global.

Se por um lado o movimento ecológico contracultural, questiona a racionalidade instrumental e os ideais de progresso, a partir do custo-benefício meramente econômico (CARVALHO, 2012, p. 48), por outro, os setores político e econômico propõem as conferências mundiais, com foco na conciliação entre economia e natureza, baseada na promoção de políticas públicas e tecnologia, mas mantendo o padrão de desenvolvimento. Neste contexto a relação entre natureza e sociedade passa a ser objeto de investigação das ciências sociais, resgatando aspectos da cultura, da organização social e do trabalho humano, antes deixado de fora. Reflete a busca de uma nova racionalidade para pensar o ambiente e a proposição de pactos sociais a partir da compreensão dos limites da natureza.

### **3. Uma nova epistemologia**

Como vimos, a educação ambiental para a formação de sujeitos comprometidos com a sustentabilidade da vida e da natureza reclama um novo modelo de apreensão do conhecimento que, reconhecendo os efeitos da fragmentação do conhecimento e da negação de saberes tradicionais, possa problematizar os fenômenos ambientais e sociais, em busca de outros olhares. Para Leff (2015, p. 12), “o saber ambiental desemboca no terreno da educação, questionando os paradigmas estabelecidos e abastecendo as fontes e mananciais que regam novo conhecimento: os saberes indígenas, os saberes do povo, o saber pessoal”.

Esse novo paradigma de que fala o autor, promove, então, uma partilha de diferentes formas de compreender e se relacionar com a natureza. A crise em que estamos mergulhados demonstra que a ciência moderna não tem sido capaz de trazer respostas aos dilemas sociais e ambientais. O modelo da modernidade imposto pela colonialidade, além de produzir efeitos danosos aos povos originários e seu território, continua a promover o sacrifício de comunidades tradicionais que vivem da pesca, do extrativismo e da agricultura familiar, a deterioração da qualidade de vida nas áreas urbanas, a neutralização da consciência dos sujeitos e inúmeras incertezas quanto às condições futuras.



Faz-se necessário, então, questionar esse modelo de desenvolvimento exploratório e decadente imposto às sociedades coloniais que perduram até os dias de hoje. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecermos os valores, ora sociais, ora políticos, ora econômicos que guiam a produção do conhecimento, apoiando-se nas armaduras da racionalidade científica (LEFF, 2012). Isso se faz por meio da articulação entre as diferentes ciências e do diálogo de saberes na busca dos aspectos renegados até então, dentre eles a história dos povos, contada por eles mesmos, sua cultura, seu modo de interagir com outros seres e com o território, sua cosmovisão.

Estas são condições fundamentais para a construção de uma epistemologia ambiental, que considere os processos históricos, culturais, sociais e políticos envolvidos na construção do saber ambiental, capaz de reclamar a implementação de novos modelos de produção econômica equitativos e sustentáveis. Em outras palavras, capaz de adequar a produção para o real atendimento às necessidades da espécie humana – e não do capital – com respeito aos limites da natureza.

A educação ambiental deve, pois, problematizar as relações socioambientais, partindo da inclusão de “valores da diversidade étnica e cultural e da prevalência do qualitativo sobre o quantitativo” (LEFF, 2002, p. 123). Deve requerer a valorização de saberes capazes de orientar novas práticas sociais e ambientais, promover novas reflexões sobre as questões econômicas, incluindo as relações de trabalho e consumo, bem-estar social e qualidade de vida, num movimento dinâmico e investigativo.

Deve, ademais, questionar os conhecimentos globalizantes, frutos da narrativa que toma um lugar em particular como modelo para todos os territórios e não respondem aos problemas sociais locais e não consideram contextos individualizados. Esse movimento de problematização do saber toma, como alvo, uma nova racionalidade que passa pela utopia ambiental, abrindo “novas possibilidades a partir do reconhecimento de potenciais ecológicos e tecnológicos, onde se amalgamam os valores morais, os saberes culturais e o conhecimento científico da natureza” (LEFF, 2002, p. 188). Assim, conduz à formação de uma nova concepção ideológica, comprometida com a história dos povos e dos lugares e com o desenvolvimento da justiça social e ambiental, com a negação de práticas e discursos construídos a partir da colonialidade associada a ideia de modernidade.



Alguns autores latino-americanos, de importante participação na produção dos estudos decoloniais, como Walter Mignolo, Anibal Quijano e Enrique Dussel, propõem o que chamam de “giro decolonial”. Sua noção de virada e renovação parece dialogar perfeitamente com o pensamento de Enrique Leff, quando o entendemos como um novo direcionamento epistêmico, que busca compreender a relação das comunidades com seu território e sua cultura.

O pensamento decolonial pode contribuir para essa nova epistemologia ambiental, quando auxilia na compreensão das relações de colonialidade do poder, do saber e do ser, que envolvem a dominação, pelos meios de existência social, do trabalho, da natureza, do sexo, da subjetividade e da autoridade, bem como, dos produtos advindos dessas categorias (QUIJANO, 2009). Por meio do reconhecimento dos feitos da colonialidade, este pensamento contribui para negar o eurocentrismo, cuja origem se deu na conquista das Américas, e reconhecer a verdadeira cultura dos povos tradicionais, rearticulando sua identidade, os valores próprios, suas antigas cosmologias, artes, ciências e saberes (SOUZA PINTO e MIGNOLO, 2015, p. 395).

Por fim, o giro decolonial nos convida a problematizar a ciência utilitarista e positivista, na busca de outros espaços enunciativos para a manifestação de saberes suprimidos pela racionalidade moderna ocidental. Aposta nesses saberes para a superação dos dualismos: corpo *versus* mente, natureza *versus* cultura, sujeito *versus* objeto, norte *versus* sul, podendo trazer importantes contribuições para a educação ambiental, segundo uma nova epistemologia.

#### 4. Considerações finais

Neste texto tentamos construir um olhar para a dimensão histórica da institucionalização da educação brasileira, a partir de um projeto de sociedade colonial, determinante da cultura, do modelo de desenvolvimento social e econômico, da relação de dominação do trabalho e da natureza. Mostramos que esta perspectiva é importante para compreendermos os efeitos que a colonialidade exerce, na sociedade atual, na educação escolar e, conseqüentemente nas ações de educação ambiental dentro e fora da escola. Discutimos os caminhos para uma nova epistemologia ambiental, por meio da articulação entre as ciências e do diálogo de saberes delas com os saberes tradicionais. Por fim,



elencamos algumas contribuições da perspectiva decolonial para a problematização das questões socioambientais.

Concluimos que tanto a epistemologia ambiental como o pensamento decolonial, representam importantes perspectivas teórico-metodológicas para embasar uma educação que vise à ampliação da consciência socioambiental e à formação de sujeitos comprometidos com um modo de vida sustentável. Essa sustentabilidade, por sua vez, envolve o respeito aos limites da natureza e das diferentes formas de vida. Não obstante, envolve também o respeito à diversidade de culturas, de cosmovisões, de meios de produção de saberes e identidades.

## 5. Referências

BRASIL. **Carta de Caminha (1500)**. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional Disponível em:

[http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf). Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Coleção de Leis do Império do Brasil. Vol. 1. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em 27 ago. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In: A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2002. p.62.

LEFF, Enrique. **Aventuras da Epistemologia Ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARRONI, Fabiane Villela. Um estudo a partir da semiótica visual da pintura A Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 1, abr. 2018. ISSN 2357-9854. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/81013/48089>>. Acesso em: 08 set. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009. Disponível em:



<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/324>.  
Acesso em: 20 mar 2021.

PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10468>. Acesso em: 1 set. 2021.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SOUZA PINTO, Júlio Roberto de; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 15, n. 3, p. 381-402, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/20580>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.



# LETRAMENTOS DA FRONTEIRA- SUL: MARGEANDO UMA RODA DE PROSA FRONTEIRIÇA

Autor(a) Lindomar Cavalcante de Lacerda Lima<sup>4</sup>, Orientador Doutor Rosivaldo Gomes<sup>5</sup>

[lindomarclima@gmail.com](mailto:lindomarclima@gmail.com), [rosivaldounifap12@gmail.com](mailto:rosivaldounifap12@gmail.com)

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *A arte e a literatura, juntamente com os estudos culturais são o ponto de partida privilegiado para a formação de leitores. Nessa perspectiva a linguagem ultrapassa as margens de conceitos gramaticais, pois a língua se realiza no seu uso, nas práticas sociais nas quais os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento. Para tanto, é necessário que este aprendiz conheça e utilize elementos constitutivos da linguagem de forma reflexiva, funcional, jogando com a multimodalização da linguagem de uma forma criativa, teatral e crítica. Isso posto, convido para a minha prosa alguns intelectuais como Mignolo (2019), Said (2002), Palermo (2008), Monte Mór(2012), Giroux(2002), Cope e Kalantzis, (2000), Lankshear e Knobel 2003) Castells (1999) e por fim Kress (2003).*

**Abstract.** *Art and literature, together with cultural studies, are the preference starting point for the formation of readers. From this perspective, language goes beyond the margins of grammatical concepts, as language takes place in its use, in social practices in which individuals appropriate content, transforming them into knowledge. Therefore, it is necessary for this learner to know and use elements that constitute language in a reflective, functional, playing with the multimodalization of language in a creative, theatrical and critical way.. That said, I invite to my prose some intellectuals such as Mignolo (2019), Said (2002), Palermo (2008), Monte Mór(2012), Giroux(2002), Cope and*

---

<sup>4</sup>Doutorando, PPGEL, UFMS

<sup>5</sup>Professor Doutor, PPGEL, UFMS.



*Kalantzis, (2000), Lankshear and Knobel 2003) Castells (1999) and finally Kress (2003).*

## 1. Introdução

A arte e a literatura, juntamente com os estudos culturais são o ponto de partida privilegiado para a formação de leitores. Nessa perspectiva a linguagem ultrapassa as margens de conceitos gramaticais, pois a língua se realiza no seu uso, nas práticas sociais nas quais os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento.

Dessa forma, um ensino efetivo da linguagem significa não só capacitar o aluno a utilizar a língua em diversas situações, mas resgatar a cultura da prática de contar e ouvir histórias, recitar poesias, despertando o gosto pela leitura e escrita. Para tanto, é necessário que este conheça e utilize elementos constitutivos da linguagem de forma reflexiva e funcional. Isso posto, convido para a minha prosa alguns intelectuais como Walter Mignolo, Edward W. Said, Miguel Ángel Porrúa,

Y esta problemática general era la ecuación entre legados coloniales y teorización poscolonial, que no solo ganaba terreno en la academia norteamericana, sino que también se escribía en inglés, sobre la experiencia paradigmática del colonialismo de la Commonwealth ( MIGNOLO, 2011, p.117).

Com isso, penso que podemos inserir os letramentos críticos no mundo literário, letrado, dando ao aluno oportunidade tanto de interiorizarem a experiência de saber da vida por meio da experiência do outro, como também “a reflexão pós-colonial foi processada como uma tendência crítica nos estudos literário e cultural, e não como o começo de uma mudança paradigmática” (MIGNOLO, 2003, p.117).

Ensejo à luz dessa consciência, por uma educação linguística crítica, cidadão e ampliada está tese propõe decolonizar o ensino de língua inglesa partindo da organização de uma produção de conhecimento suleando uma epistemologia fronteira em que haja



---

uma reflexão ( filosófica, literária, ensaística), incorporada as histórias locais, para assim encontrarmos o seu lugar no desenvolvimento global das ciências sociais.

Como pesquisador ocupo-me de relações dialógicas entre o que sou, vejo, ouço e faço relacionando tudo isso com as singularidades e regularidades que precisam ser explicadas no meu exercício científico. Nesse sentido, na esteira das reflexões que as epígrafes sugerem, descortina-se a necessidade de contrapor essas teorias em um debate teórico fronteiriço, habitar a fronteira é isso, é estarmos em contato com a cultura e com as diversas variantes linguísticas marcadas pela colonialidade.

Assim, desenvolver o gosto pela leitura e a capacidade de escrita através da rica cultura popular brasileira. A literatura fronteiriça conta de maneira simples a vida das pessoas humildes de nosso país, mas que são ricas em conhecimentos, histórias, vivências, e exemplos de vida,

Existem outras formações que não tiveram a mesma sorte no consumo, mas eles são igualmente importantes para o projeto profissional das críticas aos legados coloniais em vista de uma contínua descolonização intelectual que contribui para mudanças em projetos educacionais, intervenções intelectuais na esfera pública e na orientação de políticas culturais. ( MINGNOLO ,2013, p.118).

Os estudos nas áreas dos letramentos críticos podem corroborar com o exposto até agora, no sentido de explorar essas questões com os alunos, ampliando o seu horizonte de expectativa, por exemplo, qual seria a função da educação e da escola e da sociedade? Os cursos de formação de professores atendem às necessidades dos alunos para essa nova sociedade em que vivem? Em meio a todos esses questionamentos Monte Mór esclarece,

O desinteresse dos jovens de 15 a 17 anos se revela como a grande razão para evasão escolar, em índice de 40,1%. Os investigadores justificam o desinteresse ao descrever uma escola que está distante de suas necessidades e que trabalha conteúdos que já não correspondem aos interesses desses jovens ou os façam sentir social ou culturalmente incluídos em seus meios. (MONTE MÓR, 2012, p.2)



Desse modo, pautando-me em considerações como de Monte Mór e consciente que depois da última fronteira os pássaros para alcançarem o último céu terão que ter uma preparação intelectual para isso.

À feição disso, autores como Giroux (2005) Cope e Kalantzis (2000) Lankshear e Knobel (2003), Casttels(1999), Kress(2003) entre outros, há muito tempo teorizam sobre as mudanças perceptíveis na sociedade no que tange à área das linguagens, do conhecimento, do trabalho, da participação social e como essas mudanças influenciam o comportamento dos alunos, mas não são trabalhadas em sala de aula.

Do ponto de vista educacional manter uma prosa entre os novos letramentos, letramentos críticos, multiletramentos sobre um ótica descolonial corroborará para criarmos nos alunos um pensamento crítico-interpretativo em resposta ao pensamento linear globalizado que o ensino de línguas, mais especificamente, o ensino padrão prega, conforme explica Castro-Gomes,

A reorganização da produção de conhecimento desde uma perspectiva posoccidentalista, tende a formular uma epistemologia fronteiriça na qual a reflexão( filosófica literária, ensaística), incorporada nas histórias locais, encontra seu lugar no conhecimento desincorporado da globalização. ( CASTRO-GOMES, sp, 1988)

Numa perspectiva, híbrida e impura, no sentido de não homogênea o ensino da língua inglesa deve desconstruir, desmistificar, desmascarar ilusões e tabus, conceitos, preconceitos e condicionamentos numa abordagem de temas e problemas sociopolíticos e culturais, fazendo emergir através de diferentes níveis os silêncios e as omissões, sem gerar ambiguidades. Assim, toda mudança deve suscitar uma desobediência, tanto política quanto epistêmica, quanto a isso Mignolo assevera,

A desobediência civil pregada por Mahatma Gandhi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas. (MIGNOLO, 2007, p. 287).



Isso posto, o ensino da língua inglesa deve converter-se em um lugar a partir do qual construir-se-á uma desobediência colonial, mas sem que isso suponha uma obediência epistêmica. Para um ensino, efetivamente, descolonial, devemos ser desobedientes epistemicamente.

As paisagens biográficas em todo o mundo estão mudando, repensar as possibilidades, de integrar a universidade e a escola básica (escolas primárias e secundárias) parece ser congruente com as crescentes demandas do conhecimento atual e da sociedade digital. Essa representação biográfica das paisagens atua como uma forma epistemática, como Bessa-Oliveira pondera,

A partir da noção de paisagens-biográficas como episteme para uma arte descolonial do ser, sentir, saber-bio-sujeito, go-espaco, grafias-narrativas biogeografias fronteiriças. Ou seja, que todo o lugar -geográfico- faz emergir arte, cultura e conhecimento a partir do sujeito-bio-e que essas não são melhores nem piores que outras práticas, sujeitos e lugares, mas diferentes graças as suas especificações biogeográficas. (BESSA-OLIVEIRA, p.32, 2018).

No entanto, nem todas as alterações caracterizam uma forma revitalizada de cidadania dentro de relações desiguais de poder. Temos que pensar no ensino de língua inglesa em região de fronteira, pensar-a-fronteira para além dos limites estabelecidos.

Nesse sentido, os discursos hegemônicos políticos e econômicos engessam e aprisionam os demais discursos sociais, principalmente, o os discursos que tangenciam o conhecimento: as artes, a educação, as filosofias. Isso traz em evidencia características que estão implícitas nessas práticas, sujeitos e lugares como Bessa-Oliveira (2018, p. 31) nomeia de biografias fronteiriças,

O fim da fronteira do mundo, como repositório cultural e como reprodutório de cultura como controle da cultura local sul-mato-



---

grossense nesse espaço histórico e geográfico (Brasil/Paraguai/Bolívia), a partir da noção de paisagens biográficas como episteme para uma arte descolonial do ser. ( BESSA-OLIVEIRA,p.32, 2018)

Ensejo, à luz dessa consciência *outra* e valendo-me de algumas considerações feitas em meu anteprojeto de doutorado, O teatro nas aulas de inglês da perspectiva dos letramentos críticos. Surge o questionamento, a escola está inserida nesse debate de uma fronteira globalizada? Acompanha o desenvolvimento das novas epistemes fronteiriças? Qual o lugar que o professor destina para alteridade no ambiente de sala de aula? Isso posto, cria um paradigma para o leitor, que deve estar pensando, o que a educação e o ensino de língua inglesa tem a ver com um texto que explora a cultura?

Língua e cultura estão intimamente interligadas, não se pode ensinar uma língua sem passar pela cultura, como também não podemos aprender os produtos culturais sem estarmos inseridos na língua, ambas língua e cultura caminham juntas, são imbricamentos do mesmo órgão social.

Desse modo, me pautando na perspectiva das teorias sem-disciplina e na não supremacia de uma teoria sobre outra, que convido para essa conversa epistêmica-ensaísta, o meu orientador, o professor Rosivaldo Gomes,

não pode deixar de considerar os saberes linguísticos da língua a ser ensinada, mas deve levar em conta, também, questões relativas a identidades sociais de gênero, raça, sexualidades, classe social, cultura, etc., das/os alunas/os que habitam/frequentam nossas salas de aulas. Considero, portanto, que essas questões estão relacionadas diretamente ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores/as de língua(gens). Com o segundo objetivo, (GOMES, 2021, p.1)



Um prefixo viria a fazer a diferença em nossa educação linguística, ou seja, *alter*, de alteridade. Uma alteridade constituída, com base na fala de Gomes (2021) ilustrada pelo fragmento, que através de relações de contraste, distinção, diferença, algo como, o entre o lugar ocidente/Europa é o lugar da civilização, da aceitação, e a inferioridade está nas fronteiras, na periferia.

Partindo dessas considerações, a América Latina é grande fronteira, mais uma fronteira mais ao sul, onde está o selvagem, a inferioridade. “Se o oriente é para o ocidente o lugar da alteridade, o selvagem é o lugar da inferioridade. O selvagem é a diferença incapaz de se constituir em alteridade. Não é o outro porque não é sequer plenamente humano.” (SANTOS, 2011, p. 181-190).

A linguagem do mundo privilegia modalidades diferentes para o ensino de línguas, portanto, tais modalidades devem ser vistas sob uma nova perspectiva, ser alocadas em um novo lugar, por fazerem parte de um novo-letramento. Esse lugar-periférico, mas específicos, requer pensar uma nova forma de pensamento crítico-biográfico, um pensamento centrado na subalternidade, Nolasco (2013) argumenta,

Lugares periféricos são sempre lugares específicos, mas nem todos os lugares são periféricos. Pensar a partir da periferia implica pensar a partir dos projetos globais que se cristalizam, de forma hegemônica, na cultura; significa, também, em transculturar tais projetos globais em projetos locais periféricos que façam sentido para a cultura periférica; significa ainda, sobretudo, em rearticular os saberes e os discursos todos de uma perspectiva da crítica subalterna. (NOLASCO, 2013, p. 87).

Essas modalidades tornam-se, cada vez mais, apenas um dos modos de representação cultural. Mesmo ao considerar a pluralidade de linguagens, em termos de estudos linguísticos, o que se verifica é o enfoque na escrita, que não basta mais para revelar a totalidade dos usos da língua e de seus fenômenos. “Novos tempos pedem novos letramentos”, afirmou, certa vez, ROJO (2009).



## 2. A multimodalização e o ensino de línguas.

Essas mudanças significativas trazem à tona um novo tipo de texto, e com isso uma nova abordagem para o ensino de línguas, abordagem bastante recorrente nas práticas sociais pós-modernas: o texto multimodal. Para a teoria da multimodalidade, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico, ou seja, segundo Kress & van Leeuwen,

Um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos; cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente; tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos; o interesse do produtor implica a convergência de um complexo de fatores; histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive perspectivas do produtor do signo sobre o contexto comunicativo. (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.).

Há pouco mais de uma década, o ensino de língua inglesa vem tentando se ressignificar e se reorganizar. A Base Curricular Nacional Comum (BNCC, 2018) recomenda, a partir desse momento, a leitura, a escrita, a análise linguística e a oralidade como os eixos que determinam o processo de estudo, análise e compreensão dos mais variados textos que circulam na sociedade.

Pode-se dizer que essa orientação propiciou a disseminação de um novo objeto de ensino – os gêneros textuais –, além de ter promovido boa parte das pesquisas no campo da Linguística Aplicada, direcionadas à contramão da história que o ensino de línguas revela.

O ensino baseado da língua estrangeira pautado em uma metodologia de gramática e tradução, surgiu como um interesse pela cultura clássica greco-latina, o que favoreceu a leitura e a tradução, ou seja, um ensino eurocêntrico,



Uma das muitas soluções plausíveis para o dilema eurocêntrico versus fundamentalista é aquilo a que Walter Mignolo, inspirado em pensadores chicano (as) como Gloria Anzaldúa (1987) e José Saldivar (1997), chamou de 'pensamento crítico de fronteira' (Mignolo, 2000). O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade.” (SANTOS & MENEZES, 2010,p. 455)

Isso posto, o pensamento crítico de fronteira, age como um aliado hospitaleiro no ensino de língua estrangeira, ao que tange uma abordagem crítica no processo de letramento crítico, e tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos.

No Brasil um dos percursos do letramento crítico foi Paulo Freire, sempre incentivando as práticas de letramento crítico em suas obras. Ele acreditava que um estado de justiça social, primeiramente, se construía na alfabetização, na liberdade e igualdade construída dessas relações.

Paulo Freire asseverava que os professores enxergassem os estudantes como seres sociais, dotados de uma bagagem cultural que precisa ser considerada em uma relação dialógica. Por meio da problematização caracterizada por perguntas críticas sobre a realidade em que os estudantes/leitores vivem em comparação com o texto lido, sobre a isso Santos & Menezes (2010) conceituam,

A epistemologia do sul, enquanto projeto, significa, ao mesmo tempo, uma descontinuidade radical com o projeto, significa, ao mesmo tempo, uma descontinuidade radical com o projeto moderno da epistemologia e uma reconstrução da reflexão sobre os saberes



que, como veremos, torna reconhecíveis os limites das críticas da epistemologia tal como elas têm emergido num quadro ainda condicionado pela ciência moderna como referência para a crítica de todos os saberes, (SANTOS & MENEZES 2010, p. 261).

Nas palavras do autor, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (FREIRE, 1989, p. 13).

A produção de conhecimento científico significativo que se tem projetado da universidade para a sala de aula, muitas vezes não contempla o avanço das tecnologias digitais, com a globalização, tem-se acesso a um enorme acervo cultural advindo de diferentes lugares (por meio de vídeos do *YouTube*, *blogs*, *sites*, etc.).

Esse contato permite um novo olhar para o mundo, novas perspectivas, afetando e influenciando os interesses das pessoas, as formas como pensam e agem. Porém, torna-se evidente a importância de considerar a não neutralidade da língua e questionar as mensagens recebidas pelos diferentes meios de comunicação.

Nesse contexto, o ensino deve seguir um caminho descolonial, não pensarmos mais à partir da Grécia, abandonarmos as influências da metrópole. Está na hora de assumirmos a nossa maturidade e tomarmos as rédeas da nossa episteme, e partirmos para a produção de nosso próprio conhecimento.

É contra as bases dessa missão civilizadora, educadora, pseudo messiânica, evidenciada pelas escrituras de Mignolo no cerne de uma tradição educacional costurada por retalhos de teorias, sem diálogo entre si e nem com os órgãos de educação, quanto mais com os professores e com os alunos, que minhas teorizações *bios-fronteiriças* enquanto práticas educacionais de prezar pelo ensino, que esse texto emerge e dissemina-se. Evidencio, ademais, nos escritos de Mignolo (2007) que,



a opção decolonial pensa não a partir da Grécia, e sim a partir do momento em que as histórias locais do mundo foram interrompidas pela história local da Europa, que se apresenta a si mesma como projeto universal. A criação de uma ideia de América 'Latina' é parte desse processo de expansão universal ( por exemplo, uma América Latina em vez de Cristã e Hispanica como foi o ideal da colonização castellana). Essa ideia está em processo de 'desmontagem' precisamente porque foram negados a sua integração na colonialidade (MIGNOLO,2008, p.201).

Mignolo nos ensina que partilhar de uma política universalista da semelhança (somos todos iguais, precisamos das mesmas coisas e temos as mesmas necessidades) coteja a supressão das diferenças coloniais que são tornadas inexistentes.

Desse modo, destaca-se a importância do professor assumir uma postura mais autônoma, valorizando seus próprios saberes, entendendo seu contexto local como espaço onde se podem construir a sua *bio* com conhecimentos válidos e pertinentes para sua própria prática linguística, contribuindo assim para o seu contexto pedagógico.

Resta-me dizer, com isso, que minha opção por essa *bios* epistêmica, não é apenas uma escolha de vida, mas uma condição teórica, “[ o meu corpo], faz de mim, sempre, um homem que se interroge!” ( FANON, 2008, p.187) para que eu pense à partir do meu biolocus de professor de língua inglesa, latino, negro, índio, brasileiro, sul-fronteiriço, que escre(vi)ve, inscre-vi-vendos.

Usando a definição de linguagem de Becker, o semiólogo argentino Walter Mignolo (2000) nos lembra que a linguagem não é um fato, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas.

### **3. O Letramento Teatral Crítico suleando o ensino de língua inglesa.**

Pelo contrário, diz Mignolo, linguagem é "pensar e escrever entre idiomas" e "falar e escrever são estratégias para orientar e manipular domínios sociais de interação". A



referência de Mignolo à "manipulação" nos lembra que toda a lentidão está enredada em sistemas de poder e, portanto, pode ser opressivo ou libertador, dependendo do posicionamento dos alto-falantes e de suas agências, como Anzaldúa esclarece,

A fronteira entre os Estados Unidos e o México é uma ferida aberta, onde o terceiro mundo arranha contra o primeiro e sangra. E antes de que se forme uma casca, vira hemorragia, a seiva de vida dos mundos que se funde para formar um terceiro país, uma cultura de fronteira. As fronteiras estão desenhadas para definir os lugares que são seguros e os que não são, para distinguir quem somos nós e quem são eles. Uma fronteira é uma linha divisória, uma fina faixa ao longo de uma borda íngreme. Um território fronteiriço é um lugar vago e indefinido criado por um resíduo emocional de uma fronteira não natural. (ANZALDÚA, 2016, p. 42).

Anzaldúa, pondera que modernos Estados territoriais já herdaram um espaço interior compartimentado, porquanto preexistia aos territórios nacionais uma divisão espacial do trabalho e uma divisão política do território.

Com o desenvolvimento do capitalismo a divisão do mundo em territórios nacionais se sedimenta, e é com base nesta estrutura que as sociedades politicamente se enquadram. Neste quadro as fronteiras têm o papel de limites, demarcadores dos distintos projetos sociopolíticos.

Hoje, em face à globalização, a compartimentação do espaço mundial revela duas facetas contraditórias e solidárias. Por um lado, as fronteiras devem delimitar com clareza o território nacional que consagra à sociedade que nele vive seu abrigo, este é o princípio da soberania internacional, mas por outro lado a economia transnacionalizada opera fluxos financeiros e normativos que atravessam as fronteiras, promovendo um enfraquecimento de suas funções destinadas à proteção.

As oportunidades de fluidez oferecidas pelo meio técnico-científico e informacional Santos, (2007) “as revoluções nos transportes e nas comunicações ilustram



sobejamente esse processo”, possibilitaram a unificação técnica do planeta, mas paradoxalmente, desde o seu surgimento, esse meio geográfico testemunha sua maior compartimentação.

Nesta era da velocidade, de encurtamento das distâncias geométricas, os territórios nacionais padecem, em distintos graus, das influências de um mundo que efetivamente se globaliza, mas é a partir deles que se efetivam as relações interestatais, é na sua estrutura que se fundam quadros legais de legitimação do poder e reconhecimento das soberanias.

Santos (2007), por exemplo, critica o que denomina pensamento abissal, o qual estabelece uma fronteira entre o sul e o norte, um precipício que separa o eu e o outro conferindo a este último o poder de lançar luzes às trevas do sul, epistemologicamente falando, a ruptura pode ser feita à partir de pequenos processos, tal como substituir termos europeizantes, como nortear, que opera um pensamento voltado para o norte epistêmico, um norte não do ponto de vista geográfico, a exemplo de teóricos como Gomes (2021), ponderam que,

a partir da visão de Moita Lopes (2006a) e Kleiman (2013) sobre “sulear (orientar para o Sul) o debate questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante, na definição dos nossos problemas de pesquisa”, apresento outras definições que ampliam a compreensão sobre educação linguística para além da ideia de saberes linguísticos, textuais e de competência comunicativa (GOMES, 2021, p. 1)

Em defesa do cenário apresentado, no excerto, as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) estão presentes no cotidiano da sociedade contemporânea e a escola não pode mais evitar sua presença. Neste sentido, Gomes (2022) afirma que as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento, e por isso uma “educação linguística se faz necessária para que as pessoas possam viver bem em uma sociedade e na cultura que se vincula por uma língua.”



Estes foram impulsionados por novas tecnologias, bem como por uma economia neoliberal que, com ênfase na mercantilização da vida desestabilizou velhas estruturas sociais e econômicas e produziu novas formas de desigualdades globais.

Com interações cada vez mais ocorrendo, Mary Louise Pratt (1991) chama de "zonas de contato" (geralmente virtuais) entre falantes de diferentes origens, experiências e características.

A linguagem é cada vez menos entendida como um autônomo monolítico sistema composto por estruturas discretas (como em Saussure) ou um sistema sem contexto gramática mental (como em Chomsky).

Entramos uma nova maneira de ser no mundo, um mundo com outros espaços que não são aqui nem ali em uma heterotopia como Foucault (1986) os chamou. Aliado a esse pensamento, Monte Mór (2007a, 2007b) promove uma reflexão que denomina terceira fase dos letramentos (MONTE MÓR, 2007a, 2007b) e desperta a necessidade de se buscar alternativas para transformar noções de alfabetização, leitura e interpretação na formação dos estudantes e professores.

Distanciando-se da educação reprodutivista de hierarquias, salienta que o conhecimento “deve ser pensado como uma oportunidade de ser evidenciar que a língua, bem como os textos e discursos que dela provem, são marcados ideologicamente por relações de poder, por disputas e que os textos e discursos não são imparciais” (GOMES, 2021, p. 3 *apud* JANKS, 2016).

Assim, as vias de acesso entre estudantes, professores e qualquer outra autoridade de qualquer meio profissional da nossa contemporaneidade devem se manter, sempre, desobstruídas para um diálogo reflexivo e crítico ao que suleia possíveis colaborações para um entendimento de uma educação linguística entre o espaço digital, local-global e a escola.



Observa-se, assim, novas possibilidades de aplicação dos gêneros textuais oriundos de outras áreas de conhecimento, no caso aqui da minha pesquisa de doutorado sobre o teatro imbricado ao ensino de língua Inglesa, o que eu denominei de Letramento Teatral Crítico. No entanto, apesar desses esforços no campo da pesquisa, o conhecimento a respeito do trabalho didático com o teatro e com outros gêneros dramáticos, ( fantoches, danças, mímica, leitura dramática, et alii) ainda é bem restrito fora do meio acadêmico.

A linguagem do teatro é uma das manifestações primitivas artísticas do homem. Uma Arte que possui em sua essência a poética e a ludicidade, além disso, é capaz de integrar outras linguagens (verbal e não verbal). O teatro também se conecta à Educação, isto é, constitui-se numa proposta pedagógica inovadora de construção da realidade das relações humanas, por meio de uma educação linguística.

Para povoar o pensamento de outras perguntas, cenas, introspecções, reflexões, práticas de relações, rodas de conversa e de discussão com os meus alunos, amparei-me em propostas que extrapolam a dicotomia entre ensinar e aprender a língua inglesa, por meio de uma prática teatral.

Nesse sentido, minha bios de pesquisador fronteiriço, direcionou-me a entender que a minha prática, a minha bios engajou-me no processo de investigação de uma episteme para o ensino da língua inglesa, por meio de jogos e da encenação propriamente dita, onde o teatro na escola, nas aulas de língua inglesa, promovem um sentimento de pertencimento do aluno em relação à comunidade escolar, como também amplia o universo artístico e cultural, possibilitando um trabalho crítico-interpretativa e reflexivo.

Sem perder o rigor científico, o mergulho numa prática teatral faz os alunos enxergarem outras perspectivas, ampliando assim a capacidade de apreciação estética e conseqüentemente a formação de um ser humano consciente de suas diversas competências e habilidades.

#### **4. Referências.**



ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands: the new mestiza la frontera**. 3rd. Ed. São Francisco: Aunt Lute Books, 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam. vila, Eliane L. de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **Paisagens biográficas pós-coloniais: retratos da cultura local sul-mato-grossense**. Campo Grande-MS: Life Editora, 2018.

\_\_\_\_\_. **Fronteira, biografia – biogeografias – como episteme descolonial para (trans) bordar corpos em artes da cena**. Concept. Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 142–157, jan./jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Biogeografias Ocidentais/Orientais: (i) migrações do *bios* e das epistemologias artísticas no *front***. In: Cadernos de Estudos Culturais: Ocidente/Oriente: migrações. v. 8. n. 15. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jan.-jun. 2016, p. 97-144.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MONTE MÓR, W. **Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica**. In: SILVA, K. A. da.; DANIEL, F. da G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. A formação de professores de línguas: novos olhares. 2. vol. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares**. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. .

\_\_\_\_\_. **Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: diálogo sobre práticas**. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês. Campinas: Pontes Editores, 2018.

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

## Revista



GOMES, R. **Por uma educação linguística ampliada, crítica, cidadã e decolonial na formação de professores e no ensino de língua portuguesa.** n.3, v. 13. Ed. Letras Escreve, 2021 (no prelo).

\_\_\_\_\_. (Colaboradores). **Epistemologias e cenas de letramentos: formação docente, educação linguística e práticas de ensino.** Campinas, São Paulo. 2021, no prelo.

HISSA, Cássio E. Viana, **Conversações de arte e de ciência,** Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2011.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication.** London: Arnold, 2001.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica:** a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê Literatura, língua e identidade, nº 34, 2008.

\_\_\_\_\_. *A colonialidade de cabo a rabo:* o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005

\_\_\_\_\_. **Histórias Locais / Projetos Globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

NOLASCO, Edgar César. Perto do coração selvagem da crítica fronteiriza. In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS:** fronteiras culturais. Campo Grande – Ms, vol.4, nº 7, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. *Crítica subalternista ao sul.* In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS:** subalternidade. Campo Grande, MS: Editora UFMS, v.3, n.5, p.1-187, jan./fev. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para Além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra, Portugal: Cortez Editora, 2010. p. 31-83.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade e ecologia dos saberes, in: **Conversações de arte e de ciência,** org. HISSA, Cássio E. Viana. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2011.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Coord.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate.** Mexico: Miguel Angel Porrúa, 1998.



---

### Artigos da internet.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In: **NOVOS RUMOS**. Ano 17, nº 37, 2002, p. 4-28. Disponível em: <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192> – acessado em: 14 de maio de 2018.

MIGNOLO, Walter D. Aiesthesis decolonial – articulo de reflexin In: **CALLE14**. // volumen 4, número 4 // enero - junio de 2010. Disponível em: [http://200.69.103.48/comunidad/grupos/calle14/Volumen4/Vol4/Articulos/calle14\\_vol4\\_Walter%20Mignolo.pdf](http://200.69.103.48/comunidad/grupos/calle14/Volumen4/Vol4/Articulos/calle14_vol4_Walter%20Mignolo.pdf) – acessado em: 25 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Desobediência Epistêmica, Pensamiento Independiente y Libertad De-colonial. In: **Otros logos: Revista de Estudios Críticos. Centro de Estudios y Actualización em Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad**. Universidad Nacional del Comahue. Año I. Numero. 1, 2010, p. 8-42. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Mignolo.pdf> - acessado em: 25 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham, Duke University Press. Disponível em: <https://www.dukeupress.edu/the-darker-side-of-western-modernity> - acessado em: 20 de junho de 2011.

PRATT, Mary Louise. **Arts of the Contact Zone**. Published by: Modern Language Association. Disponível em: [http://l-adam-mekler.com/pratt\\_contact\\_zone.pdf](http://l-adam-mekler.com/pratt_contact_zone.pdf), acessado em: 25 de novembro de 2021.

### Dicionário

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**, 3º Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.



# TERRA À VISTA(?), NEM A PRAZO: A INVISIBILIDADE DOS POVOS TRADICIONAIS DE TERREIRO NO CONTEXTO URBANO

Gabriel Pereira Garcia<sup>6</sup>

pgarciagabriel@hotmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *A temática espacial/territorial é de interesse coletivo ultrapassando conceituações jurídicas ou políticas e encontra nas relações sociais seu liame. Entender o que são os territórios sociais e como esse conceito influencia/abrange os Povos Tradicionais de Terreiro é imprescindível para evidenciar as relações desses povos com o território e os efeitos desse naqueles. Esse trabalho pretende propor uma reflexão sobre como os territórios sociais são concebidos/abordados e afetam a relação dos Povos Tradicionais de Terreiro. Para tanto, percorremos metodologicamente por referenciais bibliográficos nos livros, artigos, teses e dissertações produzidas e que possuem relação com a temática. Os Povos Tradicionais de Terreiro distinguem-se de outros tradicionais pela relação que exerce com o território uma vez que, embora possuam uma estreita relação com a natureza, o que revelaria uma pertinência e presença em zonas rurais, é no contexto urbano que se revela a presença e os desafios daqueles povos, bem como a complexidade da organização social em contexto urbano. Assim, a partir do suporte teórico da Antropologia Urbana, do Espaço e Territorial, será possível entender como esses aspectos influenciam os Povos Tradicionais de Terreiro e a relação desses com a sociedade, considerando que mesmo ou principalmente na cidade há existência de territórios sociais.*

---

<sup>6</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGAS/UFMS). Especialista em Gestão Financeira Empresarial Estratégica pela Universidade do Oeste do Paraná (UNOPAR). Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FADIR/UFMS).



***Abstract.** The spatial/territorial theme is of collective interest, going beyond legal or political concepts and finds its bond in social relations. Understanding what social territories are and how this concept influences/encompasses the Traditional Peoples of Terreiros is essential to highlight the relationships of these peoples with the territory and its effects on those. This work intends to propose a reflection on how social territories are conceived/approached and affect the relationship of the Traditional People of Terreiro. Therefore, we methodologically covered bibliographical references in books, articles, theses and dissertations produced and related to the theme. The Traditional People of Terreiro are distinguished from other traditional people by the relationship they have with the territory since, although they have a close relationship with nature, which would reveal their relevance and presence in rural areas, it is in the urban context that the presence and challenges of those peoples, as well as the complexity of social organization in an urban context. Thus, based on the theoretical support of Urban, Spatial and Territorial Anthropology, it will be possible to understand how these aspects influence the Traditional People of Terreiro and their relationship with society, considering that even or mainly in the city there are social territories.*

## **Introdução**

O espaço é mais que um conceito geográfico ou de localização. Ele também revela quais são as forças que interagem nas relações sociais, o que possibilita a identificação dos valores norteadores e quais poderes se estabelecem como hegemônicos em uma fórmula que permite determinar quem domina e quem é dominado nessas interações.

Os Povos Tradicionais de Terreiro não são considerados povos originários brasileiros, nem tampouco recebem por parte do Estado o mesmo tratamento que os quilombolas, já que, por possuírem a mesma origem além-mar talvez em um ledô engano se pudesse inferir que um está contido no outro e assim por diante.

Essa relação entre o espaço e a existência de povos tradicionais é de relevante interesse para análise das relações sociais, uma vez que, a partir do momento em que há a manifestação de poder e, sendo ele condutor/organizador do espaço, que passa a assumir natureza territorial, vai ser expressão no mundo fático da localização daqueles que são dominantes e de outros, como é o caso dos povos tradicionais, que serão subjugados.



A dispersão espaço-territorial das comunidades tradicionais é uma forma visível das disparidades ainda existentes no Brasil. Pelo olhar antropológico é possível desnudar o conteúdo escuso dessas disparidades, que por vezes travestem-se de uma “legalidade”, mas que, em verdade, demonstram a permanência do colonialismo, como por exemplo ocorre no tratamento jurídico concedido à essas comunidades tradicionais.

Temos então sob o foco de nossa lente uma realidade, senão empírica, ao menos formal do ponto de vista jurídico, em que analisaremos como aos Povos Tradicionais de Terreiro os espaços/territórios são conduzidos/determinados pela sociedade brasileira, considerando que as políticas públicas e ações estatais são reflexos de um sistema de valores informadores da ideologia do Estado.

É nesse ínterim que será possível identificar que os Povos Tradicionais de Terreiro possuem uma ligação com o espaço diferente daquela comumente vista ou praticada pela sociedade eurocêntrica e de econômica capitalista. Apesar dessa diferença, isso não significa que a presença dessas comunidades tradicionais se restrinja tão somente às zonas rurais. Ao contrário, tomaremos como centro de nossa atenção as possibilidades de análises e estudos antropológicos calcados nas relações advindas de contextos urbanos.

O nosso interesse pela cidade como o ponto de partida para as reflexões propostas, deve-se ao fato de que as urbes são centros catalisadores das dinâmicas sociais, em que a alteridade – embora por muito tempo tenha sido considerada como potencialmente maior quanto maior o distanciamento geográfico – pode ser vista de forma ostensiva nas cercanias.

Sendo a cidade uma espécie em que o território se faz gênero, e considerando o espaço como intérprete do poder hegemônico dominante das relações sociais, buscaremos refletir como os Povos Tradicionais de Terreiro são afetados por tal poder, a partir das teorias antropológicas que abordam o espaço, território e a urbe.

Para tanto, percorremos como caminho metodológico o estudo em referenciais bibliográficos contidos em legislações, teses, dissertações, artigos, livros e documentos oficiais que se relacionam com a temática e objeto por nós propostos. Embora alguns casos apresentem dados relevantes a trazidos por uma experiência de campo, isto é, algumas análises são baseadas em realidades empíricas, não consideramos um trabalho de etnografia de arquivo, restringimo-nos à análise bibliográfica e análises teóricas.



Assim, tomaremos como ponto de partida alguns conceitos necessários e basilares desde os quais nossa discussão se projetará, definindo e entendendo o que são os Povos Tradicionais de Terreiro, o espaço, o território.

Em seguida, proporemos um diálogo em que esses conceitos basilares serão discutidos a partir das teorias antropológicas já citadas, com legislações pertinentes e dados de pesquisas realizadas e também como base no sistema normativo.

Finalmente, poderemos evidenciar como a relação entre o espaço, território, poder hegemônico afetam os Povos Tradicionais de Terreiro em um contexto urbano.

### **Alguns pressupostos**

Para que iniciemos nossa reflexão acerca de como os aspectos territoriais influenciam as comunidades tradicionais dos povos de terreiro, é preciso realizar algumas discussões e limitações conceituais que nortearão o diálogo entre tais povos e as teorias antropológicas capazes de propor uma reflexão que evidencie as forças e as condições dessas realidades.

Então, de forma inaugural, os povos de terreiros<sup>7</sup>, especificamente os terreiros de candomblé, foco de nosso estudo, são comunidades que se organizam e convivem de forma tal que haja uma extrapolação do simples viver religioso, ou seja, os terreiros de candomblé são mais que templos religiosos restritos às cerimônias e ritos litúrgicos. E essa transcendência ao aspecto religioso se deve ao fato de que a vida na comunidade de terreiro segue à guisa de valores e de um modo de viver africano, preservados em território brasileiro (BASTIDE, 2001. p. 25).

Por essa razão é que um terreiro de candomblé é considerado como uma ““metáfora-espacial”, reterritorializa-se a África aqui, os orixás estão todos juntos, no entanto eram representações de povos e territórios distintos.” (RAMOS, 2019, p. 91). Portanto,

(...) o terreiro se constitui em um espaço que recria o mundo africano no solo brasileiro, espaço esse que preserva os princípios civilizatórios da matriz africana, constituindo o que na língua iorubá denomina-se um egbé, isto é, uma comunidade de pessoas com o mesmo propósito. (VEIGA; LEIVAS, 2017. p. 2.620).

---

<sup>7</sup> Há o reconhecimento ou classificação como Povos Tradicionais de Terreiro também força de dispositivos legais, conforme Convenção 169 da OIT e o Decreto n. 6.040



A ligação ou essencialidade do espaço x território para os povos tradicionais de terreiro parece ser condição epistemológica dessas comunidades, que se é metáfora espacial africana no solo pátrio, no Brasil aparece como realidade social concreta. Afinal,

No espaço diaspórico brasileiro essas relações mudaram, passaram por significativas ressignificações. Uma delas liga-se ao fato de que estes orixás, que na África eram cultuados em regiões e/ou reinos distintos passaram, com a formação do território-terreiro (CORRÊA, 2005), a ser cultuados num mesmo local geográfico. (SILVA, 2013. p. 74)

Com efeito, o conceito de território e espaço parece ser integrado à existência ou a própria conceituação desses povos tradicionais, posto que até mesmo na substantivação que nomeia essas comunidades e esses aspectos são impressos pelo uso do termo “terreiro” ou “roça”, que semanticamente traz significação de localidade. E partindo dessa significação e realidade, a organização espacial é elemento de relevante interesse para observação das relações sociais, já que essa organização seria reflexo dessas relações, como leciona Filomena Silvano em visita à conceituação de espaço proposta por Durkheim. (SILVANO, 2010, p. 14).

Ainda sobre as concepções durkheimiana acerca do espaço, é nele que o indivíduo se insere, interage, se organiza e realiza suas práticas culturais,

Isso porque o espaço é necessário como suporte material e base simbólica das culturas, de modo que a maior parte das estruturas conhecidas da vida coletiva se traduz em formas variadas, mas sempre presentes, de apropriação do espaço. Por sua universalidade, Durkheim (1996) o reconheceu como uma categoria de entendimento humano, que se realiza e nutre do espaço (físico e simbólico) ocupado por cada sociedade em particular. (NOGUEIRA, 2009. P., 123)

Assim, nos parece que o espaço tem caráter universal, já que a todos os homens é imprescindível um espaço físico para sua existência. Entretanto, é na organização desse espaço, reflexo da organização social, que vai surgir o conceito de territorialidade e, com ele, as especificidades de diversos grupos sociais, já que



Defino a territorialidade como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território” ou homeland (cf. Sack, 1986:19). Casimir (1992) mostra como a territorialidade é uma força latente em qualquer grupo, cuja manifestação explícita depende de contingências históricas. O fato de que um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos. Para analisar o território de qualquer grupo, portanto, precisa-se de uma abordagem histórica que trate do contexto específico em que surgiu e dos contextos em que foi defendido e/ou reafirmado. (LITTLE, 2004, P. 253-254)

De acordo com o que apregoa Little (2004), o território é, portanto, a forma pela qual os grupos sociais se apropriam do espaço físico no qual estão inseridos, ou nos quais querem se inserir. Entretanto, a formação dessa territorialidade seria resultado também de processos históricos. Sendo assim, o caráter genérico e universal do espaço exerceria uma força neutra, que somente se polariza na medida em que as relações da sociedade se concretizariam, transformando o espaço em território.

Dentre essas organizações sociais reflexas na territorialidade, LITTLE (2004) observa a existência de dois modos de condução/concepção jurídica de territórios no Brasil, quais sejam: os territórios públicos e os privados. Entretanto, o autor menciona que essas formas não levam em consideração as nuances e especificidades internalizadas na sociedade pátria. Afinal, os territórios sociais não seriam apreciados por esse binômio público x privado. Assim,

Little (2004b) denomina essas configurações particulares de territórios sociais, de modo a distingui-las da territorialidade estatal hegemônica e recorre às formulações de Aníbal Quijano, para evidenciar que, à razão instrumental do Estado, esses territórios sociais contrapõem uma razão histórica. Isso porque, em lugar da dicotomia entre público e privado, que estrutura o regime jurídico de propriedade do Estado brasileiro, os territórios sociais combinam modalidades de uso e posse coletivos a outras modalidades comumente reconhecidas como sendo de caráter privado – não obstante, no mais das vezes, sejam operadas fora da



lógica do mercado -, num sistema de apropriação social do espaço regido pelo costume. (NOGUEIRA, 2009. P., 126)

Nesse sentido, ter-se ia em relação aos territórios nacionais, ou pelo menos em relação às políticas territoriais brasileiras, um não reconhecimento desses tipos de territorialidades – as sociais – uma vez que essas se tratam de ambientes que não são de ordem pública e nem privada, podendo assumir uma ou outra forma, ou até mesmo ambas.

Ainda na identificação da organização espacial, representante da organização social, o fenômeno da cidade também deve ser considerado, já que a cidade parece ser espécie e espaço o gênero do qual aquela deriva. Afinal,

(...) o espaço antecede ao território, não sendo, portanto, termos equivalentes, isso porque o espaço não tem valor de troca, mas apenas valor de uso. O espaço é algo dado, preexistente, com possibilidades potenciais, a partir de onde se produzirá o território, por meio da ação e da representação humanas. Dito de outro modo, a apropriação humana do espaço, material ou simbolicamente, é o que o faz território (NOGUEIRA, 2009. P., 124)

Nesse diapasão, a cidade não é uma estrutura contemporânea, a história demonstra que em diversos sistemas de organização social ela existiu, mas foi a partir de aspectos econômicos que a cidade foi erigida a outro nível, pois até então não era o centro agregador das populações, que se concentravam mais nos campos.

As influências que as cidades exercem sobre a vida social do homem são maiores do que poderia indicar a proporção da população urbana, pois a cidade não somente é, em graus sempre crescentes, a moradia e o local de trabalho do homem moderno, como é o centro iniciador e controlador da vida econômica, política e cultural que atraiu as localidades mais remotas do mundo para dentro de sua órbita e interligou as diversas áreas, os diversos povos e as diversas atividades num universo. (WIRTH, 1967, p. 89)

Portanto, ainda que apresentada de forma panorâmica, a relevância do espaço, território e cidade nas relações sociais é sobremaneira importante para trazer reflexões por parte da



antropologia que sejam capazes de revelar a sinergia entre os sujeitos e os espaços, embora tal análise antropológica tenha sido historicamente menosprezada LITTLE (2004).

### **Terra à vista, mas sem prazo: a hegemonia social na urbe opressora.**

A partir dessa conceituação preliminar, podemos então refletir como os Povos Tradicionais de Terreiro se relacionam com o espaço e ao que nos parece, mais precisamente, como as questões territoriais os afetam. A partir do que reclama LITTLE (2004), os processos históricos também devem ser apreciados posto que reveladores das circunstâncias sociais e, parece ter razão, quanto mais aos Povos de Terreiro, já que em território brasileiro, a despeito de NOGUEIRA (2009) se reportar ao campesinato, revela a sobreposição/inserção forçada dos negros no Brasil.

Não se constituindo em povos originários, como é o caso dos indígenas, ou transplantados para o território nacional, como são entendidos os quilombolas e afro-descendentes, (NOGUEIRA, 2009. P., 109)

É relevante o entendimento de que os Povos Tradicionais de Terreiro descendem de um povo não originário porque são categorias tradicionais que fogem da mesma condição e organização social que a indígena e quilombola. E tanto é assim que, juridicamente, somente a partir de 2007 houve por parte do Estado brasileiro o reconhecimento de tais povos e seus territórios, ou seja, somente a partir da promulgação do Decreto Lei n. 6.040/2007 é que se passou dar lhes existência jurídica tornando-os sujeito de direitos<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações;



Nessa esfera, analisar o território sob o viés jurídico é também uma forma de se visualizar no mundo fático as relações sociais, a prática histórica, ou os seus reflexos presentes, uma vez que as instituições brasileiras apresentam ideologia colonial, de caráter eurocêntrico (RAMOS, 2019), sendo o território expressão da ideologia do Estado em relação à “superfície espacial sob controle exclusivo de uma nação, justificado pelo princípio geral da soberania” (NOGUEIRA, 2009. p. 123). Assim, esse poder soberano do Estado revela que

(...)como uma organização jurídica continuamente construída para perpetuar a colonialidade para com os negros e seus conhecimentos pôde ser e em que medida o foi, instrumento de emancipação social. (...) Desse modo, defendemos a ideia de que houve no Brasil, após a abolição da escravatura, a continuidade de um conjunto de ideologias, princípios, instituições, esquemas, atitudes, ações políticas, decisões que contribuíram para manter o modo de vida da população negra o mais próximo possível daquilo que era o escravismo. (ANDRADE; FERNANDES; DE CARLI, 2015, p. 558-559).

Destarte, considerando que os processos históricos podem ser revelados a partir da construção jurídica do Estado, podemos realizar uma abordagem teórica em relação aos efeitos nas relações sociais que esses comandos normativos podem repercutir no mundo concreto. Em que pese LITTLE (2004) apresentar a vacância legislativa em relação à territorialidade social, vez que apresentou que tão somente se teria no Brasil territórios privados e públicos, parece que a partir da promulgação do Decreto n. 6.040/2007, portanto posterior à explanação daquele autor, o ordenamento jurídico brasileiro apresentou uma nova concepção de território – o dos povos tradicionais.

Consideraremos que os territórios tradicionais, termo usado pela legislação, são formas dos territórios sociais descritos por LITTLE (2004) porquanto apresentam exatamente a mesma concepção proposta por esse autor, conforme descrito anteriormente. Afinal,

Com efeito, a territorialidade dos povos e comunidades de matriz africana e de terreiros não se reduz aos aspectos fundiários, estando vinculada aos valores ancestrais, culturais, simbólicos e organizativos que encerram uma mesma realidade, integral e



integradora dos elementos materiais e imateriais. (BRASIL, 2018, p. 174)

Assim, de acordo com o texto Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e Povos de terreiro: Segurança Alimentar, Nutricional e Inclusão produtiva (BRASIL, 2018), umas das demandas dos Povos Tradicionais de Terreiro recai exatamente sobre aspectos territoriais, já que

Nos diferentes espaços e instâncias de participação e de oitiva dos povos e comunidades de matriz africana e de terreiros, a garantia do acesso à terra e a regularização fundiária dos territórios tradicionais são apontadas como condição fundamental para a continuidade e a vitalidade das suas matrizes culturais e civilizatórias, incluindo as práticas alimentares tradicionais. (...) Reconhecer os territórios tradicionais como patrimônio material e imaterial e como território de interesse social e ambiental, tanto nas áreas rurais quanto urbanas, imunizando impostos e promovendo a sua salvaguarda, de modo a garantir o mesmo tratamento dispensado aos demais espaços e templos religiosos, combatendo o racismo institucional; (BRASIL, 2018, p. 157) (grifo nosso)

A citação a cima é um documento técnico formalmente realizado a partir da iniciativa do Ministério dos Direitos Humanos e nele há descrição de recolhimento de informações por oitiva das comunidades, ou seja, as informações contidas nele goza de certo empirismo, e ainda que assim não fosse, por ser documento oficial do Executivo Nacional, é uma importante fonte de análise a partir da qual se nos revela pontos importantes a nossa discussão, quais sejam: a questão/relação territorial para os Povos Tradicionais de Terreiro é condição *sine qua non* para a suas existências e manutenção cultural; essas comunidades encontram-se em dois territórios distintos, zonas rurais e urbanas.

É nesse contexto que se apresenta a proposta do nosso trabalho, que é analisar a Antropologia do Espaço, Territorial e Urbana como teorias capazes de trazer reflexões e entendimentos das relações sociais desses povos tradicionais, sobretudo, em um cenário urbano. Quanto mais por que, ainda de acordo com o documento elaborado pelo Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018), as medidas de salvaguarda são insuficientes ou até mesmo inexistentes

Embora seja possível assinalar a presença de políticas de reconhecimento e salvaguarda dos territórios tradicionais, esses



instrumentos têm sido avaliados como insuficientes, pleiteando-se, inclusive, a criação marcos legais específicos e mais efetivos. (BRASIL, 2018, p. 186)

O que se verifica é que historicamente há a perpetuação do colonialismo na sociedade brasileira, desnudado no conteúdo normativo do ordenamento jurídico e para além disso, também é possível vislumbrar que, mesmo quando há uma previsão legal – a do reconhecimento dos territórios tradicionais (sociais) – as ações para efetivação dessas políticas públicas são improfícuas, senão inexistentes.

Essa força excludente, colonialista, pode se revelar ainda mais intensa para/contra os povos tradicionais se levarmos em consideração essas relações em um ambiente urbano. É nesse sentido que SILVA (2013) revela que a formação da metrópole, tomando como campo a cidade de Goiânia, exerce uma força hegemônica em detrimento dos Povos Tradicionais de Terreiro.

Diante dessa configuração, na metrópole goianiense, as práticas das Religiões de Matriz Africana se especializam obedecendo a lógica de segregação, (in)visibilidade e negação, passando a atender as designações hegemônicas de colonialidade que imprimem mecanismos de subalternidades aos grupos e aos espaços dominados (...) Em um determinado tempo histórico as transformações ocorridas no conjunto da sociedade se projetam enquanto mudanças no modo de produzir a metrópole. Entre essas duas ordens sua produção social urbana se converte no próprio modo de produção e reprodução do sistema vigente. (SILVA, 2013. p. 199)

É como afirma SILVANO (2010) ao remeter a teoria durkheimiana: o espaço revela a organização social que o compõe e, em um contexto urbano, esse espaço adquire natureza de territorial, posto que com usos determinados (LITTLE, 2004, P. 253-254) caráter iminentemente capitalista, sendo o fator econômico o critério para identificação/conceituação da cidade. (WEBER, 1921. p. 68-69)

Assim e de tal sorte, entendendo a cidade como um território, a força que esse exerce em relação aos indivíduos e à sociedade, passa a refletir na construção da identidade desses. Para além do aspecto quantitativo, espacial, topográfico, o território assume uma relevância decisiva nas



relações sociais porque pode ser considerado o meio pelo qual há o exercício de existência do ser. É também a partir da territorialidade que os sujeitos se identificam.

Em seu status ontológico, essas relações se dão por meio de uma sinergia que, de modo que num campo intersocietário, o território passa a ser o elemento de identidade, ou seja, firma as particularidades de um grupo com um determinado espaço de vivência e da ação política. (NOGUEIRA, 2009. P., 127)

Nesse sentido, revela-se também que o território exerce força ou passa a influenciar não apenas um indivíduo, mas se torna um princípio informador da constituição dos grupos sociais.

(...) defende que este é o suporte ideal para as nossas memórias, tanto coletivas como individuais. A organização material do espaço, aparece assim como uma espécie de garante da manutenção de transmissão da memória do grupo (SILVANO, 2010, p. 19)

Não se pode olvidar e nem subestimar os efeitos da organização social hegemônica exerce sobre os povos tradicionais. Se a cidade é um centro econômico que se guia à guisa das relações capitalistas, ela revela-se então bastante pernicioso ao padrão vida, ou seja, o modo de viver dos Povos Tradicionais de Terreiro. Afinal, em relação a essa conduta, com ênfase na relação entre o sujeito e o trabalho, ORTIZ (1999) demonstra que o modo de viver e o conceito de liberdade para os povos negros tem outro viés, distante do requerido pelas relações capitalistas.

(...) a ideia de liberdade que o negro fazia se adaptava mal às necessidades do capitalismo; para ele, ser livre, significava simplesmente trabalhar onde quisesse e quando lhe conviesse, enquanto que para o sistema concorrencial ser livre representava o fato de não ser mais escravo, isto é, de vender sua força de trabalho aos novos modelos de produção da sociedade (ORTIZ, 1999. P. 27)

Há uma inadequação ou oposição de forças entre o modo como a cidade é organizada e a existência dos Povos Tradicionais de Terreiro que, para além da constituição indenitária individual tem no caráter coletivo revelada os danos oriundos dessa relação. O cenário urbano, tal como é constituído e direcionado pela força hegemônica do grupo social dominante – colonial e capitalista – impõe aos Povos Tradicionais de Terreiro uma negociação/reformulação que ocorre no terreiro a partir da aproximação/expansão da urbanização, conforme (SILVA, 2013. p. 128) observou os



seguintes reflexos: 1 – a limitação espacial advinda da especulação imobiliária que aumentou os preços dos imóveis – e também constata que houve a venda de parte do terreno do terreiro; 2 – conflitos a partir de atos normativos relacionados à conduta social e/ou ordenamento espacial; 3 – alteração/adaptação dos ritos e práticas em função da vizinhança – limitação de horários. Portanto,

De acordo com a pesquisa de campo ocorrida nos terreiros afastados, ou melhor, localizados na periferia das cidades estudadas, seria no horário entre as 22 a 23 horas, que o xirê se iniciaria, sem horário definido para terminar. Nessas casas as festas se estendem por toda a madrugada. A partir disso, infere-se que os poderes normativos imperam no controle dos sons dos atabaques, das músicas e das relações comuns ao Candomblé. Esse, provavelmente, torna-se um exemplo de como a prática da religião tem de se adaptar aos padrões normativos da colonialidade de poder (SILVA, 2013. P. 133)

Esses dados empíricos trazidos a partir da pesquisa de campo proposta por Silva (2013), corroboram novamente a relação entre a relevância da história e território como reveladoras ou condutoras das relações sociais. Afinal, pelo que apresentou nos dados de sua pesquisa, a autora citada verifica que a marginalização histórica (CAPONE, 2018. p. 134) desses povos tradicionais se perpetua na contemporaneidade, ou seja, socialmente o grupo dominante historicamente reprime, expulsa as comunidades dos Povos Tradicionais de Terreiro do seio das relações sociais quanto mais urbanas, sem prejuízo de outras como as econômicas, culturais e etc., capazes de extirpar toda a cultura ancestral preservada nos terreiros,

é sobretudo a dominação simbólica do branco que acarretará o desaparecimento ou a metamorfose dos valores tradicionais, negros; eles tornam-se caducos, inadequados uma sociedade moderna”. (ORTIZ, 1999, p. 26).

## **Considerações finais**

Os Povos Tradicionais de Terreiro embora sejam uma expressão da preservação cultural africana em terras brasileiras, a ponto de o terreiro ser considerado uma “metáfora espacial” que transplanta uma pequena África para o Brasil, tiveram um reconhecimento tardio por parte do



Estado brasileiro em relação às suas identidades culturais, manifestamente nos aspectos territoriais das suas práticas e modo de viver.

Considerando que o espaço é o receptáculo da existência dos indivíduos e da organização social advinda da coletividade desses seres e que, por isso, a forma pela qual o espaço se manifesta e/ou está organizado revela, portanto, o conteúdo informativo do poder hegemônico dessas relações sociais. E são essas relações que transformam o espaço em território, uma vez que dão destinação, atribuições formas de uso ou controle. Enfim, há um exercício de poder em relação ao espaço que faz com esse tome feição de território para fins de uma análise social e antropológica.

A partir da conceituação do território, é possível vislumbrar que ele é a expressão das forças dominantes das relações sociais o que permite realizar uma leitura das estruturas que condicionam a interação entre as diversas manifestações culturais presentes nesses territórios.

Com o aumento demográfico nas urbes, em detrimento da zona rural, e até mesmo pela dependência dessa àquelas, a cidade se revela como um campo de pesquisa para relações sociais, ainda mais por agregar uma diversidade de pessoas e, portanto, alteridades em uma dispersão espacial diferente – menor – do que as comumente estudadas pela antropologia, que esperava o aparecimento de alteridades diretamente proporcional ao distanciamento geográfico.

Nesse ínterim, o espaço urbano, como território, é capaz de revelar a alteridade imediata, vizinha. Por essa razão, nas urbes pode ser observada de maneira explícita os efeitos visíveis de conteúdos por vezes escusos, principalmente os de natureza normativa, que são promotores de um apagamento das culturas tradicionais, principalmente em relação aos Povos Tradicionais de Terreiro.

Assim, o espaço transformado em território, cuja cidade é espécie, revela o caráter opressor colonialista que permanece impregnado na sociedade brasileira, capaz de realizar um epistemicídio desses povos tradicionais que, não originários, mas transplantados para o solo brasileiro, não tiveram suas demandas territoriais apreciadas de forma a promover ou preservar suas identidades. A terra para os Povos Tradicionais de Terreiro não foi nem à vista, nem a prazo.

## REFERÊNCIAS



ANDRADE, Bruno; FERNANDES, Bruno Diniz; DE CARLI, Caetano. O fim do escravismo e o escravismo sem fim – colonialidade, direito e emancipação social no Brasil. **Revista Direito e Práxis**, v. 6, p. 551-597, 2015.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)> Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e Povos de Terreiro**: Segurança Alimentar, nutricional e Inclusão produtiva / elaboração de Taís Diniz Garone – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, 242 p.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm#textoimpresso](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm#textoimpresso)> Acesso em: 01 jul. 2021.

CAPONE, Stefania. **A busca da África no candomblé: tradição e poder no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Anuário Antropológico, 28(1), 251-290, 2004. disponível em: <[http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario\\_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003\\_paullittle.pdf](http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf)> Acesso em: 18 jul. 2021.

NOGUEIRA, Mônica Celeida Rabelo. **Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade de Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **A noção de cultura em Gupta e Ferguson, Sahlins e Cunha**. REIA - Revista de Estudos e Investigações Antropológicas, v. 4(1), p. 287-315, 2017.



---

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**. São Paulo: Brasiliense, 1999.  
RAMOS, Arthur.

RAMOS, Luciana de Souza. **O Direito achado na encruza: territórios de luta, (re) construção da justiça e reconhecimento de uma epistemologia jurídica afro-diaspórica**. 2019. 412 f., il. Tese (Doutorado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Mary Anne Vieira. **Dinâmicas territoriais do sagrado de matriz africana: o candomblé em Goiânia e região metropolitana**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal de Goiânia, 2013.

SILVANO, Filomena. **Antropologia do Espaço**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

VEIGA, C. K.; LEIVAS, Paulo. **Comunidades tradicionais negras e a proteção da Convenção 169 da OIT**. *Revista Direito & Práxis*, v. 8, p. 2599-2628, 2017.

WEBER, Max. **Conceito e categorias da cidade (1921)**. Trad. de Antônio Carlos Pinto Peixoto. In: VELHO, Otávio Guilherme (organizador). *O fenômeno urbano*. 1. ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, Textos básicos de ciências sociais, p. 67-88, 1967.

WIRTH, Louis. **O urbanismo como modo de vida**. Trad. de Marina Corrêa Treuherz. In: VELHO, Otávio Guilherme (organizador). *O fenômeno urbano*. 1. ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, Textos básicos de ciências sociais, p. 89-112, 1967.



---

# **MESA TEMÁTICA:**

## **DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: PERSPECTIVA DOCENTE-APRENDIZ DIANTE DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**



# A ATUAÇÃO DOS DI E DE NA EDUCAÇÃO BÁSICA AO LONGO DO CONTEXTO PANDÊMICO

Mirian Luzia de Lima Vaz<sup>9</sup>, Luciano Araujo da Costa<sup>10</sup>, Lucineide Nascimento dos Santos<sup>11</sup>

mirianvaz0@gmail.com<sup>1</sup>, lucianoarj@gmail.com<sup>2</sup>, lu2neide11@gmail.com<sup>3</sup>

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

## **Resumo.**

*O presente estudo objetivou a construção de uma linha de raciocínio sobre a atuação e funções dos Designers Instrucional (DI) e Educacional (DE), para assim discriminar estes dois profissionais. A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica utilizando artigos científicos encontrados em sites repositórios. Com o avanço do uso das tecnologias e o cenário pós-pandêmico, houve a necessidade de nos reinventar e aderir a novas metodologias de ensino. A presença do DI e DE nas unidades escolares, juntamente com a utilização das TIC'S (Tecnologias de Informação e Comunicação) são fundamentais para o fornecimento de ferramentas e recursos capazes de auxiliar na potencialização do processo de ensino, pois ressignificam o processo educacional para obter uma educação mais interativa, dinâmica e compatível com as novas demandas impostas pelas tecnologias.*

## **Abstract.**

*The present study aimed to build a line of reasoning about the role and functions of Instructional (DI) and Educational (DE) Designers, in order to discriminate these two professionals. The methodology adopted was a bibliographic review using scientific articles found in repositories. With the advance in the use of technologies and the post-pandemic scenario, there was a need to reinvent ourselves and adhere to new teaching methodologies. The presence of DI and DE in school units, together with the use of ICT'S (Information and Communication Technologies) are fundamental for the provision of tools and resources capable of helping to enhance the teaching process, as they re-signify the*

<sup>9</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (Flórida-USA).

<sup>10</sup> Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University (Flórida-USA).

<sup>11</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (Flórida-USA).



---

*educational process to obtain a more interactive, dynamic and compatible education with the new demands imposed by technologies.*

## 1 Introdução

A entrada das tecnologias de informação no contexto escolar trouxe uma gama de mudanças no que concerne ao planejamento e a dinâmica das instituições. Novas formas de se pensar e fazer educação se fizeram necessárias, uma vez que nesse processo, foram descortinadas inúmeras demandas que deixaram de ser um caminho a ser trilhado em direção a um futuro a médio-longo prazo, para se tornar um presente a ser vivenciado. Neste cenário de grandes mudanças, novos atores surgem nos ambientes educacionais, *Designer Instrucional* e *Designer Educacional* são algumas das novas funções que se inserem no processo educativo com funções específicas, a fim de atender às novas demandas que tem como objetivo, adaptarem as tecnologias ao contexto educacional.

O *Designer Instrucional* existe desde 1940, no período da Segunda Guerra Mundial e sua utilização veio da necessidade do governo norte-americano em treinar seus soldados, já que eles necessitavam receber informações acerca da utilização dos armamentos, estratégias de ataques e a única forma em que conseguiam enviar e receber essas informações era por meio do ensino a distância. Para que isso viesse a ocorrer da forma mais adequada e significativa, era necessário que especialistas em Educação levassem em consideração vários fatores como perfil, estilo de aprendizagem, forma de transmissão de conhecimento e o tempo necessário para preparar os materiais, e transmitir as informações de maneira adequada e precisa. Esse desenho de instrução abordado nos treinamentos pelas forças armadas americanas foi o que caracterizou o DI, e com o passar do tempo, esse profissional se tornou cada vez mais necessário nas instituições de ensino, pois ele atua como um elo entre a educação e as tecnologias de informação e comunicação (TIC'S) (RIBEIRO et al.).

A tecnologia é o que une a ciência e a engenharia, apresentando e desenvolvendo ferramentas que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem e despertem o interesse dos alunos, melhorem a expectativa de comunicação e obtenção de conhecimento de forma mais significativa e atrativa a cada indivíduo envolvido no processo. Para tanto, deve-se



---

levar em consideração o estilo de aprendizagem de cada usuário e determinar as melhores estratégias e artifícios para que o sucesso educacional seja alcançado.

O DI é a peça-chave no processo de desenvolvimento de um projeto educacional e está a cargo dele a gestão de tempo, custos, trabalho em equipe e uma boa comunicação entre os membros, pois o seu trabalho interfere nas atividades de todos os integrantes envolvidos no processo, bem como levar em consideração os riscos que enfrentará durante todo o decorrer do seu projeto educacional. Ele deve ter capacidade decisória, saber contornar possíveis problemas e ter capacidade de controlar situações e fornecer ferramentas necessárias para que o projeto prossiga de forma adequada e proporcione a aprendizagem dos discentes. Em um curso on-line, o processo de aprendizagem ocorrer de forma autogerida, onde os alunos aprendem de forma autônoma e independente, seguindo sempre seu próprio ritmo e oferecendo flexibilidade no estudo.

O presente trabalho teve como metodologia, a revisão bibliográfica e pesquisas com dados e informações coletadas a partir de artigos, sites científicos na internet e revistas especializadas em educação, abordando conceitos trabalhados na disciplina Princípios do Designer Educacional, selecionados de acordo com as discussões acerca da Gestão de Projetos, análise, design, planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de um curso on-line educacional voltado para a aprendizagem dos alunos, bem como as principais diferenças existentes entre o *Designer* Instrucional e o Educacional.

## **2 Desenvolvimento**

### **2.1 As práticas do *Designer* Instrucional**

O *Designer* Instrucional é o profissional responsável por executar o processo de desenvolvimento de um projeto de ensino. Ele apresenta um vasto campo de atuação e é o principal responsável pela mediação entre a educação, utilização das tecnologias e comunicação, produção criativa e gestão. Cabe a ele a responsabilidade de realizar o levantamento das características e necessidades do público-alvo, desenvolver o design do currículo do curso on-line ou programa educacional, desenvolver e selecionar materiais didáticos, escolher os recursos tecnológicos mais adequados ao método de ensino



apropriado para os usuários, projetar atividades, avaliar o processo de ensino e planejar a implementação adequada e eficaz dos produtos e programas educacionais.

“O DI é responsável não só pela elaboração dos cursos virtuais, mas por todas as fases desde o planejamento, desenvolvimento até a seleção da metodologia mais adequada, para que se possa atingir os objetivos educacionais propostos diante de cada contexto.”  
(MACEDO, BERGMANN, 2018, p.6)

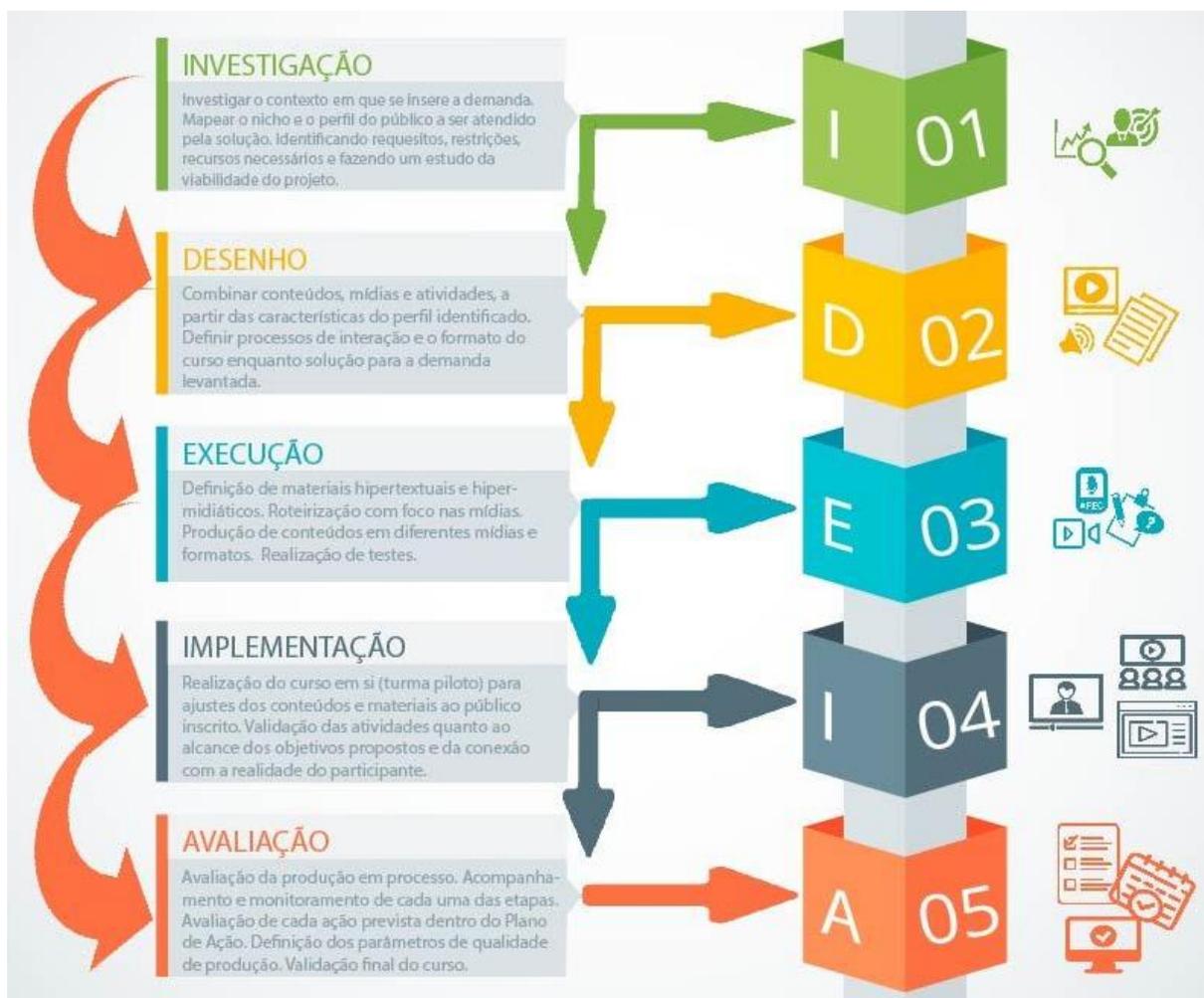
É função do DI desenvolver o conteúdo que se deseja ofertar através de estratégias, metodologias, técnicas e ferramentas, levando em consideração o perfil do público-alvo que se pretende alcançar, pois é com base nessas informações que os recursos e objetos de aprendizagem serão desenvolvidos no Projeto Educacional. Ele deve adequar o conteúdo, recursos tecnológicos que serão utilizados, gestão do projeto (tempo, pessoas, recursos financeiros e tecnológicos), metodologias pedagógicas e levar em consideração as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC'S) existentes e que sejam relevantes no desenvolvimento de novas metodologias adequadas e significativas.

Além dos múltiplos saberes em áreas distintas como educação, tecnologia e gestão de pessoas, KENSKI e BARBOSA (2007) fazem a afirmação sobre o DI:

[...] o profissional responsável pela coordenação e desenvolvimento dos trabalhos de planejamento, desenvolvimento e seleção de métodos e técnicas mais adequadas ao contexto em que será oferecido um curso a distância. Sua atuação também engloba a seleção de atividades, materiais, eventos e produtos educacionais de acordo com as situações específicas de cada oferta educacional, a fim de promover a melhor qualidade no processo de aprendizagem dos alunos em cursos ocorridos em ambientes virtuais.

O autor deixa claro que o DI ocupa a posição de coordenador que gerencia todas as etapas desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento e findando na implementação, etapa essa que visa o fornecimento de um aprendizado de qualidade para os alunos nos ambientes online. Cabe ao DI através de seus conhecimentos e habilidades, fazer a seleção de ferramentas midiáticas que irão executar a transposição dos conteúdos trabalhados outrora nos ambientes offline, sabendo de que em ambientes online, o aluno

possui uma gama de percursos para caminhar na direção da construção do seu conhecimento, podendo eles se diversificarem em aulas online, interativas, leituras complementares, livros digitais e outras mais.



**Figura 1. Design Instrucional na prática**

Fonte: [academiadenegociosdigitais.com.br](http://academiadenegociosdigitais.com.br)

### 2.1.1 Designer Instrucional x Designer Educacional

A prática do *Designer Educacional* vai além da responsabilidade de realizar a gestão pedagógica, tecnológica dos recursos, das equipes envolvidas e a gestão final da avaliação de todo processo educacional.



---

“Ele pressupõe uma visão macro de todo o processo de desenvolvimento metodológico de um curso online, acompanhando cada fase, desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento dos materiais e recursos didáticos, até a avaliação, verificando o que pode ser mantido e melhorado para próximas ofertas dos cursos, ou até mesmo modificado durante a fase de implementação.” (MACEDO, BERGMANN, 2018, p.8)

Para o profissional do *Designer* Educacional (DE), a interação é fundamental para a efetivação da sua atuação. O planejamento do projeto querer diálogo com toda a equipe (coordenação do curso e equipe pedagógica), objetivando o desenho do projeto de curso. Para o desenvolvimento e implementação do projeto educacional, é necessária uma maior proximidade com a equipe multidisciplinar que está atuando na elaboração do projeto em sim, como o DI, os tutores, editores, bem como com os docentes que atuarão no curso. O momento de avaliação promove mecanismos de coleta de informações diretamente direcionadas a equipe envolvida e os estudantes. A interação é fundamental em todo o processo, e o DE age como elo entre todos os membros envolvidos e a comunicação é o que despertará e incentivará a ocorrência do aprendizado colaborativo, em que o docente atuará como mediador ativo no processo de ensino-aprendizagem.

“O DI é um elemento de instrução da linguagem do processo de desenvolvimento dos conteúdos educacionais, cabendo a ele conservar-se nesta prática. Por sua vez, o DE, por possuir particularidades mais complexas e abrangentes, tem sua atuação direcionada para o planejamento, desenvolvimento e implementação de projetos de EaD.” (MACEDO, BERGMANN, 2018, p.8)

Diante do atual contexto pós-pandêmico e tecnológico em que vivenciamos, onde a pandemia mudou toda a rotina acadêmica e houve a necessidade de mudanças significativas na forma de pensar e agir, se tornou extremamente necessário o planejamento e aplicação de metodologias diferenciadas que levassem em consideração o pleno aprendizado do aluno. O processo de ensino-aprendizagem, bem como todo o material didático utilizado, passou por uma remodelagem. O planejamento que até então



não contemplava ferramentas tecnológicas, passou a incluir as mesmas não só como um adicional, mas atrelada a uma metodologia que proporciona inovações não somente nos materiais didáticos, como também no posicionamento e foco dos atores participantes, onde a educação deixa de ser focada no saber dos docentes e passa a levar em consideração o protagonismo do aluno. E a utilização das Tecnologias foi fator crucial em todo esse processo.

Enquanto professores, de certa maneira, todos atuamos desempenhando as duas funções (DI e DE) nas instituições de ensino. Houve a necessidade de inovação e atualização, sobretudo por parte dos docentes, de modo a enfrentar os medos e barreiras tecnológicas e desenvolver métodos diferenciados e inovadores, trazendo para o momento das aulas os recursos digitais mais adequados e capazes de proporcionar melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem, como a utilização de Plataformas de Ensino como o *ClassRoom*, novos formatos de avaliações através do *Google* Formulários, *Quizzes*, simuladores, aplicativos de reuniões online e síncronas como *Zoom* e *Google Meet*, o *Google Drive*, até mesmo as próprias redes sociais, como o *WhatsApp* que foram grandes parceiras nesse processo, todos esses recursos visando a transmissão de conhecimento para os alunos, funções nas quais são desempenhadas pelo *Design Instrucional*. Em contrapartida, nos momentos de distanciamento das salas de aula, o professor foi o elo entre os estudantes e a escola/gestão escolar, atuando como um mediador no processo de ensino, assim como ocorre com o *Design Educacional*, ou seja, o professor é fundamental em todo o percurso escolar, pois é a partir de sua aproximação com os discentes e no sentimento de confiança e respeito alcançado que obtemos uma aprendizagem significativa.

## 2. 2 A Aprendizagem Autogerida

A aprendizagem autogerida é o processo de produção de designer instrucional para cursos. Nesse tipo de aprendizagem, o próprio aluno é o responsável pelo seu aprendizado, planejando, desenvolvendo e regulando suas atividades, controlando seus horários de estudo e utilizando os inúmeros recursos tecnológicos disponíveis no curso. Ele aprende de forma autônoma e independente.



Nesse caso de aprendizagem, geralmente são utilizados materiais autoinstrucionais, e com organização linear das informações, não havendo participação de tutor presencial quando se utiliza o material reprodutivo-informativo; grande número de exercícios sendo realizados por repetição para facilitar memorização por parte dos alunos, através do material reprodutivo-participativo; sem presença de feedback para saber se as questões desenvolvidas estão certas ou erradas no material produtivo-informativo; e utilização de tutores inteligentes através da inteligência artificial e gestão de informações no material produtivo-participativo.

Esse tipo de aprendizagem propicia ao cursante percorrer o curso de forma flexível e atemporal, no qual planeja, desenvolve e adequa a construção do seu aprendizado apropriando-se dos recursos disponíveis. Ou seja, não há uma ordem rígida de navegação e seu aprendizado é realizado sem a mediação do tutor. Sendo assim, o aluno é o sujeito ativo do seu aprendizado [...]. (LISBOA, GOMES, RENDEIRO, 2016, p.182)

A autonomia para a tomada de decisões e a aprendizagem autogerida auxiliam para aquisição de conhecimentos de inúmeras maneiras, podendo ter origem em sala de aula com o professor, em contato com os colegas, através dos mais diversos meios de comunicação, redes sociais, pesquisas na internet ou experiências profissionais. Praticar o autoaprendizado é ter a habilidade e competência para encontrar soluções para seus próprios problemas, correr atrás de oportunidades por mérito, ser protagonista do próprio saber, usufruir dos conhecimentos adquiridos durante todo o percurso, manter sempre uma rotina e agir com compromisso frente às inúmeras situações que surgirão como desafios ao longo de toda a sua trajetória pessoal e profissional.

### 3 Considerações Finais

O *Designer* Instrucional apresenta função fundamental no ensino a distância e apresenta como ações essenciais, o desenvolvimento de ferramentas capazes de estimular e despertar o interesse dos alunos. Ele entende o que é atrativo, já que ele trabalha diretamente analisando, avaliando e observando os desafios e características do público-



alvo e o seu grande desafio é transformar o conteúdo em uma experiência de aprendizagem transformadora. Sua diferença principal em relação ao *Designer* Educacional, é que este atua diretamente com os indivíduos envolvidos no processo, priorizando a interação, tendo contato direto com os alunos, tutores, programados e docentes, e incentivando a mediação e contato direto com os usuários.

Funções essas que podem ser observadas na atuação dos professores que lutaram arduamente durante o período pandêmico/pós-pandêmico e tecnológico, pois ao mesmo tempo que foi o personagem fundamental para o desenvolvimento de novas metodologias e utilização de recursos tecnológicos mais adequadas para o processo de ensino, ainda teve o papel de proporcionar a ligação entre os alunos e a escola, mantendo o vínculo e pertencimento, atuando assim como DI e DE nas unidades escolares.

Para que a aprendizagem seja realmente efetiva, é necessário ter conhecimento em relação às formas de aprendizagem preferenciais de cada indivíduo e definir as melhores estratégias, recursos tecnológicos e metodologias que serão utilizadas visando sempre o interesse e desenvolvimento dos alunos. A aprendizagem geralmente ocorre de forma autogerida, onde cada um organiza suas atividades, gestão de tempo, cronograma de estudos e avalia suas formas de aprendizagem mais relevantes.

No período em que o mundo se encontra, caracterizado como a Era Digital, esse profissional se tornou uma peça-chave no processo de ensino-aprendizagem e é o gestor em diferentes situações, todas exigidas no cotidiano da sua atuação. Vivendo em sociedade e almejando estratégias para atrair os alunos e garantir sucesso na aprendizagem e desenvolvimento das suas competências e habilidades, cabe a cada instituição ter a presença desse profissional nas unidades de ensino, avaliar suas formas de avaliação, e criar estratégias e recursos tecnológicos atrativos e que visem a cada dia mais o perfeito desenvolvimento do aluno e transmissão de conhecimentos.

#### 4 Referências

ALMEIDA, C. **O importante papel do Designer Instrucional na Educação a Distância.** Blog mLearn, Belo Horizonte – MG, 2017. Disponível em:



---

<<https://mlearn.com.br/aprendizagem-movel/o-importante-papel-do-designer-instrucional-na-educacao-a-distancia/>>. Acessado em> 10/06/2021.

BATISTA, M. L. F. S. **Design Instrucional: uma abordagem do design gráfico para o desenvolvimento de ferramentas de suporte à Educação a Distância.** Dissertação (Mestrado), FAAC/UNESP – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru – SP, 2018.

BENET, A. F. **Desing Instrucional para uso de TICs.** Mercado EAD, 2020. Disponível em:

<<file:///D:/USUA/Downloads/design%20instrucional%20para%20uso%20de%20tics.pdf>>. Acessado em> 03/06/2021.

CHAQUIME, L. P., FIGUEIREDO, A. P. S. **O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL NA ELABORAÇÃO DE CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXERCITANDO CONHECIMENTOS E RELATANDO A EXPERIÊNCIA.** ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, UNIREDE, Belém/PA, 2013.

GARCIA, P. T. et at. **Proposta de construção de Design Instrucional: concepção, elaboração e aspectos para produção de recursos multimídia da UNA-SUS/UFMA.** CONAHPA, Congresso Nacional de Ambientes hipermídia para Aprendizagem, São Luiz – MA, 2015.

KENSKI, V. M.; BARBOSA, A. C. L. S. (2007). **Gestão de pós-graduação a distância: curso de especialização em *designer* instrucional para educação on-line.** Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: Anpae, 2007, p. 12.

LISBOA, R. C. S. N., GOMES, A. T., RENDEIRO, M. M. P. **Mapas de aprendizagem: tutoriais inteligentes como possibilidade de aprendizagem autodirigida.** XV Congresso Brasileiro de Informática em Saúde – CBIS. Goiânia, p.181-186, 2016.

MACEDO, C. C., BERGMANN, J. C. F. **O designer instrucional e o designer educacional no campo da ead: conceito e prática.** Florianópolis – SC, 2018. Disponível



---

em: <<http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/9726.pdf>>. Acessado em 02/06/2021.

RIBEIRO, G. et al. **Vida de DI.** Mercado EAD. Disponível em: <[file:///D:/USUA/Downloads/vida%20de%20DI%20\(1\).pdf](file:///D:/USUA/Downloads/vida%20de%20DI%20(1).pdf)>. Acessado em> 03/06/2021.

**Saiba o que é Design Educacional.** Fundação Telefônica Vivo. São Paulo – SP, 2018. Disponível em: <<https://fundacaotelefonicaativo.org.br/noticias/saiba-o-que-e-design-educacional/>>. Acessado em> 11/06/2021.

SAVIOLI, C., TOREZANI, G. **Criando roteiros instrucionais criativos.** 2019. Disponível em: <[file:///D:/USUA/Downloads/criando%20roteiros%20instrucionais%20e%20criativos%20\(5\).pdf](file:///D:/USUA/Downloads/criando%20roteiros%20instrucionais%20e%20criativos%20(5).pdf)>. Acessado em> 03/06/2021.

SCIARRA, A. M. P., LOURENÇÃO, L. G. **Designer educacional ou instrucional: o novo pedagogo da era digital.** São José do Rio Preto – SP. Enfermagem Brasil, v.18, n.2, p. 166-167, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.33233/eb.v18i2.2867>>. Acessado em> 02/06/2021.



# A CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO

Durval Rabelo Guimarães Filho<sup>12</sup>, Luis Eduardo Moraes Sinésio<sup>13</sup>  
durval.filho@estudante.ifms.edu.br, luis.sinesio@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** A pandemia da Covid-19 ocasionou o distanciamento social, incluindo professores e estudantes, aumentando desafios em conduzir a prática pedagógica. O estudo busca responder à questão: quais saberes docentes são mobilizados no contexto da formação continuada no ensino médio integrado e são capazes de promover integração dos recursos digitais e maior dialogicidade a partir da metodologia da problematização com o Arco de Magueréz? O principal objetivo: investigar os saberes docentes necessários, por meio da metodologia da problematização com o Arco de Magueréz. Para tanto, objetivos específicos são: apresentar as diretrizes da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul para EPT; identificar os saberes docentes e desafios de professores dos cursos técnicos de ensino médio integrado da E E Padre João Greiner ao utilizarem-se uma prática pedagógica dialógica; pesquisar sobre os saberes docentes na utilização da metodologia da problematização no EMI; promover uma formação continuada e elaborar um caderno didático. A pesquisa é de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. O método de pesquisa-ação é utilizado na condução do estudo. Como constatação parcial, procurou-se analisar a partir das leituras realizadas mesmo em sua fase embrionária que os saberes docentes configuram um potencial instrumento de análise

<sup>12</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMS, Campus de Campo Grande. Participa do Núcleo de Pesquisas e Estudos Aplicados em Aprendizagem Ativa na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (NUPAT).

<sup>13</sup> Doutor em Educação pela UFMS. Docente do ProfEPT do IFMS, Campus de Campo Grande, MS.



*de práticas pedagógicas diversificadas e que a metodologia da problematização apresenta-se com grandes possibilidades de inserção desses saberes por meio da reflexão/ação com intervenção significativa da práxis nesse momento de contradições e problematizações advindas do ensino remoto.*

**Abstract.** *The Covid-19 pandemic caused social distancing, including teachers and students, increasing challenges in conducting pedagogical practice. The study seeks to answer the question: which teachers' knowledge are mobilized in the context of continuing education in integrated secondary education and are they capable of promoting the integration of digital resources and greater dialogicity based on the problematization methodology with the Arch of Maguerez? The main objective: to investigate the necessary teaching knowledge, through the methodology of problematization with the Arch of Maguerez. Therefore, specific objectives are: to present the guidelines of the state education network of Mato Grosso do Sul for EPT; identify the teaching knowledge and challenges of teachers in the technical courses of integrated secondary education at E E Padre João Greiner when using a dialogical pedagogical practice; researching the knowledge of teachers in the use of the problematization methodology in EMI; promote continuing education and prepare a textbook. The research has a qualitative approach and an applied nature. The action research method is used in conducting the study. As a partial finding, we tried to analyze, from the readings carried out even in its embryonic stage, that teaching knowledge constitutes a potential instrument for the analysis of diversified pedagogical practices and that the problematization methodology presents great possibilities for the insertion of this knowledge through of reflection/action with significant intervention of praxis in this moment of contradictions and problematizations arising from remote education.*

**Resumen.** *La pandemia de Covid-19 provocó un distanciamiento social, incluidos profesores y estudiantes, lo que aumentó los desafíos en la realización de la práctica pedagógica. El estudio busca dar respuesta a la pregunta: ¿qué conocimientos docentes se movilizan en el contexto de la educación continua en la educación secundaria integrada y son capaces de promover la integración de los recursos digitales y una mayor dialogicidad a partir de la metodología de problematización con el Arco de Maguerez? El objetivo principal: investigar los conocimientos didácticos necesarios, a través de la metodología de problematización con el Arco de Maguerez. Por tanto, los objetivos específicos son: presentar los lineamientos de la red educativa estatal de Mato Grosso do Sul para el EPT; identificar los conocimientos y desafíos docentes de los docentes en los cursos técnicos de la educación secundaria integrada en E E Padre João Greiner al utilizar una práctica pedagógica dialógica; investigar el conocimiento de los docentes en el uso de la metodología de problematización en EMI; promover la educación continua y preparar un libro de texto. La investigación tiene un enfoque cualitativo y un carácter*



*aplicado. El método de investigación-acción se utiliza para realizar el estudio. Como hallazgo parcial, se intentó analizar, a partir de las lecturas realizadas incluso en su etapa embrionaria, que la enseñanza del conocimiento constituye un instrumento potencial para el análisis de prácticas pedagógicas diversificadas y que la metodología de problematización presenta grandes posibilidades para la inserción de este conocimiento a través de de reflexión / acción con intervención significativa de la praxis en este momento de contradicciones y problematizaciones derivadas de la educación a distancia.*

## **1. Introdução**

Em 2020, o mundo foi amplamente impactado devido uma pandemia cujo vírus responsável foi o coronavírus SARS-CoV-2, causador de uma infecção respiratória de fácil transmissibilidade e relativamente grave, a Covid-19 (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2021).

A situação pandêmica provocou na educação a mudança da prática pedagógica na maioria das escolas brasileiras, tendo em vista as aulas da modalidade presencial tornarem-se remota emergencial; até que, passado mais de um ano, em 2021, a rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul promove o retorno das aulas presenciais. Situação problemática responsável por inúmeros desafios aos educadores, entre eles a necessidade de reconhecer seus saberes docentes e capacitar-se em formações continuadas.

O desejo de melhorar a atuação como docente junto a estudantes do ensino médio integrado à educação profissional da Escola Estadual Padre João Greiner é antigo, em 2004 realizei o curso de aperfeiçoamento em Educomunicação por meio da linguagem radiofônica em escolas do ensino médio, ofertado pela Universidade de São Paulo e, como requisito parcial para conclusão do referido curso, fui desafiado a integrar tecnologias de informação e comunicação em minha prática pedagógica. A experiência permitiu-me conhecer inúmeras possibilidades de integração de tecnologias à prática pedagógica com base em metodologias problematizadoras. Como resultado, planejei e desenvolvi na escola uma rádio, um site com jornal on-line e publicação de livros digitais e impresso.

A partir desse cenário de imprevisibilidade, neste período de isolamento social,



decorrente da pandemia, foi necessário adaptar a metodologia de ensino presencial e utilizar meios digitais da internet na educação, o que não é fácil, pois desde antes da pandemia já existiam problemas e se agravaram ainda mais “quando a educação básica se viu obrigada a acontecer de forma exclusivamente virtual” (BARON, et al., 2020, p. 50). A resignificação das ações docentes foi necessária e emergente, pois a migração da prática pedagógica para o ambiente totalmente virtual com metodologias problematizadoras foi um desafio. Visando alcançar os objetivos do estudo e no intuito de enfrentar esta situação adversa, a partir das leituras e reflexões do contexto de educação continuada, identifiquei nos estudos de Tardif (2005), a partir dos saberes docentes, possibilidades de compreensão acerca da própria experiência, então utilizei os saberes nas aulas com diversas ferramentas virtuais, até o primeiro semestre de 2021, antes do retorno presencial.

Em reuniões pedagógicas on-line com a gestão e colegas professores dos cursos do ensino médio integrado da escola, identifiquei o quão complexo estava sendo a mudança metodológica, agravada pela dificuldade de alguns professores em utilizar-se de recursos digitais. Ocasionalmente aulas com metodologias tradicionais, pouco problematizadoras e com um mínimo de dialogicidade. Diante disto, o questionamento que se faz é: quais saberes docentes são mobilizados no contexto da formação continuada no ensino médio integrado e são capazes de promover integração dos recursos digitais e maior dialogicidade a partir da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez?

A fim de responder a pergunta, a pesquisa tem como objetivo investigar os saberes docentes necessários, por meio da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez, para produção de um caderno didático interativo promotor de aprendizagem dialógica. Para tanto, os objetivos específicos são: apresentar as diretrizes da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul para EPT; identificar os saberes docentes e desafios de professores dos cursos técnicos de ensino médio integrado da E E Padre João Greiner ao utilizarem-se uma prática pedagógica dialógica; pesquisar sobre os saberes docentes na utilização da metodologia da problematização no EMI; promover uma formação



continuada e elaborar um caderno didático.

Este processo de investigação encontra-se ainda na sua fase embrionária, tem uma abordagem qualitativa e os objetivos serão apreendidos de forma descritiva. O procedimento metodológico desta pesquisa é a pesquisa-ação, com base nos princípios de Thiollent (1986). Os dados nesta fase serão gerados por meio de observação, fontes bibliográficas, como sites, cartilhas de orientação da SED e documentos diversos, como comunicação interna, CI, planos de aula e mensagens oficiais encaminhadas à escola.

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado e está estruturado assim: primeiramente, apresentaremos as abordagens pedagógicas para a EPT, posteriormente as diretrizes para o ensino remoto na rede Estadual. Depois, a prática educativa na EPT, na pré-pandemia, durante e depois das aulas remotas. Apresentação dos saberes docentes para uma aprendizagem dialógica com a metodologia da problematização e, por fim, as considerações finais com os resultados parciais desta pesquisa.

## **2. Abordagens pedagógicas para Educação Profissional Brasileira**

Neste primeiro momento da organização textual, apresentamos as principais abordagens da educação profissional, traçando os seus marcos históricos e as suas principais características. Segundo Ramos (2008) existe uma dualidade educacional e ela coincide historicamente com a luta de classes no capitalismo. De um lado, uma educação só para execução do trabalho manual, voltada aos menos favorecidos, do outro, uma educação de qualidade, intelectual e científica, para o grupo da elite capitalista. Isso tem que acabar, a partir de uma educação unitária, de natureza politécnica, com os sujeitos adquirindo conhecimentos e cultura na construção de novos caminhos.

Caminhos estes que devem ser trilhados por sujeitos educados. Na relação sociedade e educação, Saviani (1987) diz haver duas correntes pedagógicas: teorias críticas e não-críticas (liberais e progressistas). A educação para os acríticos é tratada de forma autônoma em relação ao corpo social, sendo meio para corrigir a marginalidade e nivelar



os desvios da sociedade; já a corrente pedagógica das teorias críticas, por sua vez, averigua na educação as práticas marginalizantes e discriminatórias da sociedade, levando o saber sistematizado para o estudante associar a sua realidade. Neste sentido, Costa (2015) reforça a necessidade de conscientização dos indivíduos na sociedade com um ensino que promova a autonomia crítica e criativa.

Nesta perspectiva, a rede federal de educação profissional, segundo Costa e Libâneo (2018), tem comprometimento em formar profissionais críticos e criativos de maneira integrada e integral, articulando a cidadania e o mundo do trabalho. Os trabalhadores e estudantes da educação profissional estão imersos na sociedade, portanto devem observar criticamente a relação do trabalho em suas vidas. Frigotto (2001) apresenta o conceito de trabalho com a explicação de que os humanos, pela atividade consciente do trabalho, criam e recriam sua existência. “Diferente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta” (FRIGOTTO, 2001, p. 73). Os homens atuam sobre a natureza a partir de uma relação mediatizada pelas ferramentas de trabalho e pela sociedade, “modificando-a e, ao mesmo tempo, sendo modificados por ela” (BRITO, 2015, p. 31).

Na formação do profissional técnico, para Costa e Libâneo (2018), o aluno e o docente devem atuar ativamente no processo de ensino e aprendizagem com práticas pedagógicas que objetivem a formação integral dos indivíduos, a partir da mediação do professor. Trata-se de utilizar uma didática preocupada com o engajamento do discente em atividades problematizadoras para ajudá-lo, a partir das dificuldades diagnosticadas antes, a apropriar-se do conhecimento.

Então, na perspectiva de utilizar no ensino uma aula diferenciada, que vá além da postura passiva e promova mais complexidade e qualidade das atividades pedagógicas, propomos a utilização pelos professores da metodologia da problematização com o Arco de Magueréz, em ambientes virtuais, para facilitar o trabalho docente e aprimorar a prática educativa.



A seguir apresentaremos as principais diretrizes para o ensino remoto na rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul, durante o ano letivo de 2020 e 2021.

### **3. Diretrizes para o ensino remoto na rede Estadual**

A Escola Estadual Pe. João Greiner, do município de Campo Grande, MS, recebeu uma comunicação interna (CI), n. 143, em 23-03-2020, da SED-MS, sobre as medidas temporárias para prevenção do contágio da Covid-19. Nela encontram-se as orientações para suspender o atendimento presencial ao público, com exceção à solicitação de entrega de documentos e outras demandas da comunidade; afixar cartazes com orientações à comunidade; e fazer uma escala de permanência mínima de servidores necessários. Sobre atividades pedagógicas para o período remoto, a CI, da SED-MS, circular de n. 989, de 19-03-2020, orienta os professores para a elaboração de atividades pedagógicas complementares (APCs) a serem utilizadas no período de suspensão das aulas presenciais.

A APC e a comunicação com os estudantes pode ocorrer por meio de materiais impressos, grupos de Whatsapp, e-mail, Google Classroom e devem detalhar as ações, as habilidades e trazerem conteúdo teórico, dicas, exercícios com exemplos, explicar o processo avaliativo, direcionar as atividades de maneira clara e com linguagem compatível ao nível de aprendizado dos alunos (MATO GROSSO DO SUL, 2020a). Em trecho da CI n. 989, encontramos mais uma diretriz que é pertinente relatar, pois se preocupa em garantir uma aprendizagem que evite cópias excessivas de conteúdos. Acrescenta que as atividades devem ser coerentes e que contribuam para o aprendizado de qualidade. Aos alunos a orientação é que desenvolvam as atividades em domicílio.

Posteriormente, em maio, a SED-MS orienta a elaboração das APCs

de maneira que o professor desenvolva o papel de orientador e facilitador da aprendizagem, para que cada estudante construa, de modo relativamente independente e criador, o conhecimento proposto e sua autonomia. Os conteúdos, habilidades e competências previstos poderão ser desenvolvidos por meio de



atividades diversas, tais como projetos, relatórios, pesquisas, preparação de seminários, estudos dirigidos, estudos de caso, observações, videoaulas, podcasts, webquest, formulários, lista de exercícios, aplicativos e plataformas, na forma off-line e/ou on-line (MATO GROSSO DO SUL, 2020b, p. 2).

Em CI, n. 1368, de 22-06-2020, a SED-MS, novo comunicado no mesmo molde das orientações enviadas anteriormente, e assim sucederam-se outras adiando o retorno presencial, com o ensino ocorrendo remotamente até meados do ano de 2021. A escola optou por atividades impressas, conforme as orientações das APCs, pois parcela significativa dos alunos não tinha acesso com banda larga de internet suficiente para suprir a demanda e foram impossibilitados de usarem as variadas tecnologias disponíveis.

Em notícia publicada no site da SED-MS, em 01-07-2021, informa-se que as aulas presenciais voltarão de forma alternada, a partir de 2 de agosto. Até que em 13-07-2021, a CI n. 991 traz orientações de que os estudantes voltarão de forma escalonada, “em que um grupo desenvolverá atividades pedagógicas presenciais e o outro realizará as Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) nos dias de aulas não presenciais.” Já em 29-09-2021, em nova CI, de n. 123, a SED-MS informa que as aulas retornarão com 100% de alunos presencialmente.

Na próxima seção, apresentamos a prática educativa na EPT em três momentos distintos: antes da pandemia, durante o ensino remoto e no retorno presencial.

#### **4. Práticas educativas na Educação Profissional Tecnológica na pré-pandemia**

Em apresentação montada colaborativamente com alunos da rádio, denominada Hipetexto à Hiperfídia fomentando o protagonismo juvenil através da produção radiofônica, o professor Guimarães Filho conceitua o Projeto Educom:

É um projeto-piloto que procura formar educadores dentro da comunidade escolar que trabalharão conceitos práticos de



educomunicação, relacionando-os com os eixos temáticos do currículo escolar. Tem como intuito criar um ecossistema educativo aberto, democrático e criativo no ambiente escolar. O eixo do projeto passa pela intenção de potencializar a capacidade expressiva dos alunos e professores. Sua grande meta é fortalecer a cidadania (como um direito a ser exercido por todos que passam a expressar livremente sua cultura, arte e seus objetivos de vida). (2009, p. 2)

A figura 1 traz os pioneiros da Rádio Greineração em atividades pedagógicas na escola.



**Figura 1. Primeira equipe de educadores de rádio**

**Fonte: Guimarães Filho (2009)**

No site da USP, a página do Educomrário *apud* Guimarães Filho (2014), em monografia publicada no site Brasil Escola<sup>14</sup>, cujo capítulo 4, republicado em blog<sup>15</sup>, traz:

os nossos intervalos não são mais os mesmos, estão muito mais dinâmicos e divertidos. Os alunos que participam na produção dos programas sentem-se importantes porque eles se comunicam com o

<sup>14</sup> Site Brasil Escola. Disponível em [https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/educar-nas-ondas-da-comunicacao.htm#\\_ftn39](https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/educar-nas-ondas-da-comunicacao.htm#_ftn39). Acesso em 23 nov. 2021.

<sup>15</sup> Blog do Prof. Durval Filho. Disponível em <https://profdurvalfilho.blogspot.com/search?q=r%C3%A1dio+greinera%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 23 nov. 2021.



restante da escola (são os artistas da rádio, em suas várias funções). Aqueles que são mais tímidos, já estão mais falantes e os ‘ativos’ demais estão aprendendo a organizar melhor seus discursos e a respeitar mais os colegas. Quanto aos professores, a maior parte dá a maior força ao projeto e participa colaborando sempre que podem. A comunidade e demais funcionários da escola já se acostumaram e curtem também conosco esta nova realidade da nossa escola, a Rádio Greineração. (2014, s.p)

Em 2009, figura 2, a mídia radiofônica contou com a coordenação do professor Israel Rabelo que somou esforços com o professor Durval R. Guimarães Filho, dando continuidade ao projeto. Em 2015, o professor Mauro Cabral passa a coordenar as ações da rádio que, ao completar dez anos, mudou a denominação para Rádio Greiner Mix.



**Figura 2. Educomunicadores em ação educativa dialógica**

**Fonte: Guimarães Filho (2009)**

Em novo projeto, as práticas reflexivas e dialógicas, integradoras de cultura, arte e literatura, possibilitaram-nos à criação de um livro digital, figura 3, com a participação dos estudantes, inclusive com pinturas de quadros para ilustrar a obra. Posteriormente, foi feita uma seleção para a publicação do livro impresso, cujo lançamento ocorreu no ano de 2014, em um evento literário de divulgação para a comunidade.



**Figura 3. Lançamento do livro produzido pelos alunos**

**Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014)**

A experiência de uma aprendizagem dialógica, apresentada nesta seção, evidencia o contraste entre a prática dialógica pré-pandêmica com as experiências das aulas remotas e o conseqüente retorno, como se verifica a seguir.

#### **4.1 Práticas educativas durante o ensino remoto e no retorno ao presencial**

Diante da conjuntura apresentada à sociedade em função dos cuidados a serem tomados durante a pandemia do novo coronavírus, a SED organizou ações e programas de políticas educacionais que pudessem oferecer aos docentes algumas possibilidades de contribuir com a condução do ensino, oferecendo aos docentes salas de aula virtuais no Classroom, inclusive com conta de e-mail, tanto da Google quanto da Microsoft e seus aplicativos associados. Além de programas de aula via canal de TV.

Para complementar os recursos oferecidos pelo Estado, foi criado o aplicativo EaD prof. Durval Filho que, integrado ao site do professor, promoveu e facilitou o contato com os alunos e familiares. As redes sociais foram amplamente utilizadas, principalmente o Facebook e o Whatsapp, sendo esse último um recurso importante por permitir acesso à internet com franquias grátis ou de baixo custo.



Até que em 2 de agosto de 2021 retornam as aulas, num primeiro momento, de forma escalonada, depois em 4 de outubro, totalmente presencial. Percebeu-se pelas falas dos estudantes que eles sentiram muita dificuldade para estudar e aprender as diversas disciplinas oferecidas pela escola durante o período remoto.

O retorno às aulas presenciais, no segundo semestre do ano, dificultou aos professores a retomada da prática, como nos moldes anteriores, dialógica e reflexiva. O que não impediu a aprendizagem e a utilização pelos docentes da metodologia da problematização. Isto porque, um curso interativo (piloto) foi oferecido a um grupo reduzido de educadores que proporá mudanças e ampliação dos conteúdos para, no próximo ano, a partir de uma pesquisa-ação, todos os docentes serem capacitados.

Algumas práticas pedagógicas, também na forma de projeto-piloto, foram executadas. Na área de Linguagem e suas tecnologias com o objetivo trabalhar o tema da cultura regional a partir do Arco de Maguerez, buscou-se problematizar a realidade em cinco etapas. Parte-se da (1) observação da realidade, depois (2) identifica os pontos-chave, (3) faz-se a teorização para buscar (4) hipóteses de solução e, finalmente, (5) aplica na realidade, fechando um ciclo que se inicia e termina na realidade (BERBEL, 2014).

A figura 4 ilustra as fases, como o exemplo que Guimarães Filho (2021) traz em sua página na internet das etapas pelas quais a atividade foi executada.



**Figura 4. Arco de Maguerez por Bordenave e Pereira**

**Fonte: De Berbel (1995, p. 11) modificado por Guimarães Filho (2021, p. 2)**

Primeiro, a partir do tema busca-se na realidade dos alunos a problematização. Chegou-se então a seguinte questão problema: Por que a cultura de Mato Grosso do Sul é pouco conhecida pelos jovens do Estado? Depois, os estudantes dos cursos 1º Assistente de Produção de Games, 1º Assistente Administrativo, 3º Técnico em Programação de Jogos Digitais e 3º Técnico em Administração, identificaram as possíveis causas geradoras do problema, os pontos-chaves encontrados foram: Os jovens valorizam mais a cultura dos outros Estados; A cultura regional é mais conhecida pelos adultos; A produção cultural regional não é atrativa aos jovens; As escolas trabalham muito pouco o tema da cultura regional; A cultura regional não é divulgada massivamente; Falta a divulgação da cultura que interessa aos jovens; A pouca inserção da cultura regional nas redes sociais com uma linguagem apropriada aos jovens dificulta a divulgação, conseqüentemente, seu crescimento. Na terceira etapa do Arco, a teorização, após pesquisa e estudos, os estudantes concluíram que a hipótese de solução seria a escola fazer um projeto de produção de um livro com textos dos alunos sobre a cultura regional. Para os primeiros



anos do EMI, produziram-se crônicas e para os terceiros, artigos de opinião. Então, com o livro concluído, cumprir-se-ia a última etapa que é a aplicação à realidade prática.

Embora tenha desenvolvido esta atividade, percebeu-se que o distanciamento entre estudantes e professores durante este período e o retorno às aulas presenciais têm sido um problema e o uso da tecnologia com metodologia da problematização torna-se ainda mais difícil de praticar devido às características do momento vivido. Pensando em formar cidadãos críticos, criativos, aproximar as pessoas e promover uma maior dialogicidade, propomos uma formação docente integrada a uma pesquisa-ação que resultará na elaboração de um caderno didático. A seguir, o embasamento teórico da formação.

## **5. Saberes docentes para uma aprendizagem dialógica com a metodologia da problematização com o Arco de Magueréz**

A condução de práticas docentes, durante o período da pandemia do novo coronavírus, retrata a realidade complexa e desafiadora provocada por este cenário de isolamento social. Para tanto, ao refletirmos sobre esse momento, o estudo nos orientou sobre a compreensão de averiguar de que forma os saberes docentes se apresentam e coadunam com processos de aprendizagem dialógica? E, conseqüentemente, qual a relação desse saberes com a metodologia da problematização e o Arco de Magueréz?

Em Tardif (2005, p. 61) encontramos que os saberes docentes são plurais, provenientes do saber-fazer e saber-ser durante o exercício profissional. Em pesquisa sobre os saberes que servem de base para o ensino observou-se que, “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.” O estudo destaca também que a participação efetiva do dia a dia escolar e a aproximação dos pares no ambiente de trabalho é fundamental para o aprimoramento de sua experiência. Além do mais, existem fatores cognitivos que devem ser levados em conta, como “sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças, etc.” O professor ou professora para alcançar a eficiência profissional deve ter ciência de sua



própria experiência. O modelo da análise parte da origem social, onde se busca reconhecer como um todo os saberes dos professores. Isto é, verificar as diversidades dos saberes do professor levando em conta a sua proveniência social (TARDIF, 2005). Tal modelo é “construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática social cotidiana” (RAYMOND et al., 1993 apud TARDIF, 2005, p. 62).

As ações do Arco de Magueréz partem da realidade e voltam a ela durante o processo de ensino por meio de práticas em sala de aula a partir de problemas reais relacionados aos conteúdos. No diagnóstico dos problemas existentes e na busca de solução “todas as ações contribuem para que o discente seja um sujeito crítico do espaço em que vive e desempenhe seu exercício profissional frente aos desafios dos problemas informacionais advindos” (NASCIMENTO; PINHO; BRAZ, 2020, p. 13).

Segundo Berbel (2014), o professor deve planejar e discutir com os colegas numa troca de experiências com aqueles mais capacitados em relação à nova proposta e analisar qual conteúdo é mais propício a ser problematizado. Em relação aos alunos, alguns estão acostumados com os métodos conservadores e reprodutivistas do conhecimento, então deve-se fazer com que eles entendam os benefícios do novo método. Neste momento, “o professor pode e deve mostrar aos alunos o que é que eles vão exercitar, como vantagens para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento, em diferentes sentidos” (BERBEL, 2014, p. 66). Por este caminho seguiremos, antes, na próxima seção, concluímos.

## **6. Resultados e considerações parciais**

O que se observa, nesta fase inicial da pesquisa, é uma dificuldade, tanto de professores quanto de estudantes, durante o período do ensino remoto emergencial, na realização de uma aula dialógica e reflexiva, além de uma defasagem de aprendizagem. Ações concretas devem ser feitas para solucionar este problema. A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz demonstrou-se viável e relevante como prática pedagógica promotora de uma aprendizagem ativa, promotora da autonomia e diálogo.



O projeto do livro não chegou ao fim, pois faltou tempo hábil porque iniciou no mês de outubro de 2021, além do mais, carecia de recursos financeiros que a escola não teve no momento. Poderia ser realizado com a criação de um e-book, em PDF, mesmo assim faltaria tempo para produção, revisão e trâmites legais para sua publicação.

Independente destes contratempos, ficou comprovado a eficácia desta metodologia pela observação dos professores envolvidos e pelas falas dos estudantes em diálogo com os docentes. A problematização mostrou-se como um dos caminhos para uma aprendizagem ativa e promotora do protagonismo juvenil, porém a sua utilização pelos profissionais da escola torna-se um desafio que será enfrentado no próximo ano.

Por isso a relevância da continuação deste estudo, que terá prosseguimento com a concretização de uma formação docente, uma pesquisa-ação e, como produto educacional colaborativo, a confecção de um caderno didático. Em breve relataremos, além das considerações parciais, os resultados finais que convidamos à sua leitura no ano que vem.

## 7. Referências

BARON, A. C.; et al. Atividades pedagógicas não presenciais: desafios da experiência docente do CA/UFSC durante a pandemia. **Sobre Tudo**, v. 11, n. 1, 29 - 54, 2020.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior**. Semina: Ci. Soc./Hum. v. 16, n. 2, Ed. Especial, p. 9-19. out 1995.

\_\_\_\_\_.N. **Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014.

BRITO, M. A. C. de. **Mediação Pedagógica em Disciplinas Semipresenciais nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 138 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2015.

COSTA, R. L. ; LIBÂNEO, J. C. Educação profissional técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-25. 2018.

COSTA, R. L. da. **Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente no modelo da rede e-tec brasil na rede federal**. 2015. 263f. Tese



(Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

GUIMARÃES FILHO, Durval. Rabelo. A implantação da rádio em nossa escola. **Blog do Prof. Durval Filho**, 8 maio 2014. Disponível em <https://profdurvalfilho.blogspot.com/search?q=r%C3%A1dio+greinera%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 23 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Rádio Greineração. **Site Slideshare**, 2 set 2009. Disponível em <https://pt.slideshare.net/durvalfilho/rdio-greineraco>. Acesso em 23 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Metodologia da problematização com o arco de Maguerez. **EaD Prof. Durval Filho**, 2 dez. 2021. Disponível em <https://sites.google.com/view/eadprofdurvalfilho/metodologia-da-problematiza%C3%A7%C3%A3o-arco-de-maguerez-e-abp?authuser=0>. Acesso em 4 dez. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Orientações para a elaboração de atividade pedagógica complementar. In: **Anexo Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos): período de 23 de março a 06 de abril de 2020**. Campo Grande, mar. 2020a. [PDF]

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Orientações aos professores na condução de atividades não presenciais para o período de prevenção ao enfrentamento da COVID-19. In: **Aprendo em casa: Ensino Médio**. Campo Grande, mai. 2020b. [PDF]

NASCIMENTO, F M de S; PINHO, F A; BRAZ, M I. **Implicações da metodologia da problematização na Ciência da Informação: o uso do Arco de Maguerez no ensino de conteúdos de Organização da Informação e do Conhecimento**. REBECIN, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 03-22, jul./dez. 2020.

NÓVOA, A. **Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

RAMOS, M. N. **Marcos conceituais do ensino médio integrado: proposta para discussão**. Brasília, DF, 2008. Contribuição de Marise Ramos à reunião com a *SEB e SETEC/MEC*, realizada em Brasília, nos dias 27 e 28 de maio de 2008. Mimeografado.

SARAIVA, K; TRAVERSINI, C; LOCKMANN, K. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 17ª Ed. São Paulo: Autores associados. 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul



---

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez; Autores Associados, 1986.



# AS TIC'S NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SEUS DESAFIOS E CAMINHOS NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO

Luciano Araujo da Costa<sup>16</sup>, Mirian Luzia de Lima Vaz<sup>17</sup>, Lucineide Nascimento dos Santos<sup>18</sup>

lucianoarj@gmail.com<sup>1</sup>, mirianvaz0@gmail.com<sup>2</sup>, lu2neide11@gmail.com<sup>3</sup>.

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

## **Resumo**

*Este estudo objetivou a construção de reflexões que contribuam para o recrudescimento do uso de tecnologias na sala de aula, compatibilizando os diferentes anseios e necessidades dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ressignificando velhas práticas e transformando as aulas em experiências motivadoras. O método utilizado foi uma pesquisa bibliográfica pautando as análises e reflexões de autores que em outrora já haviam se debruçado sobre a temática, através de sites como Scielo e Google Acadêmicos, trazendo assim ricas contribuições para a presente pesquisa. A partir das reflexões e análises feitas no caminho percorrido pela consolidação das TIC's ao longo do contexto pandêmico, verificou-se a amplitude das mudanças provocadas, suas consequências e desafios superados a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa.*

## **Abstract**

*This study aimed to build reflections that contribute to the intensification of the use of technologies in the classroom, reconciling the different aspirations and needs of the actors involved in the teaching-learning process, redefining old practices, and transforming classes into motivating experiences. The method used was a bibliographical research based on the analysis and reflections of authors who in the past had already investigated the subject, through sites such as Scielo and Google Academics, thus bringing rich contributions to this research. Based on the reflections and analyzes carried out on the path taken by the consolidation of ICTs throughout the pandemic context, it was verified*

<sup>16</sup> Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (Flórida-USA).

<sup>17</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (Flórida-USA).

<sup>18</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (Flórida-USA).



---

*the amplitude of the changes caused, their consequences and challenges overcome to provide meaningful learning.*

## **1. Introdução**

No contexto da Era da Informação, as Tecnologias de informação exercem um papel preponderante quando utilizado sob orientação dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que impulsionada pelo contexto pandêmico, vislumbram um horizonte de aplicações e resultados promissores que apontam caminhos e desafios em sua consolidação. Passado o susto inicial causado pela pandemia, quando as TIC's deixaram de ser um diferencial a ser alcançado para um sustentáculo para a educação, descortinou-se o impacto no cotidiano docente, gerando a necessidade de novas reflexões e caminhos sobre o fazer educação.

Os resultados iniciais obtidos com a utilização de forma mais consistente pelos docentes em sala de aula no contexto pandêmico, imputam a eles a necessidade de um olhar desprendido de amarras e preconceitos, porque ao mesmo tempo que as TIC's supriram as necessidades impostas com uma utilização de emergência, produziram resultados significativos e apontaram caminhos rumo a uma aprendizagem significativa.

Tal experiência traz a área de educação e conseqüentemente aos seus atores envolvidos um novo fôlego, uma vez que os resultados obtidos até então por órgãos oficiais como INEP, através de índices de monitoramento como o IDEB, estavam sempre abaixo do esperado. Este cenário traz consigo a exigência de se repensar as competências e habilidades necessárias. Todo esse caminho a ser percorrido, inicia com um novo olhar para o conceito de tecnologias, que traz o entendimento que não são apenas aparelhos eletrônicos, mas também métodos, técnicas e habilidades. A concepção desse conceito, vai de encontro às necessidades apresentadas pela educação até o início da pandemia quando permeava em sala de aula, alunos desmotivados e conseqüentemente processos de avaliação incompatíveis com o perfil exigido pelos discentes que até então, estavam inseridos em um modelo de processo em que o foco estava pautado no professor. Essa pesquisa visa contribuir com reflexões sobre a utilização das TIC's em sala de aula pelos docentes a fim de galgar êxito sobre as dificuldades impostas pela sua atualização exponencial e a falta de conhecimento e formação adequada dos docentes para trabalharem com elas. Tal caminho a ser percorrido, abarca consigo uma injeção de motivação pelos



---

resultados iniciais e a possibilidade de se alcançar a aprendizagem significativa.

No contexto supracitado, permeado por uma gama de diferentes atores de gerações e perfis diferentes no que tange a idade, conhecimento e forma de utilização das TIC's, faz-se necessário salientar que a utilização de tais ferramentas dentro de um mesmo ambiente une pessoas com visões diferentes sobre elas. Alunos da geração Z (nascidos de 2000 em diante) que desde cedo foram incentivados a utilização das tecnologias digitais para realizarem suas tarefas mais básicas, o que alguns teóricos já denominam como Screenagers (usuários de tecnologias que passam grande parte do tempo interagindo com telas digitais). Outro ponto a ser salientado é que esses mesmos usuários, oriundos da Era da Informação, foram afetados com a mentalidade de que para se chegar à informação, o caminho mais assertivo, é o caminho mais rápido. O que contrapõe as gerações dos docentes, que em sua grande maioria, pertencentes as gerações X (1965-1979) e Y (1980-1994), foram afetados pelas tecnologias obrigando-os a adaptarem práticas cotidianas que dentre elas, se apresentava o armazenamento de informações. Nesse sentido, buscou-se a intercessão entre as gerações no sentido de compatibilizar os anseios e habilidades de cada ator focando sempre na aprendizagem significativa.

O objetivo desse artigo é o recrudescimento do uso de tecnologias na sala de aula compatibilizando os diferentes anseios e necessidades dos atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, caminhar rumo a uma aprendizagem significativa resignificando velhas práticas e transformando as aulas em experiências motivadoras de aprendizagem dos discentes.

Neste complexo cenário, a educação urge por metodologias e conhecimentos que sejam facilitadores e potencializadores do processo de ensino-aprendizagem. Fica claro que os desafios são muitos para todos os envolvidos, sejam eles, para os profissionais da educação ou alunos.

Sendo assim, ao se pensar em escolaridade, aglutinamos sobre esse termo, um conhecimento e responsabilidade que recai sobre a instituição escola. Para tanto, faz-se necessário salientar, que o processo de escolarização, não é estático e que exposto a um contexto que sofre atualizações de forma exponencial, imputa a educação e por conseguinte aos docentes uma ressignificação e atualização de suas práticas.



Nesse contexto, o presente trabalho, visa a construção de reflexões e estratégias que através da consolidação das TIC's, conduzam os atores envolvidos ao caminho da aprendizagem significativa.

O caminho percorrido pelas reflexões e debates propostas por esse trabalho, não são recentes. Ao se debruçar sobre a temática, percebe-se que a construção historiográfica feita até então, sustentam reflexões com base em uma pesquisa bibliográfica. Partindo das ideias que estamos analisando um objeto em constante atualizações e que a conclusão de uma pesquisa é o início de outra, optou-se pela utilização de artigos selecionados em repositórios como Scielo e Google Acadêmicos. A presente pesquisa agrega sobre si características de exploratória e descritiva. Exploratória porque traz em seu bojo, autores que em outrora já se debruçaram sobre a temática vigente. E descritiva, porque visa descrever o fenômeno aqui proposto.

Alguns dos passos galgados foram a compreensão dos fatores, que corroboram para construção de uma resistência por parte dos docentes na utilização das TIC's em sala de aula, sobretudo pelo fato de apresentarem barreiras tecnológicas, possuem grandes dificuldades de acessibilidade e não se sentem aptos para trabalhar com artificios tecnológicos, embora existam infinitas possibilidades para solucionar esse problema. Entre eles poderíamos citar o reconhecimento e a valorização das Formações Continuadas como solução para complementar as lacunas das formações acadêmicas desatualizadas, se perfazendo assim como estratégias de melhoria no processo de ensino-aprendizagem, pois iniciando o processo pelo professor, o resultado poderá ser contemplado a partir do desenvolvimento e motivação dos discentes.

Para tanto, isso fica explícito uma vez que a utilização das TIC's em sala de aula, deixou de ser uma promessa para se tornar uma realidade basilar que deu sustentáculo a educação enquanto vivenciava-se o período de intensas restrições, obrigando aos alunos a permanecerem em suas residências, e os professores a traçar estratégias para transmitir o conhecimento da melhor forma possível visando a plena formação dos indivíduos. Enfim, por meio do estudo realizado produziu-se, várias reflexões que juntas conduziram a um caminho onde os resultados obtidos são de grandes motivações para os docentes que assimilaram as mudanças produzidas pelas TIC's e almejam a produção de aulas motivadoras e que se transformem em ricas experiências de aprendizagem para seus



---

alunos.

O presente artigo, estrutura-se em 3 capítulos, sendo eles a introdução, desenvolvimento e a conclusão. Na introdução procura-se a construção do contexto analisado, tendo ele como recorte o período subsequente a pandemia. Este período assume como marco o mês de setembro de 2021 quando as escolas iniciaram seu processo de retorno as atividades presenciais, tendo ainda como proposta a utilização de metodologias e mecanismos utilizados no período em que estava online. No desenvolvimento visa-se através da análise de conceitos e práticas, a busca da compatibilização das diferentes visões sobre a tecnologia e por conseguinte a maneira como elas estão sendo administradas dentro do ambiente escolar, não esquecendo suas implicações, desafios e consequências. No capítulo por nome de considerações finais, pondera-se sobre as reflexões e caminhos até então percorridos, bem como os objetivos e resultados alcançados e as possibilidades e reflexões para se continuar a consolidação da TIC's nas instituições de ensino.

## **2. Desenvolvimento**

A Sociedade da Informação, vai se consolidando e se delineando, na medida em que as tecnologias da informação em constante atualizações, facilitam esse processo, ou seja, na obtenção da informação de forma mais rápida e assertiva. As tecnologias esposam uma gama de formatos e meios que em tempo real, proporcionam o acesso a toda e qualquer informação que se faça necessário. Netto (2018) ressalta a ideia de que a tecnologia mobile elevam o acesso a informação por meio de dispositivos conectados a internet, a um universo com novos caminhos para obtenção e construção do conhecimento.

Werthein (2000) nos diz que, ao se comparar os contextos anterior a Era da Informação, com o atual, podemos ver que no primeiro, a informação exercia o papel de atuar sob as TIC's proporcionando melhorias e novas possibilidades diferente da atual, onde a importância da informação ganha novos contornos e o caminho assertivo na busca por elas se torna o foco dos esforços por aqueles que fazem uso das tecnologias. O anseio por um acesso cada vez mais rápido as informações, produzem de forma cada vez mais eficiente e eficaz a transformação dessas informações em conhecimento/aprendizagem. O ponto nevrálgico de todo esse processo é que a velocidade com que as tecnologias se atualizam e o conhecimento de hoje está desatualizado para amanhã, imputa aos docentes a



manterem uma constante rotina de estudos e atualizações, o que em alguns casos, acaba se tornando em uma rotina de resistências permeadas pela falta de conhecimento da utilização das TIC's bem como o desprezo pelos resultados obtidos na utilização das mesmas ao longo do período pandêmico. Outro ponto relevante e de suma importância é o perfil dos alunos que permeiam as salas de aula, eles são considerados os nativos digitais, com isso, trazem para as salas de aula, uma bagagem sólida de conhecimento das tecnologias por interagirem com telas a LED em grande parte do dia, o que alguns teóricos denominam de Screenagers. Não é exagero afirmar, que o docente que se mantém resistente as mudanças impostas por essas tecnologias, não se coaduna com o perfil imposto pela utilização das mesmas nos ambientes escolares.

Conforme explicado acima, a amplitude do impacto causado pela consolidação das TIC's nos ambientes escolares, contudo, um fator motivador chama atenção, os resultados iniciais obtidos impressionaram e apontaram um caminho promissor. O amadurecimento desse processo, foi possível graças aos estudos e reflexões pautadas em teorias da neurociência bem como um sólido aprendizado que compõe uma base empírica que foi potencializado pelas restrições impostas pelo contexto pandêmico. Tais restrições impostas por esse contexto, impuseram medidas emergenciais que se contrapunham ao modelo concebido inicialmente para a educação básica que vinha fazendo uso de velhas concepções e práticas que não obtinham resultados satisfatórios. Contudo, elas seguem vencendo obstáculos e resistências apresentando resultados motivadores e norteadores. Podemos afirmar com isso, que um caminho está sendo trilhado e proporcionando uma sólida construção de conhecimento/aprendizagem produzindo uma metanóia em todos os atores envolvidos no processo que abrange desde a utilização das tecnologias, bem como metodologias e maneiras de se construir e conceber os processos de ensino-aprendizagem.

Araujo & Polak (2007) ressaltam que a mediação da educação pelas tecnologias, quebra paradigmas e rompe fronteiras. Tais inovações trazem consigo a exigência de novas posturas e olhares dos profissionais envolvidos no processo. O autor deixa claro, que o processo não mais pode ser concebido como o professor no centro, detentor de todo o conhecimento, a mudança significativa recai na transformação desse processo que se dava de forma unilateral e agora de forma dialógica se foca no aluno, atribuindo ao professor a função de mediador da construção do conhecimento, utilizando as tecnologias como fio



---

condutor para direcionar os seus alunos ao objetivo desejado.

O caminho até aqui percorrido e as mudanças imputadas pela inserção das TIC's, trazem consigo novas práticas e por conseguinte, novos olhares. O exercício da docência, sofre grandes modificações, uma vez que os planejamentos até então, eram concebidos com rígidos controles de resultados obtidos. E no atual contexto, o planejamento passa a ser construído pautado em uma mediação onde as tecnologias, como ferramenta, direcionadas pelos docentes, levam os alunos a construção do conhecimento (objetivo) respeitando as especificidades de cada um, e motivando e potencializando o interesse de cada aluno inserido no processo. O que se pode observar é que mesmo com esses resultados, alguns docentes insistem em uma resistência a utilização das TIC's, privando alunos de desfrutarem de aulas permeadas por interatividade e interação. Algumas hipóteses apontam para formações acadêmicas desatualizadas, vícios adquiridos ao longo do tempo e desinteresse pelo assunto. Vale ressaltar que a função do docente não foi descontinuada, mas sim ressignificada, uma vez que mesmo com todos os benefícios proporcionados pelas tecnologias, as mesmas precisam ser direcionadas, pois como já dito, os alunos trazem consigo o conhecimento de como utilizá-las, mas objetivando transformá-las em instrumento pedagógicos, carecem de um direcionamento docente para se obter uma aprendizagem significativa.

Netto (2018) traz à baila o seguinte:

A aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel (1918-2008) e pode ser definida como um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com a estrutura de conhecimento de um indivíduo. Conforme apresenta Moreira (1999), a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel define estruturas cognitivas como estruturas hierárquicas de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo. A ocorrência da aprendizagem significativa implica o crescimento e a modificação do conceito subsunçor. A partir de um conceito geral (já incorporado pelo aluno), o conhecimento pode ser construído de modo a interligá-lo com novos conceitos, facilitando a compreensão das novas informações, o que dá significado real ao conhecimento adquirido. As ideias novas só podem ser aprendidas e retidas de maneira útil caso se refiram a



---

conceitos e proposições já disponíveis, que proporcionam as âncoras conceituais. (Netto, 2018)

Ao se partir do conceito de tecnologias como ferramenta que conduz a obtenção de um objetivo, podemos trabalhar com um universo mais amplo de possibilidades, sendo elas também, as metodologias. Para isso, podemos listar as metodologias ativas, que além de possibilitarem o planejamento focado no aluno, momentos de interação e interatividade, se coadunam harmoniosamente com o conceito de David Ausubel sobre aprendizagem significativa. Essas metodologias, pautadas em teorias da Neurociência, possibilitam ao docente, experiências de aprendizagem pautadas por associações ou repetições. Conforme explicado acima, na associação, por exemplo, possibilitar ao aluno associar o conteúdo novo com algum conteúdo que o aluno já possua previamente.

A formação continuada dos professores é fundamental ao desenvolvimento das competências docentes e se configurará como o instrumento que permitirá ao professor da Educação Convencional adequar-se às exigências e necessidades da Educação Mediada por Tecnologias, porquanto, conforme defendem os referenciais para formação de professores, a ação educacional é sempre passível de transformações.

A formação do professor precisa ser encarada como processo permanente, integrado a seu cotidiano e a sua sala de aula. Para que a escola possa formar esse novo profissional da educação é necessário que ela mesma se transforme, que esteja alicerçada em novo conceito de aprendizagem que pressupõe permanentes mudanças de estrutura mentais, biológicas e cognitivas (ARAÚJO & POLAK, 2007, p. 05).

O autor deixa claro na citação acima que um caminho a ser trilhado a fim de se dirimir as lacunas deixadas em uma formação desatualizada no que tange ao conhecimento da tecnologia, são as Formações Continuadas. São momentos de ricas trocas de experiências, realizados ao longo do ano que reúnem equipe pedagógica para participarem de palestras ou minicursos. O grande problema, é a falta de mão de obra especializada e detentora do conhecimento necessário para se compartilhar nessas formações, deixando as

mesmas apenas com a troca de experiências empíricas por parte de todos os presentes.



**Figura 1: Educação e mídia: as novas tecnologias no ambiente escolar**

**Fonte: EFDeportes.com**

O que pode se observar é que o ponto inicial da resistência dos docentes, convergem para a falta de conhecimento das tecnologias, o que se torna perfeitamente plausível, devido as suas formações desatualizadas no que concerne a utilização das TIC's. A fim de se dirimir tal lacuna, somado a importância das formações continuadas, pode-se iniciar a construção de uma mentalidade onde as formações acadêmicas não são um fim e sim a habilitação para uma outra que não terá fim, a Formação Continuada. Com isso, recai sobre as FCs, a importância de proporcionar momentos de reflexão na busca pela descoberta de novos caminhos que irão complementar suas formações e por conseguinte, ressignificar suas práticas, se compatibilizando com um processo de escolaridade dinâmico e que objetiva a inserção do aluno na sociedade real e na virtual, sabedores dos seus direitos e deveres e preparados para vivenciarem uma cidadania plena.

Conforme citado por Zimbres (2016), as novas tecnologias não devem se opor às formas tradicionais utilizadas na educação, e sim complementá-las tornando a aprendizagem mais ampla e motivadora.

As novas tecnologias atuais não devem se opor às técnicas convencionais de educação, mas integrá-las a fim de que o processo educativo seja completo, mais amplo, rico e estimulante. A escola precisa estar em sintonia com que está acontecendo no



“mundo exterior” e apresentá-la em sala de aula, discutir com os alunos, analisar seus aspectos positivos e negativos e suas filosofias subjacentes.

Não se pode negar o potencial educacional que as novas tecnologias de informação e comunicação exercem no contexto escolar, mas ele precisa ser efetivado nas escolas, principalmente na rede pública de ensino, auxiliando, entre outros aspectos, na construção da cidadania plena. Os professores precisam fazer análises críticas e organizar atividades de produção utilizando as TICs e também, os meios de comunicação, organizar palestras e oficinas de produção multimídia, conhecer as linguagens da mídia entre outros.

Finalmente, temos que romper com o modelo tradicional e criar abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem, utilizando as novas tecnologias com o objetivo de levar o aluno a ser um pensador crítico e criativo, se desenvolvendo através de trabalhos coletivos que envolvam a experimentação de novas formas de se relacionar com o mundo. (ZIMBRES, 2016)

### 3. Considerações Finais

A realização do presente estudo, oportunizou refletir nos reflexos, consequências, avanços e desafios enfrentados pelas TIC's desde que deixou de ser um futuro a ser alcançado para uma realidade basilar da educação no contexto pandêmico. Ao longo da pesquisa, foi possível se observar o amadurecimento que as TIC's impuseram a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tal caminho por mais árduo que seja, sempre se apresentou de forma motivador, através de resultados e avanços obtidos por um novo contexto com foco e maneiras de pensar diferentes, levando a educação a alcançar resultados extremamente significativos. Ainda nas reflexões proporcionadas, foi possível reconhecer e valorizar os momentos de Formação Continuada como complementação de formações desatualizadas e falta de experiência com as TIC's.

Em resumo, os docentes em sua grande maioria, já assimilaram e mergulharam no universo de possibilidades e resultados promissores proporcionados pelas TIC's. Tal metanóia de forma crescente, envolve e motiva a todos os docentes nas mudanças dos



cotidianos, resignificando práticas e apresentando novos resultados. O resultado desse trajeto é a valorização das Formações Continuidas que por sua vez retornam em conhecimentos cada vez mais ricos complementando as lacunas das formações dos docentes que se encontravam desatualizadas.

Esse processo cíclico, onde o crescente interesse dos docentes produzem Formações continuadas mais ricas, retorna cada vez mais em docentes preparados e capacitados para a utilização das TIC's bem como caminhar em direção a suplantar os desafios e dirimir as dificuldades. Tudo isso contribui para a consolidação das TIC's nos ambientes escolares.

O tema desse estudo é de grande importância para a Educação, com isso, não se pode restringir as reflexões e análises somente no âmbito pedagógico e sim estendendo as demais esferas, a fim de que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, venham a reconhecer e valorizar os momentos de Formação Continuada.

Por fim, o caminho para se alcançar a aprendizagem significativa, se coaduna com a consolidação das TIC's nos ambientes escolares, proporcionando não mais um simples aprendizado aos alunos e sim experiências de aprendizagem não mais restritas ao entender e compreender das aulas tradicionais e sim a verdadeira mudança de comportamento produzida pela aprendizagem.

## Referências

ANJOS, A. M., SILVA, G. E. G. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Ministério da Educação, Universidade Aberta do Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso, ISBN 978-85-8018-268-2, 2018.

ARAÚJO, S. M., POLAK, Y. N. S. **Educação Mediada Por Tecnologias e Formação de Professores**. In 5º Seminário Nacional de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/514200720742pm.pdf>>. Acesso em 06/12/2021.

Netto, C.M. **Tecnologias Para Aprendizagem Significativa**. [ebook] Flórida: Must University, 2018.

VAZ, M. L. L., SANTANA, A. C. A., MORAES, J. F., BERTÃO, R. B. **Tecnologias integradas à sala de aula: inovando pedagogicamente para uma aprendizagem significativa**. Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas 3, Editora

I Seminário de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – I SEMPOG IFMS - 2021



---

AYA, p. 214-221, DOI: 10.47573/aya.88580.2.49, 2021. Disponível em:  
<<https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/2021/11/L78C19.pdf>>. Acesso em  
06/12/2021.

WERTHEIN, J. **A sociedade da Informação e Seus Desafios**. Ciência da Informação, 29(2), 71–77, 2000.

ZIMBRES, S. F. **Educação e Mídia: as novas tecnologias no ambiente escolar**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, n. 217, 2016. Disponível em:  
<<https://www.efdeportes.com/efd217/educacao-e-midia-as-novas-tecnologias.htm>>. Acesso em 06/12/2021.



# AULA DE CAMPO VIRTUAL - UMA ANÁLISE DA PAISAGEM

Joelma Castro Belmonte<sup>1</sup>, Vicentina Socorro da Anunciação<sup>2</sup>

[joelmab93@gmail.com](mailto:joelmab93@gmail.com)<sup>1</sup>

[vicentina.anunciacao@ufms.br](mailto:vicentina.anunciacao@ufms.br)<sup>2</sup>

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

## **Resumo**

*A importância do conceito de paisagem na geografia é constituída pela compreensão do espaço no qual estão conectados fatores de tempo e cultura. Sendo a paisagem um recorte do espaço geográfico constituindo temporalmente o espaço e as modificações culturais, a compreensão desse elemento tem papel de desenvolver no aluno um senso crítico. Nesse sentido, esse trabalho objetiva-se fazer com que aconteça da maneira virtual, levando em conta o ano atípico de pandemia. As ferramentas ilustrativas serão o Google Maps e o Google Earth. Para elaboração desse artigo foi pensado em uma forma de manter a atividade de campo mais agradável e compreensível, podendo interagir de forma lúdica em ambiente virtual. Permitiu-se então, fazer com que os alunos e também os professores se apropriem das tecnologias de informação e comunicação como possibilidade de recurso didático e ferramenta pedagógica.*

**Palavras-chave:** Paisagem; Pandemia; Atividade de Campo Virtual; Ferramenta Pedagógica.

Bacharela e Licenciada em Geografia. Mestranda no PPGGEO– UFMS CPAQ<sup>1</sup>

Bacharela e Licenciada em Geografia. Professora Orientadora, UFMS-CPAQ<sup>2</sup>



**Abstract:** *The importance of the concept of landscape in geography is constituted by the understanding of the space in which factors of time and culture are connected. Since the landscape is a cutout of the geographical space, temporally constituting the space and cultural changes, the understanding of this element plays a role in developing a critical sense in the student. In this sense, this work aims to make it happen virtually, taking into account the atypical pandemic year. The illustrative tools will be Google Maps and Google Earth. For the elaboration of this article, a way to keep the field activity more pleasant and understandable was thought, being able to interact in a playful way in a virtual environment. It was then allowed to make students and also teachers appropriate information and communication technologies as a possibility of teaching resource and pedagogical tool.*

**Keywords:** *Landscape; Pandemic; Virtual Field Activity; Pedagogical Tool.*

## 1. Introdução

Essa proposta de Plano de Intervenção em Sala de Aula surgiu a partir da disciplina de Ensino de Geografia Práticas Pedagógicas que é ministrada pela professora Doutora Vicentina Socorro da Anunciação no Programa de Pós Graduação Mestrado em Geografia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul campus de Aquidauana, com a finalidade de aplicar a extensão além academia e que aconteça nas escolas a inserção das práticas debatidas no decorrer da disciplina, contribuindo assim com os professores de geografia levando ideias e novidades estratégicas e ações didáticas para aplicar em sala de aula.

No entanto, esse plano de intervenção em sala de aula buscará envolver alunos do 8º ano na disciplina de geografia, conectando saberes com ambos municípios com os alunos da Escola Estadual Coronel Pedro José Rufino, que está localizada no município de Jardim, para que seja apresentado de maneira remota as particularidades das belezas cênicas naturais da serra de Maracaju, especificamente da porção localizada no município de Aquidauana, e que seja uma aula de campo virtual.



A importância do conceito de paisagem na geografia é constituída pela compreensão do espaço no qual estão conectados fatores de tempo e cultura. Sendo a paisagem um recorte do espaço geográfico constituindo temporalmente o espaço e as modificações culturais, a compreensão desse elemento tem papel de desenvolver no aluno um senso crítico e reflexivo.

Identificar ações e trazer para dentro da escola as percepções dos alunos na perspectiva de construção do conhecimento deve ser tarefa da escola.

A importância de o aluno compreender esse elemento que o cerca, ter a consciência que faz parte de um universo de temporalidades, mostra a ele o caminho de como está configurado determinado e específico recorte do espaço geográfico.

No entanto, foi pensado em um roteiro turístico para os alunos focarem na análise da paisagem em estudo, tornando assim a aula atrativa e didática.

## **2. Problema**

De que maneira podemos aplicar recursos tecnológicos de informação e comunicação para subsidiar aulas de campo, em tempos de distanciamento social?

As atividades de campo, são pouco realizadas, tanto no ensino Fundamental como no ensino Médio, na maioria das vezes por dificuldades financeiras e burocráticas, no entanto, essas saídas de campo são bastante de importância e servem de estratégia de ensino.

O acesso da ferramenta virtual oportunizará que ampliar barreiras geográficas, culturais, sociais, auxiliando o processo de ensino-aprendizagem

Nesse sentido, foi pensado para esse projeto de intervenção em sala de aula, fazer com que aconteça da maneira virtual, levando em conta o ano atípico de pandemia que estamos vivendo.

## **3. Justificativa**



A finalidade desse plano de intervenção em sala de aula, é fazer a conexão do aluno com a tecnologia e aliando a aula de campo da maneira virtual, que faz abrir o conhecimento além sala de aula.

Pretende-se evidenciar as formações geológicas, vegetais, culturais, socioespaciais e turísticas tudo isso com um roteiro turístico, no município de Aquidauana para os alunos da Escola Estadual Coronel Pedro José Rufino da cidade de Jardim.

Em tempos de pandemia buscou o uso da tecnologia para dar ação ao projeto de intervenção em sala de aula, levando em conta que as aulas estão acontecendo de maneira remota. A proposta é unir a tecnologia e o uso dos softwares disponíveis para o acesso dos alunos.

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo geral**

- Despertar o senso crítico a partir do conceito de paisagem, levando em conta a análise e percepção de cada aluno, aliando a teoria com a prática do conceito de paisagem, visível em aula de campo virtual.

### **4.2. Objetivo específico**

- Relacionar o conceito de paisagem com as características físicas apresentadas no roteiro turístico apresentado.

- Desenvolver a percepção e relatar as informações sobre uma outra realidade de vivência do aluno.

- Construir a partir da ferramenta novas possibilidades de aprendizagem.

## **5. Revisão da literatura**



Cavalcanti (1998) destaca a necessidade de trazer o cotidiano do aluno para escola com intuito de construir o conhecimento com significado para ele. O ponto de partida, portanto, foi construir tal abordagem a partir do conceito de paisagem, que traz como referência o sentido de análise e descrição do meio em que habitamos.

Estudar a paisagem é essencial, pois esclarece para o aluno uma nova forma de visão do que é entendido por ele, talvez a possibilidade de trocar a perspectiva de como se está vendo o mundo hoje, possa estimulá-lo a descobrir uma nova visão, e assim, criar possibilidades sobre diferentes leituras de mundo.

Para Santos a paisagem é:

Tudo aquilo que nós vemos, o que a nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc (SANTOS, 1988, p. 61).

Dentro desta temática, vale destacar a discussão da área da pesquisa deste projeto, a Serra de Maracaju/MS. A localização da Serra de Maracaju compreende a parte central de Mato Grosso do Sul, considerada uma área com grande potencial natural, a serra, no Mato Grosso do Sul, tem parte de sua formação nos municípios de Antônio João, Bela Vista, Ponta Porã, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Maracaju, Nioaque, Anastácio, chegando até Dois Irmãos do Buriti, quando por conta da erosão regressiva seu relevo torna-se mais suave, retomando sua forma mais íngreme a partir do município de Corguinho, se estendendo aos municípios de Rio Negro, Rio Verde de Mato Grosso, Coxim e Sonora.

A Serra de Maracaju historicamente foi palco de ciclos de desmatamentos imprimidos pelas práticas do agronegócio, perdendo grande parte da sua exuberância vegetal que, juntamente com sua formação geológica e geomorfológica, demarcam sua paisagem.

Com abundante mananciais e nascentes a área tem papel importante na manutenção do ciclo hidrológico na área e seu entorno, lembrando que a mesma se constitui como uma área



de pressão, tendo em vista seu papel como divisor de águas do estado juntamente com a serra da Bodoquena.

Partindo desse pressuposto, este Projeto de Intervenção em Sala de Aula propõe ensinar a utilizar ferramentas de localização geográfica disponíveis na internet, gratuitamente, para realizar uma atividade virtual e interativa como alternativa para saídas de campo no estudo de temas como vegetação, seres vivos, espaço geográfico, urbanização, meio rural, dentre outros.

“O Google maps permite aos seus utilizadores a localização de cidades, bairros, ruas e diferentes pontos geográficos com rapidez e facilidade. O Google maps possibilita que os utilizadores visualizem a informação em três formatos: mapa (apenas o mapa e ruas), satélite (visualização do mapa, ruas e imagem geográfica) e híbrido (acesso ao Google Earth). (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBOA e COUTINHO, 2011 p. 26.)”

O *Google Maps*, já utilizado nas aulas de Geografia, por possibilitar compreender as localizações geográficas, tanto em mapas como satélites e isso permite exploramos o entorno de nossa escola, verificando também as questões ambientais.

Já o *Google Earth*, a dimensão é mais ampla, permite uma visão geral e aproxima a pontos específicos de locais com diversas oportunidades de estudos.

De acordo com Andrade e Medina (2009), o *Google Earth* possibilita navegar por imagens de satélite de todo o planeta, girar uma imagem, marcar e salvar locais, medir distâncias entre dois pontos e ter uma visão tridimensional de uma determinada localidade.

Ambos programas são ferramentas com grande potencial educacional e lúdico.

## 6. Metodologia



Primeiramente será realizada a revisão bibliográfica a fim de analisar outras abordagens sobre o tema proposto. Desta forma podendo moldar uma forma metodológica de aplicar a intervenção em sala de aula.

Posteriormente será construído o planejamento da aula e forma a ser trabalhada para um melhor entendimento do aluno. Para tanto, utilizará ferramentas ilustrativas, de forma que torne a aula mais dinâmica e instigante para o aluno. Bem como, tornar a apresentação mais didática.

As ferramentas ilustrativas serão o *Google maps* e o *Google Earth*. Para elaboração da proposta de intervenção em sala de aula foi pensado em uma forma de manter a atividade de campo mais agradável e compreensível, podendo interagir de forma lúdica em ambiente virtual.

**Planejamento estratégico de engajamento:** Fase de levantamento de informações sobre quais redes sociais os alunos tem mais afinidade e acesso, será proposto neste plano de intervenção o uso do *telegram/Whatsapp* e a criação de grupo no *facebook* para a interação e troca de informações com os alunos para a aula proposta.

**Plano de estudos:** Organização das atividades, direcionando os alunos a participar das aulas.

A aplicação do plano de intervenção acontecerá por aulas remotas, utilizando o *google meet*, na primeira aula será para a apresentação do plano de intervenção expondo a intenção, objetivos e finalidade. Ainda na primeira aula será apresentado o conceito de paisagem como introdução inicial da proposta, em seguida apresentado o roteiro e plano de atividades exercidas na aula de campo virtual.

O roteiro servirá de apoio a análise crítica dos alunos durante a aula, fazendo com que ele levante questionamentos sobre a paisagem em questão.

**Avaliação:** Nas metodologias ativas o aluno é avaliado em todo o processo, ou seja, ela acontece a todo tempo do desenvolvimento da atividade proposta. A avaliação acontecerá

I Seminário de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – I SEMPOG IFMS - 2021



de maneira contínua e diagnóstica durante todo o processo. A análise da prática social inicial dos alunos durante todo o processo de aprendizagem até o seu retorno à prática social, será analisado através das falas dos alunos.

## 7. Cronograma

<b>Mestranda responsável</b>	<b>Etapa/ação</b>	<b>Atividade proposta</b>	<b>Tempo previsto</b>
Joelma Castro Belmonte	Apresentação do plano de intervenção.	Mobilização da criação das redes sociais para a interação na atividade.	50min. 1h/a
Joelma Castro Belmonte	Aula – Conceito de paisagem	Aula expositiva, com atividades descritas no plano de aula.	50min. 1h/a
Joelma Castro Belmonte	Aula – Demonstração dos softwares utilizados. Realização da aula de campo virtual	Apresentação do roteiro da aula de campo virtual. Colocando em prática a teoria apresentada	50min 1h/a
Joelma Castro Belmonte	Avaliação Diagnóstica	Levantamento do relatório de desenvolvimento das atividades	50min. 1h/a



## 8. Recursos necessários

Internet/ Livro didático	Realizar as pesquisas
Notebook/Celular	Realizar as diversas fases das atividades
Caderno, caneta, lápis,	Anotações em geral
Softwares	Google meet, Google Earth, Google Maps
Mídias sociais (para interação)	Whatsapp/ Facebook

## 9. Resultados

O uso de diferentes meios e metodologias auxiliam o processo de ensino aprendizagem e facilitam a compreensão do meio no contexto em que estão inseridos, valorizando as suas relações sociais. Quando realizarem a “saída de campo” virtual em locais desconhecidos, poderá quebrar barreiras geográficas conhecendo diferentes. E nisso os alunos ampliem os seus conceitos de distâncias, espaço, biomas, cultura entre outros.

No entanto, esse plano de intervenção permitiu fazer com que os alunos e também os professores apropriarem-se das tecnologias de informação e comunicação como possibilidade de recurso didático e ferramenta pedagógica. Todo o passo a passo será norteado pelos planos de aulas que foi aplicado no dia 27 de agosto de 2021 da maneira presencial com os alunos que já nesta data estava com as aulas em modo híbrido. A participação dos alunos foi bastante positiva com a interação junto ao conteúdo apresentado.

Por fim, possibilitou quebrar e expandir barreiras geográficas, culturais e sociais, bem como a prática social dos alunos, pois segundo Gasparin (2003) passaram de um estágio de menor compreensão científica para uma compreensão da totalidade, modificando a sua prática social inicial.



## 10. Referências

ANDRADE, A. F.; MEDINA, S. da S. S. O uso de imagens de satélite do google Earth como recurso didático para o ensino de projeções de coberturas. **Graphica**, Curitiba Paraná 2009. Disponível em:

<[http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs\\_degraf/artigos\\_graphica/OUSODEIMAGENS.pdf](http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/OUSODEIMAGENS.pdf)

.>Acesso em: 03 mai. 2021.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBOA, E. S.; COUTINHO, C. P. Google educacional: Utilizando Ferramentas Web 2.0 em Sala de Aula. Revista

**Educaonline**. v. 5 n. 1, Janeiro/Abril, 2011. Disponível em:

<[https://www.academia.edu/1250978/Google\\_educacional\\_utilizando\\_ferramentas\\_web\\_2.0\\_em\\_sala\\_de\\_aula](https://www.academia.edu/1250978/Google_educacional_utilizando_ferramentas_web_2.0_em_sala_de_aula)> Acesso em: 29 abr. 2021.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia, Escola e construção de conhecimento. Campinas, SP: **Papirus**, 1998. Disponível em:

<<http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/7edicao/n20/Resenha.pdf> > Acesso em: 15 mai. 2021.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 2. Ed. – Campinas, SP: **Autores Associados**, 2003. Disponível em: <[https://gepel.furg.br/images/Gasparin\\_2012.pdf](https://gepel.furg.br/images/Gasparin_2012.pdf)

> Acesso em: 15 mai. 2021.

SANTOS, M. Metamorfose do espaço habitado. São Paulo: EDUSP, 2008.

HUCITEC, 1988. In: A paisagem no ensino da geografia: breves reflexões para docentes do Ensino Fundamental II. MACIEL, Ana Beatriz Câmara; MARINHO, Fábio Daniel Pereira. Revista

OKARA: **Geografia em debate**, v.5, n.1-2, p. 61-71, 2011. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEIOC/CCEN/UFPB. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/viewFile/10768/7465>. >Acesso em: 06 mai. 2021.



# ENSINO A DISTÂNCIA E SEUS DESAFIOS PÓS-PANDEMIA

Lucineide Nascimento dos Santos<sup>19</sup>, Mirian Luzia de Lima Vaz<sup>20</sup>, Luciano Araujo da  
Costa<sup>21</sup>

lu2neide11@gmail.com<sup>1</sup>, mirianvaz0@gmail.com<sup>2</sup>, lucianoarj@gmail.com<sup>3</sup>

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

## **Resumo.**

*O artigo busca entender os desafios da EAD no pós-pandemia, como uma categoria que alunos e professores estão em espaços diferentes, mas comunicam-se ao mesmo tempo, onde a principal ferramenta são as tecnologias e as transformações que elas podem ocasionar na educação, entendendo as formas de utilizá-las para transcender os papéis tradicionais de professor e aluno e os principais desafios são: computador travando e internet ruim, dificulta o acesso ao EAD, contudo durante a pandemia causada pelo coronavírus na qual o mundo foi tomado de repente todos tiveram que em algum momento fazer uso desta modalidade de ensino, rompendo assim um dos desafios que é o preconceito relacionado ao curso presencial, no mundo atual em que estamos enfrentando uma pandemia os alunos estão e irão passar por vários desafios no EAD.*

## **Abstract.**

*The article seeks to understand the challenges of distance education in the post-pandemic, as a category that students and teachers are in different spaces, but communicate at the same time, where the main tool are technologies and the transformations they can bring about in education, understanding the ways to use them to transcend the traditional roles of teacher and student and the main challenges are: computer crashing and bad internet makes access to distance learning difficult, however during the pandemic caused by the coronavirus in which the world was suddenly taken over. they had to at some point make use of this type of teaching, thus breaking one of the challenges that is the prejudice related to the on-site course, in today's world where we are facing a pandemic, students are and will face several challenges in distance learning.*

<sup>19</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (Florida-USA).

<sup>20</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (Florida-USA).

<sup>21</sup> Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (Flórida-USA).



---

## 1. Introdução

A educação no Brasil nos últimos anos passou por várias mudanças principalmente com o desenvolvimento das tecnologias que propiciou a criação de vários ferramentais para serem utilizadas pelos professores durante suas aulas, favorecendo um melhor aprendizado e possibilitando uma maior interação com o mundo digital.

No Brasil a educação a distância começa a tomar corpo a partir da legislação surgida nos anos 1960, com a promulgação do Código Brasileiro de Comunicações em 1967, através do Decreto Lei nº. 236/67, e nos anos de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a conhecida Lei nº. 5.692/71, possibilitando que o ensino supletivo pudesse ser aplicado através do rádio, da tv e através da correspondência, e outros meios de comunicação.

Várias foram às tentativas de instituir a Educação a Distância, uma das mais recente foi o surgimento das Universidades Abertas, regulamentadas pelo Congresso Nacional, mas que não tiveram muito sucesso perante as dificuldades encontradas. Só a partir de 1996, com nova LDB, Lei nº. 9.394/96 a EaD foi contemplada sendo estabelecida a regulamentação dessa modalidade passando a ser ofertada nas Universidades, instituições federais e credenciadas.

[...] com a expansão da Internet nas Universidades de Ensino Superior (IES) e a definição e publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, a EAD passou a ser considerada oficialmente como uma modalidade de educação.

Já em 2005, com a assinatura do Decreto nº 5.6225, as TICs são incorporadas e a definição de EAD, passa a ser entendida como

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.



---

Sendo assim o aluno pode assistir às aulas quando e onde preferir, ele só precisa estar conectado com uma rede de internet no seu computador, tablet ou celular. Essa é atualmente a modalidade ideal para as pessoas que querem estudar, mas não tem tempo disponível para frequentar uma sala de aula física com horários estabelecido. Baseando-se em Moran (2009) que a Educação à distância (EAD) é uma forma de ensino usando os meios da tecnológico, internet ou satélite em que discente e professores ficam distantes, fisicamente em espaços diferentes, ou seja, distante um do outro. Mas estão presentes em um ambiente presencial de ensino-aprendizagem a distância.

Essa modalidade de ensino surgiu a partir da necessidade de a educação chegar as diversas pessoas que não tinham condições de sair das suas cidades ou de não ter tempo de frequentar ensino presencial regular. E com a pandemia do COVID-19 esse ensino passa a ser ofertado aos estudantes da educação básica na maioria do Brasil, pois houve a necessidade de se cumprir medidas de restrições os mesmos tiveram que ficar em suas casas a partir daí foi necessário ofertar o ensino remoto ou híbrido. Esses alunos além de desenvolver habilidades em manusear as novas tecnologias buscando sempre variar a sua forma de aprender, com uma metodologia aplicada chegando bem mais próxima do estudante e que acrescente no desenvolvimento na educação e na nossa sociedade.

Estamos vivendo atualmente na era da tecnologia caracterizada pela interatividade. A internet aproxima pessoas e permite troca de conhecimentos se tornando um dos maiores meios de comunicação dentro e fora da escola. A partir desse momento, a internet se transformou em um importante canal de informação do qual as pessoas podem acessar notícias e acontecimentos ocorridos no mundo inteiro, sem sair de casa. Esses momentos permitem a troca de informações, e cada pessoa passa a ser emissor e receptor ao mesmo tempo, além de uni-los de acordo com os grupos de referências aos quais se identificam.

A importância da tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) na educação hoje é inegável, visto que as novas ferramentas técnicas auxiliam todos os atores envolvidos na cadeia escolar, seja facilitando o trabalho do professor ou contribuindo para a aprendizagem do aluno.

O objetivo deste artigo é refletir sobre os desafios da educação a distância on-line nos pós pandemia. Este trabalho possui metodologia descritiva, pois conforme Gil (2002),



esse tipo de conhecimento assume primordialmente o objetivo de descrever as características de um determinado assunto baseado na coleta de dados. A natureza é qualitativa e dará força e legitimidade a este estudo, pois baseado em Chizzotti (2003), esse tipo de pesquisa amplia conhecimentos variados possibilitando traduzi-los de forma criativa e inovadora. Ou seja, essa pesquisa procura examinar os dados com base no estudo em questão. Uma das principais fontes de coleta para esse trabalho são as pesquisas bibliográficas que possibilita uma rápida obtenção de informações, de artigos, revistas científicas e as pesquisas virtuais também assumirão um papel importante nesse processo, pois trazem informações rápidas e atualizadas dos assuntos abordados no qual nos permitirá uma ampliação e enriquecimento de todo conhecimento adquirido.

## 2. Desenvolvimento

A humanidade sempre viveu em redes, sendo estas indispensáveis para a sua sobrevivência e comunicação com o outro. Com a revolução das tecnologias e o surgimento da internet, as pessoas vêm se apropriando cada dia mais destas novas ferramentas, vivenciando esses momentos com maior intensidade e mais instrumentos tecnológicos, que exigem mais habilidades, e possibilita uma interação mais rápida e instantânea entre as pessoas, contribuindo para uma maior abrangência nos espaços sociais e nas relações interpessoais.

A principal característica da mediação entre docentes, discente e tutores são considerados índice fundamentais para avaliar os programas do ensino a distância, um grande número de pessoas demonstram grande resistência em relação aos cursos à distância, imaginam que esses cursos não possuem qualidade. Assim esses se constituem um dos principais desafio que é a conscientização das pessoas para o entendimento de quanto há benefícios na educação a distância. Para Mendonça (2020) a educação a distância representa uma ferramenta de acesso à educação superior.

À busca pela inclusão de indivíduos que estão fora do sistema educacional e pela tentativa de melhorar os índices da educação no país, com base no pressuposto de que o nível de qualificação dos professores é diretamente proporcional à qualidade do ensino e ao nível de desempenho dos alunos (MENDONÇA, 2020, p. 159).



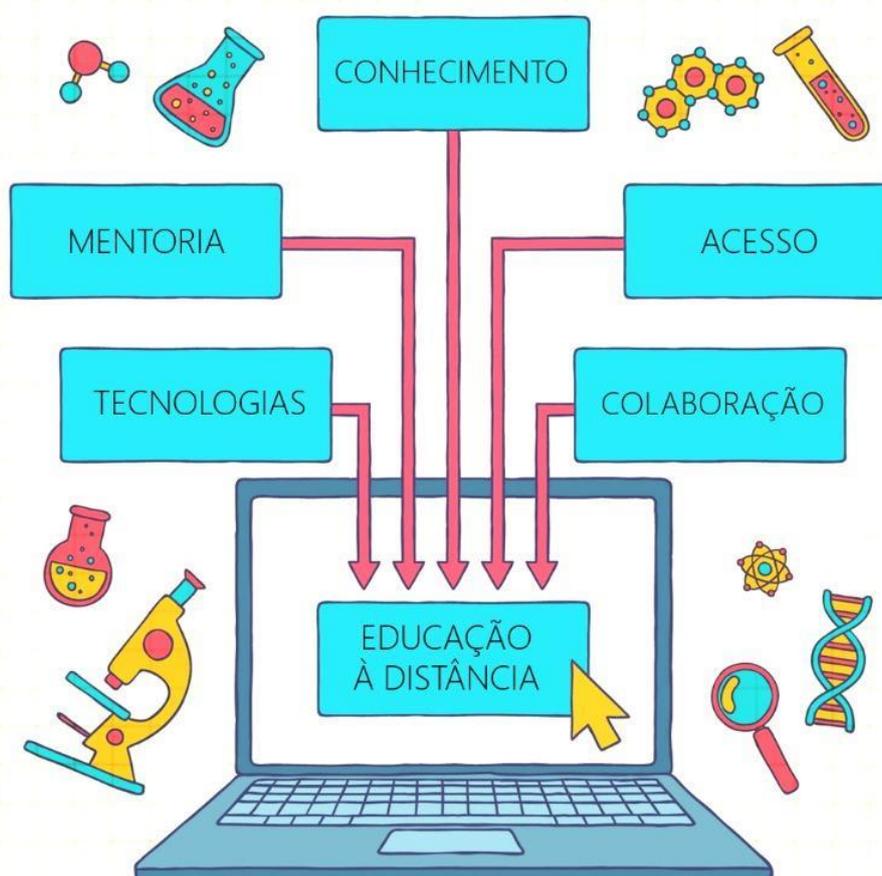
Os docentes algumas vezes podem ter dificuldades para pôr em prática seus objetivos, ou demora um pouco em debater as dúvidas ou fazer as correções necessárias, isso pode contribuir ou dar a impressão aos alunos de abandono ou descaso. Ainda, segundo o mesmo autor, esses fatores prejudicam o EAD, além da dificuldade que os professores e alunos possuem em lidar com informática e com os computadores e a falta de uma boa internet. Pois o sucesso deste ensino está diretamente ligado ao nível de esforço que os envolvidos fazem para o melhor desempenho de suas atividades.

“Não esquecendo que ensinar, além de ser um ato social e histórico, implica a formação de pessoas para compreender e interpretar informações em um processo para a construção de novos conhecimentos” Ao contrário a Educação a Distância tanto no ensino básico ou no superior necessita de entrega, parceria colaboração e diálogos dos envolvidos para que aconteça efetivamente o ensino e a aprendizagem. (CARMO; FRANCO 2019, p. 10)

Outro ponto crucial no Ensino a Distância é o desenvolvimento da tecnologia que tem um papel fundamental no crescimento do mesmo, pois é trabalhada com uso de ferramentas em ambiente virtual, por isso é necessário possuir conhecimento para acessar e utilizar essa ferramenta. Usar os aparelhos de acesso à internet com um bom domínio aumenta o ganho no processo de ensino e aprendizagem possibilitando aos docentes e discentes um maior ganho em relação aos estudos proporcionando uma maior aprendizagem. As ferramentas tecnológicas não foram totalmente absorvidas de maneira efetiva, por causa de: de falta de domínio de alguns dos professores que não possuem um vasto conhecimento de como fazer o uso das potencialidades da tecnologia e por isso deixam de usar como ferramentas pedagógicas juntamente com as faltas de investimento financeiro principalmente nas unidades educacionais públicas, a limitação ou falta de banda larga em várias localidades do país e possíveis conflitos culturais. O aluno na educação a distância aprende de forma autônoma, exigindo-lhe conhecimento e compreensão das ferramentas proporcionadas pelo AVA, ele deve estar ciente de e ter

compromisso com seus estudos e buscar interação entre seus professores e tutores e o professoro responsável por estar sempre motivando os alunos para não haver evasão ou a preda de qualidade do ensino.

Essa interação entre professores, tutores e estudantes tem como escopo evitar o isolamento do estudante, fator apontado como uma das principais causas da perda de qualidade e de evasão nos cursos à distância, além de motivar a aprendizagem colaborativa, o respeito e a solidariedade com o outro, possibilitando ao estudante a participação coletiva (NUNES, 2018, p. 875).



**Figura 1: Educação a Distância**

**Fonte: Fiocruz – Campus Virtual**



Um grande desafio da Educação a Distância no ensino básico tanto como nas universidades é o emprego de multimídias e ferramentas de comunicação são elas que permitem a interação entre pessoas de diferentes lugares.

[...] as instituições apresentam expectativas e demandas para superar desafios como: a ausência de uma política institucional para EAD; a dispersão de recursos e profissionais; o excesso de iniciativas e a pouca troca de experiências, a indefinição de papéis, a redução do financiamento e questões relacionadas à infraestrutura tecnológica, como conexão com a internet. (FIOCRUZ, 2017).

“O distanciamento social, apesar das propostas de educação a distância que já vinham sendo desenvolvidas antes da pandemia, transformou-se em um grande desafio em função das transformações e adaptações exigidas em tão curto espaço de tempo”. As interações e mediações de professores e aluno se dão por meio virtual por isso é necessário curso de formação para utilizar as tecnologias digitais da informação e comunicação. (NICOLINI; MEDEIROS 2021, p.284)

A construção do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), é um ótimo exemplo das TICs, neste ambiente são desenvolvidas as atividades de interação, produção do conhecimento, exercícios, pesquisas e outras ferramentas de colaboração entre os atores da EAD e o AVA que é o ambiente virtual de fundamental importância para o desenvolvimento das aulas o maior problema encontrado neste caso é a rede de internet que já é bastante conhecido no Brasil que possui uma distribuição desigual de sinais sendo que em algumas localidades não possui sinal algum. (PENTEADO E COSTA, p. 2, 2021)

Segundo a (ANATEL 2017), um problema que envolve as Tecnologias de Informação e Comunicação é a flexibilidade de sinal de internet, que foi constatado através de dados divulgados em maio de 2017, onde apontou a média brasileira de acesso a residências com a internet banda larga fixa foi de 40,35%, porém ainda há regiões bem desassistidas como a região nordeste com apenas 18,51% e a região norte com 19,73%.

A educação a distância no Brasil apesar de todos os desafios a cada dia vem crescendo e se fortalecendo com o avanço das TICs buscando superar suas limitações e os



---

obstáculos que vão surgindo no caminho procurando sempre atender os anseios dos alunos e mostrando que a EaD possui a mesma qualidade que o ensino presencial.

No intuito de levar uma maior aceitação por todos, pode-se incluir também como desafio a escolha de um ambiente virtual que favoreça não unicamente para expor seus conteúdos, mas que seja utilizada para fazer a interação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Outra dificuldade encontrada pelos discentes é a falta de autonomia e da disciplina para realizar os estudos, alguns acreditam que o objetivo do ensino a distância é somente realizar atividades cumprindo prazos e que adquirir aprendizado não é possível.

Esses desafios precisam ser analisados e discutidos juntamente com a sociedade, no intuito de melhorar a visão da EaD no ensino básico ou no ensino superior.

As novas tecnologias vêm com um importante desafio para ressignificação do seu uso e valores atribuídos a mesma, é necessário dizer que as TICS, como uma importante ferramenta para a aprendizagem, vêm a contribuir para potencializar e construir conhecimentos mediados pelo professor, possibilitando as pessoas uma maior agilidade e apoio, na busca de melhorias para si e o meio ao qual estar inserida, trazer as TIC's como recurso didático-pedagógico pautado nos princípios de pesquisa, autoria, cogestão, participação, autonomia e intervenção, característicos da Educomunicação, requer a medição do educador. Pautado na premissa e participação de todos para um bom desenvolvimento dos trabalhos no âmbito escolar. É importante trazer os recursos instrumentais da informática.

O trabalho pedagógico envolvendo as TIC's ainda é enfrentado com certa desconfiança e dúvidas por muitos professores, talvez por encarar a tecnologia como algo inerente a sua prática, ou ainda pelo conservadorismo.

Em muitos ambientes escolares persiste a resistência de que a mídia despolariza, anestesia as consciências e é uma ameaça à subjetividade. O receio preconceituoso pode ser encarado como um dos motivos para a aversão dos professores em adotar as TIC's em sala de aula ou ainda, pela escassez de tais recursos nas escolas e ao fato de muitos professores se sentirem inseguros em como utilizá-las por não haver uma proposta contundente para seu uso.



### 3. Considerações Finais

Ao alongado deste trabalho buscou-se sobressair os desafios da EAD no ensino básico ou no ensino superior. Este ensino estar com uma demanda muito grande e bastante procurado pela sociedade, pois vem atender as necessidades de um grande número de pessoas que opta por fazer uso dessa modalidade de ensino. A opção por EAD atualmente está muito frequente, por trazer o fácil acesso nos locais como um todo a qualquer horário, facilitando a ligação com o estudo e demais atividades do dia a dia principalmente durante a pandemia do coronavírus. Porém, é fundamental haver aproximação ao ambiente online através dos docentes e discentes, problemas existem como: ter um computador com as configurações e internet lenta limitando o acesso, outro desafio é a independência do aluno em efetivar a disciplina e seus estudos, pois os mesmos que não tem esses materiais podem se sentir desanimados, o EAD tem a possibilidade de acumular e acabar levando o não aprendizado.

Contudo, durante está pandemia pela qual o mundo foi tomado de forma tão de repente o ensino passou fazer uso desta modalidade em algum momento. No mundo atual muitos são os desafios a serem superados pelos alunos no ensino a distância principalmente os da educação básica na qual foi realizado de forma rápida. Com isso é necessário que todos estejam atendo com as dificuldades para poder tirar o maior aprendizado da modalidade, na qual pode vem a ser um dos maiores parceiro do ensino.

Em meio a tantas mudanças tecnológicas, faz-se necessário uma reformulação do nosso sistema educacional, dos modelos de ensino e aprendizagem aplicados nas instituições de ensino público. A sociedade da comunicação acarreta mudanças significativas para o campo educacional e este tende a incorporar uma nova forma de se estrutura para atender as necessidades de trabalho da população. A fim de que os docentes estejam atentos a essas modificações que vem ocorrendo na sociedade e para que possam se adequar a essa nova realidade social, pois a educação é parte integrante da sociedade e também sofre os efeitos de tais transformações como pudemos ver durante a pandemia do COVID19. Contudo existe uma desigualdade de utilização tecnológica, os professores possuem apropriação tecnológica, porém a frequência de utilização se destaca em contexto



peçoal enquanto há limitação na utilização educativa desses recursos; os obstáculos encontrados pelos professores para integração das tecnologias em contextos educativos estão relacionados à falta de formação pedagógica e técnica, com isso é e é necessário para melhorar a integração das tecnologias às práticas pedagógicas ser a necessidade de formação na área e disponibilidade de equipamentos. Entretanto fica claro que as TIC têm potencial para contribuir no ensino, proporcionando auxílio no aprendizado, ainda pode promover a inclusão social dos alunos.

#### 4. Referencias

ANATEL. **Banda larga fixa**, registra acesso 27,5 milhões de acesso em serviço do mês de maio, 2017 Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/dados/destaque-1/269-bl-acessos>>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Regulamenta o artigo 80 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. 20 dez. 2005.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394 de 1996.2. ed. – Brasília, 1996. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

CARMO, R. DE O. S.; FRANCO, A. P. **Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância**. Belo Horizonte, Educação em Revista v.35; 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 2003.  
GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

FIOCRUZ. **EAD Fiocruz: grupo de trabalho propõe diretrizes e atua de forma integrada para superar desafios**. Campus Virtual FIOCRUZ, Manguinhos, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=content/ead-fiocruz-grupo-de-trabalho-prop%C3%B5e-diretrizes-e-atua-de-forma-integrada-para-superar>>. Acesso em: 06/12/2021.

MENDONÇA, J. R. C. **Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância**: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. v. 28, n. 106, pp. 156-177, 2020, 2020 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801899>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MORAN, J.M. **O ensino superior à distância no Brasil**. São Paulo, Revista Educação & Linguagem, v. 12, n. 19, p. 17-35, jan.-jun., 2009.



---

NICOLINI, C.; MEDEIROS, K. E. G. **Percepções e narrativas de estudantes da educação básica de Goiás sobre o ensino remoto emergencial.** In: Encontro Nacional Perspectiva do Ensino de História - Perspectiva web 2020. Ponta Grossa, ABEH, p. 1-13, 2021.

NUNES, E. B. L. de L. P. **A interação como indicador de qualidade na avaliação da educação a distância:** um estudo de caso com docentes, tutores e discentes. São Paulo, Sorocaba v. 23, n. 3, p. 869-887, 2018.

PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. **Trabalho Docente Com Videoaulas Em EAD:** dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Educação em Revista, v. 37, 2021, 2021 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>>. Acesso em: 10 jun. 2021.



# O USO DO SCRATCH NA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALGORITMOS E LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO PARA DISCENTES DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO IFMS CORUMBÁ

Nadja Ferreira de Oliveira<sup>22</sup>, Jean Carlos Cabrera Rojas<sup>23</sup>, Jean Carlos Cabrera Rojas<sup>24</sup>  
nadja\_oliver100@hotmail.com, jean.rojas@ifms.edu.br, jean.rojas@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** O objetivo deste estudo foi identificar as percepções dos alunos em relação à aprendizagem da Lógica de Programação mediada pelo Scratch na disciplina de Algoritmos. A metodologia utilizada, de abordagem qualitativa interpretativa consistiu inicialmente de treinamentos síncronos semanais com um público-alvo de seis discentes retidos na disciplina de Lógica de Programação. A seguir foi proposto a criação de um jogo de tema livre a ser apresentado pelos discentes e a aplicação de um questionário a fim de capturar suas percepções. Como resultado, constatou-se tais percepções através de depoimentos ao final de suas apresentações, relatado também de maneira descritiva no questionário. Em sua maioria, consideraram bem mais fácil aprender lógica de programação por meio do Scratch. O reflexo dessa constatação foi o índice de 100% de aprovação.

**Abstract.** The aim of this study was to identify the students' perceptions regarding the learning of Programming Logic mediated by Scratch in the Algorithms discipline. The methodology used, with an interpretive qualitative approach, initially consisted of weekly synchronous training with a target audience of six students retained in the discipline of Programming Logic. Next, the creation of a free theme game to be presented by students and the application of a questionnaire in order to capture their perceptions was proposed.

<sup>22</sup> Discente da Especialização em Informática Aplicada à Educação, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Corumbá.

<sup>23,3</sup> Bacharel em Ciência da Computação, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Corumbá.

<sup>24</sup>



*As a result, such perceptions were found through testimonies at the end of their presentations, which were also described descriptively in the questionnaire. Most found it much easier to learn programming logic through Scratch. The reflection of this finding was the 100% approval rate.*

## 1. INTRODUÇÃO

A unidade curricular Algoritmo I apresenta-se como uma das mais importantes em qualquer matriz curricular de cursos da área tecnológica, tendo como objetivo permitir que o aluno desenvolva o raciocínio lógico aplicado à solução de problemas em nível computacional (PEREIRA et al 2005).

Os discentes matriculados na unidade curricular são provenientes na grande maioria de escolas públicas. Tendo em vista que a unidade curricular Algoritmos não faz parte do ensino regular da rede pública, é notável a grande dificuldade apresentada pelos discentes visto que raramente foram expostos a resolução de problemas de maneira lógica. Portanto é necessário um esforço muito grande por parte dos discentes para “pensar” de maneira diferente ao qual estão acostumados, ou seja, utilizando um paradigma de raciocínio computacional.

O contexto acima lembra o caso da bicicleta invertida em que o engenheiro norte-americano Destin Sandin (2015) constrói uma bicicleta diferente das comuns e precisa reaprender a andar. Para isso, treinou durante oito meses até que seu cérebro começasse a compreender a inversão dos reflexos. Processo semelhante se verifica junto aos discentes. É um processo de aprendizagem, até que um belo dia o discente enfim compreende o paradigma do raciocínio computacional.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender como discentes do Curso Técnico em Informática percebem e/ou assimilam a Lógica de Programação, quando a mesma é mediada por um recurso tecnológico como o *Scratch*.

### 1.1. Justificativa

Ao verificar que a falta de compreensão do raciocínio lógico e o fato de relacionar a teoria à prática podem ser um dos motivos de retenção na disciplina de Algoritmo I e Lógica Programação, buscou-se formas adequadas de trabalhar o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade questionadora do aprendiz, visando ajudá-los a adquirir conhecimentos de uma maneira prazerosa com foco na capacidade de resolução de



problemas e na criatividade, introduzindo conceitos matemáticos e tecnológicos neste processo (PEREIRA, 2012).

O presente estudo de abordagem prática foi realizado com 6 alunos retidos na disciplina Algoritmo I do Curso Técnico Integrado em Informática do IFMS campus Corumbá, com o propósito de aprendizagem e recuperação na disciplina.

## 1.2. Problema de pesquisa

Como alunos do Curso Técnico em Informática percebem e/ou assimilam a Lógica de Programação, quando a mesma é mediada por um recurso tecnológico como o *Scratch*?

## 1.3. Objetivos

### 1.3.1. Objetivo geral

Identificar as percepções dos alunos em relação à aprendizagem da Lógica de Programação mediada pelo *Scratch* na disciplina de Algoritmo I do Curso Técnico Integrado em Informática IFMS, Campus Corumbá.

### 1.3.2. Objetivos específicos

- Verificar as dificuldades dos alunos e relacioná-las à prática através da Lógica de programação de forma criativa e lúdica;
- Realizar treinamentos utilizando *scratch* a fim de apresentar os principais comandos de programação;
- Desenvolvimento de um jogo utilizando os comandos do *scratch*;
- Analisar as contribuições do *software Scratch* na recuperação da aprendizagem da lógica de programa;

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Assimilar os conteúdos abordados na unidade curricular Algoritmos, requer dos estudantes um novo paradigma de pensamento e o desenvolvimento de habilidades que normalmente não são desenvolvidas no decorrer do ensino regular.

### 2.1. O ensino fundamental regular



Segundo Vilhete (2013), o ensino da programação nas escolas é fundamental para que as crianças e jovens desenvolvam sua criatividade e sua capacidade de lidar com problemas não apenas computacionais, mas do cotidiano, os mesmos fazem parte da vida de todos, estando presente nas atividades rotineiras e no desenvolvimento e melhoria da vida tecnológica, das quais fazemos parte.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 269) tem como uma das competências específicas da disciplina de Matemática para o Ensino Fundamental: “desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo”.

## **2.2. Dificuldades dos discentes na disciplina de lógica**

De acordo com Friedrich et al (2012) o raciocínio, é a forma mais complexa do pensamento lógico, é por meio dele que se organizam as ideias, resolvem-se problemas, visto que muitos discentes têm dificuldades e reprovam na disciplina de lógica de programação.

Santos Júnior (2009), afirma que para se desenvolver uma boa lógica de programação é preciso um conjunto de elementos, entre eles: Organização, Criatividade, Perseverança, Padronização e Otimização. Diante desse contexto, acredita-se que o uso do Scratch e o desenvolvimento de jogos utilizados nos cursos de informática desenvolvem o raciocínio lógico desmistificando conceitos de lógica de programação e trazendo maior engajamento dos alunos na disciplina.

## **2.3. Retenção em disciplina de lógica**

A falta de organização do pensamento na hora de raciocinar leva muitos alunos a sentirem dificuldades na resolução do algoritmo, ou seja, existe a dificuldade de encontrar uma solução lógica para os problemas. Diante disso aumenta a probabilidade de ficarem retidos na disciplina, gerando grande desconforto aos professores que se empenham na busca de estratégias para um ensino de qualidade, mostrando alterações na didática e na metodologia (PEREIRA JUNIOR et al, 2005).



Dessa forma, a lógica de programação é a forma adequada para que os problemas sejam resolvidos seguindo um passo a passo e seu objetivo seja alcançado, já que a mesma é utilizada para desenvolver programas de computadores, podemos envolver o pensamento computacional que segundo Wing (2006), “é apontado como a capacidade de reformulação, solução de problemas desenvolvendo o pensamento abstrato, algorítmico, lógico e dimensional. Não está vinculado apenas ao desenvolvimento de aplicações computacionais, mas também na resolução de problemas do cotidiano que envolva outras áreas do conhecimento”.

#### **2.4. Conhecimento não é compreensão - O caso da bicicleta invertida**

Conhecer algo, não quer dizer que você compreenda o que está fazendo. O caso da bicicleta invertida, nos faz lembrar como é difícil para os alunos da disciplina algoritmo entender a lógica de programação na resolução de problemas. O engenheiro americano, Destin Sandin (2015) tenta reaprender a andar de bicicleta, o mesmo é desafiado por uma bicicleta diferente da usual, na qual guidão e roda dianteira são invertidos, esta lógica da inversão é óbvia, mas precisa conhecer como funciona sua forma de relacionar a teoria à prática, o raciocínio lógico de fazer a bicicleta seguir o passo a passo para que a mesma funcione, é preciso ter habilidade e motivação, estas são as molas propulsoras para que se consiga manter o equilíbrio e alcançar o objetivo ao qual se quer chegar (MOTA, et. al., 2015).

Isso acontece com os alunos do curso Técnico Integrado de Informática: a falta de compreensão do raciocínio lógico relacionando a teoria à prática são motivos que prejudicam o aprendizado de algoritmo e programação, o qual os leva a elevado índice de retenção, é como andar de bicicleta, deve-se propor um novo paradigma de pensamento, desenvolvimento de habilidades que não são desenvolvidos no ensino regular, buscando de forma adequada o raciocínio lógico e a capacidade questionadora desse aprendiz, buscando solução para seu problema, por meio de um passo a passo, um algoritmo (GELERNTER, 2015).

Guimarães (1994), afirma que para se chegar ao resultado final, é necessário seguir a ordem cronológica, através de uma análise sistemática bem elaborada, ou melhor, dizendo, utilizar a lógica. Ainda segundo Guimarães (1994), é na abstração que se entende o problema e o transforma em algo mais fácil de ser compreendido e desenvolvido. É na



hora de abstrair o problema que encontramos as dificuldades dos estudantes, portanto precisa-se de habilidades de imaginação, criação do algoritmo para executá-lo, e o *Scratch* é uma ferramenta ideal para diminuir ou acabar com tais dificuldades.

## 2.5. Como ocorre a programação na ferramenta *Scratch*

A programação na ferramenta *Scratch* acontece de forma ordenada, por meio dos blocos, os quais, comumente, são arrastados para a o espaço de programação de um determinado ator, respeitando uma ordem lógica, formando pilhas de blocos ordenados. Os blocos por sua vez são concebidos, para se encaixar, desse modo, eliminando erros de sintaxe, isto é, erros estes que são causados por não seguir as regras de linguagens de programação específicas (SCRATCH, 2017).

## 2.6. Tecnologia utilizada

O *Scratch* é uma de linguagem de programação gráfica, baseada nas linguagens Logo, idealizada para ser mais intuitiva, mais simples e fácil de utilizar (SCRATCH, 2012). Com o *Scratch*, crianças, jovens e adultos podem criar jogos, histórias interativas e animações, utilizando a internet. É disponibilizado gratuitamente no endereço [scratch.mit.edu.](http://scratch.mit.edu), disponível em mais de 60 idiomas, inclusive o português. Tem como uma de suas funções desenvolver o raciocínio lógico das crianças e jovens na resolução de problemas matemáticos de forma lúdica.

Segundo o Relatório anual 2019, da Equipe Scratch “mais de 20 milhões de jovens criaram projeto com Scratch em 2019, um aumento de 48% em relação ao ano anterior.” Em 2020 com a pandemia do COVID-19 o uso do software entre os jovens mais que dobrou impactando na sua importância.

Fundamentado na versão Web 3.0, a mais nova geração do Scratch tem a capacidade de “imaginar, programar e compartilhar” suas criações, no qual Resnick (2007), denominou como “Pensamento Criativo em Espiral”, gerando um novo ciclo de aprendizado, passando por este processo os jovens: testam, desenvolvem suas ideias e buscam experimentar.

Mattar (2010, p.11) afirma que esta ferramenta é “[...] uma maneira de colocar em prática [...] o uso de games em educação: a produção de jogos pelo próprio aluno”. De



acordo com Prensky (2001) “ao brincarem com jogos, os aprendizes estão indiretamente assimilando a sapiência de maneira lúdica, o que ajuda no conhecimento”. Não será necessário um conhecimento prévio em informática, abrangendo aprendizes da Educação Básica até o nível superior, tanto iniciantes quanto os que possuem conhecimentos prévios (VARELA e PEVIANI, 2018).

### 3. METODOLOGIA

O presente estudo fundamenta-se numa abordagem qualitativa interpretativa. A pesquisa foi desenvolvida nos meses de Junho e Julho de 2021, durante o período de atividades de ensino não presenciais em virtude da pandemia do novo Coronavírus.

Os alunos já possuíam conhecimentos prévios referentes a lógica de programação. Os treinamentos virtuais para as aulas teóricas-práticas aconteceram uma vez por semana às segundas-feiras, por meio da plataforma Google Meet. A duração de cada treinamento era de aproximadamente 1 hora, totalizando 5 treinamentos: 4 para as aulas teóricas-práticas e 1 para o desafio.

Após o término dos treinamentos, foi proposto a criação de um jogo de tema livre a ser apresentado em “live” pelos discentes antes da finalização do semestre. Ao final de cada apresentação, os discentes foram expostos a um questionário, aplicado com o intuito de capturar suas percepções acerca da experiência vivenciada.

O questionário foi composto por questões subjetivas perfazendo um total de 10 perguntas acerca do estudo.

Ao final dos treinamentos criou-se um grupo de whatsapp para que os alunos pudessem tirar dúvidas a respeito da criação de seus jogos que seriam apresentados com data marcada para 14 de julho de 2021. As dúvidas que apareciam eram sempre sanadas pelos criadores do grupo: a pesquisadora e o docente titular da disciplina.

Os discentes também foram expostos ao vídeo do Professor Eliezer Ademar de Jesus, em seu curso intitulado “*Programação para iniciantes utilizando Portugol Studio*” o qual apresenta o desenvolvimento de um jogo utilizando Scratch. O jogo denominado “Libélula Espacial Contra Morcegos Mutantes” contribuiu grandemente no entendimento da dinâmica de um jogo propiciando assim a construção de seus próprios jogos por parte dos discentes. Disponibilizou-se também uma aula complementar com apresentação de



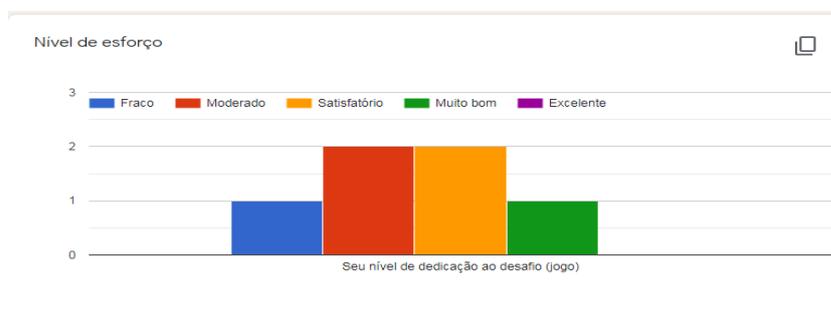
slides revisando todo conteúdo os comandos lógicos, envolvendo algoritmos representados através da ferramenta *Scratch*.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Logo após os discentes terem apresentado seus protótipos de jogos, os mesmos foram convidados a responder um questionário elaborado por esta autora. Todos os seis (6) participantes da pesquisa responderam o questionário.

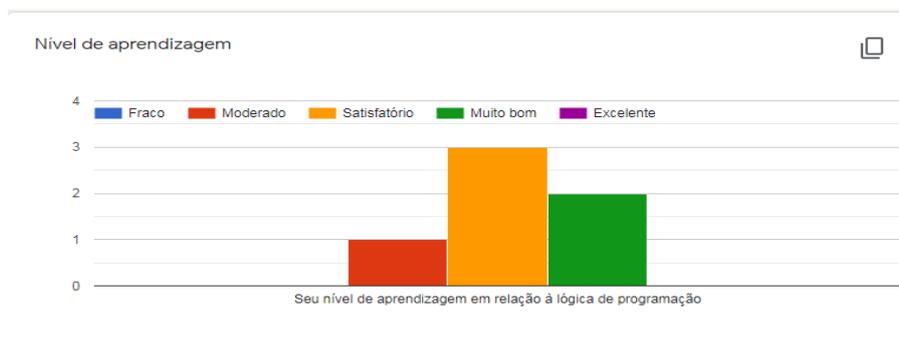
##### 4.1. Análise gráfica dos dados

As figuras abaixo relacionadas ilustram a sequência das perguntas mais relevantes descritas no questionário. Todos os participantes se identificaram nas perguntas do questionário, mas por questões éticas seus nomes não foram expostos, apenas as iniciais do nome e sobrenome. A Figura 1 mostra a dedicação concedida dos discentes para o desenvolvimento do jogo.



**Figura 1. Nível de esforço dedicado ao desafio**  
Fonte: (Autoria própria, 2021)

A Figura 2 mostra o nível de aprendizagem dos alunos em relação à lógica de programação, nesta pergunta tivemos como resultados: moderado 16,7%, satisfatório 50% e muito bom 33,3%.





**Figura 2 - Nível de aprendizagem**  
**Fonte: (Autoria própria, 2021)**

## 4.2. Os jogos desenvolvidos

O desafio de criar seu próprio jogo ficou a critério de cada discente. Os mesmos foram identificados pelas iniciais do nome e sobrenome. Todos os jogos foram apresentados de forma online através da plataforma google meeting, e notadamente os mesmos fizeram uso dos conceitos: variáveis, operadores, comandos condicionais e de repetição.

A Figura 3 ilustra o jogo de autoria da discente A.S. no qual a mesma relatou toda dinâmica de criação de seu jogo. “Let’s Play” foi o nome escolhido. A mesma não pode deixar de manifestar sua satisfação em aprender de forma criativa e lúdica no *Scratch*.



**Figura 3. Let’s Play**  
**Fonte: (Autoria da própria, 2021)**

A Figura 4 ilustra o jogo “The griffin and ballons” desenvolvido pelo discente G.D. Em seu relato, o aluno também manifesta satisfação por ter aprendido os conceitos que lhe eram necessários aprender durante a unidade curricular.



**Figura 4. The griffin and ballons**  
**Fonte: Autoria do próprio aluno G.D.(2021)**



A discente A.B. apresentou seu jogo o qual denominou de “Pong”, um jogo de raquete e bolinha. Em seu depoimento, emocionada, relatou que teve muita dificuldade de aprendizado através de atividades não presenciais, mas nunca desistiu da disciplina. Através da proposta de se trabalhar com jogos a partir do scratch a mesma encontrou motivação em aprender os conceitos, bem como aplicá-los, que são necessários para aprovação na unidade curricular.

Observou-se que as aulas com os *Scratch* motivaram bastante os alunos a aprenderem e desenvolverem seu raciocínio por meio do *Scratch*, promovendo uma experiência de aprendizagem positiva e satisfatória, a qual foi trabalhada no discente a motivação, sem a mesma não teriam conseguido chegar a um resultado final que foi a aprovação de todos os participantes (100%) da disciplina de Algoritmo I.

De forma geral, percebeu-se uma satisfação e emoção por parte dos discentes por terem conseguido finalizar a unidade curricular com êxito, bem como orgulhosos por terem construído seus próprios joguinhos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa constatou a importância do uso da lógica de programação no currículo escolar das crianças, desde a alfabetização, já que a mesma desenvolve o raciocínio lógico onde aprende-se brincando, de forma lúdica e criativa.

Os discentes abordados neste estudo, em seus relatos, acharam bem mais fácil aprender lógica de programação por meio do *Scratch*, tal fato evidenciado pela aprovação de 100% dos participantes.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua na aprendizagem de lógica de programação em discentes de Cursos Técnicos em Informática e sirva de suporte para outros docentes ensinarem Lógica de Programação de forma lúdica e criativa.

## 6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 25 de agosto de 2021.

EQUIPE SCRATCH. **Relatório anual 2019**. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/annual-report>. Acesso em: junho de 2021.



FRIEDRICH, R. V. et al. **Proposta metodológica para a inserção ao ensino de lógica de programação com logo e lego mindstorms**. In XXIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2012, Rio de Janeiro - RJ. Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Porto Alegre: SBC, 2012. Vol. 23, No. 1. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1762/1523>.

GELERNTER, Cláudia; CLÁUDIA, Mota; INCONTRI, Dora; ZANOLINI, Mauricio. BLOG UNIVERSIDADE LIVRE PAMÉDIA ensinar tudo a todos. **Conhecimento não é compreensão - o caso da bicicleta invertida**. 28 de maio de 2015. Disponível em: <https://bloguniversidadelivre.pampedia.wordpress.com/2015/05/28/conhecimento-nao-e-compreensao-o-caso-da-bicicleta-invertida/>. Acesso em: junho de 2021.

GUIMARÃES, Angelo De Moura. **Algoritmos e estruturas de dados**. 0. ed. Rio de Janeiro: JC.1994.0p.Vol. Acesso em: julho de 2021.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem** / João Mattar– São Paulo: Pearson Prentice, 2010. Acesso em: outubro de 2021.

PEREIRA JUNIOR, R.C.J. et al (2005). **Ensino de Algoritmos e programação: Uma experiência no nível médio**. XXV Congresso de Sociedade Brasileira de Computação, XIII Workshop de informática na escola. São Leopoldo, RS. Disponível em <https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/10978>Acesso em:18 julho de 2021.

PEREIRA, P., MEDEIROS, M. & MENEZES, J.**Análise do Scratch como ferramenta de auxílio ao ensino de programação de computadores**. In XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia 2012. Belém, Brasil. Acesso em junho de 2021.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. 2001. Disponível em: <https://goo.gl/Ucmgc7>. Acesso em: novembro de 2021.

RESNICK, M. (2007). **All I Really Need to Know (About Creative Thinking) I Learned (By Studying How Children Learn) in Kindergarten**. Proceedings of the SIGCHI Conference on Creativity and Cognition, Washington, D.C. Acesso em: setembro de 2021.

SANDIN, Destin. **O CASO da bicicleta invertida**. Disponível em: <https://youtu.be/MFzDaBzBIL0>.Smarter Every Day 133.2015. 1 vídeo (7min 55seg.). Acesso em: outubro de 2021.

SANTOS JUNIOR, C. I. (2009) **Introdução a Lógica de Programação**. Clube do AutoresWING, Jeannette M. Computational Thinking. 2006. Disponível em:< <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>> Acesso em: 15 de julho de 2021.

SCRATCH.ABOUT **Scratch** (Scratch Documentation Site). 2012. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/about>. Acesso em: 22 junho 2021.

SCRATCH. Imagine, program, share. 2017. Disponível em: <http://Scratch.mit.edu>. Acesso em: agosto de 2021.



---

VARELA, Helto. PEVIANI, Cláudia Tinós. Scratch. **Um jeito divertido de aprender programação.** São Paulo, Casa do Código. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/23599/17421>. Acesso em: outubro de 2021.



# COMPARAÇÃO ENTRE O USO DO MOODLE E DO WHATSAPP PELA TURMA DE ESPECIALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO DO IFMS

Leandro Duarte Dutra<sup>25</sup>, Tiago Resende Pacheco<sup>26</sup>  
leandro\_ddutra@yahoo.com.br, tiago.pacheco@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** O estudo consistiu na comparação dos recursos presentes do Moodle do IFMS e do grupo de WhatsApp da turma de especialização Informática Aplicada à Educação, turma 2020/2 do IFMS campus Corumbá. O foco foi identificar se o WhatsApp possui potencial pedagógico para que o IFMS o torne uma ferramenta oficial de ensino. Os métodos usados foram observacional, descritiva e quantitativa dos recursos presentes no Moodle, do uso do WhatsApp e a realização da respectiva comparação entre as ferramentas. Os principais resultados demonstraram que o Moodle foi utilizado basicamente para realização das atividades pedagógicas, enquanto que o WhatsApp se apresentou como a principal ferramenta de interação social da turma e demonstrou potencial para adoção pelo IFMS como ferramenta pedagógica.

**Abstract.** The study consisted of comparing the resources present in the IFMS Moodle and the WhatsApp group of the Informatics Applied to Education specialization class, 2020/2 class of the IFMS campus Corumbá. The focus was to identify whether WhatsApp has pedagogical potential for the IFMS to become an official teaching tool. The methods used were observational, descriptive and quantitative of the resources present in Moodle, the use of WhatsApp and the respective comparison between the tools. The main results

<sup>25</sup> Graduado em administração e pós-graduando do IFMS, Campus Corumbá

<sup>26</sup> Mestre em agronegócios e docente do IFMS, Campus Corumbá



*showed that Moodle was used basically to carry out pedagogical activities, while WhatsApp was presented as the main social interaction tool of the class and showed potential for adoption by the IFMS as a pedagogical tool.*

## 1. Introdução

O WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas que está disponível para *smartphones* com sistema operacional Android e iOS, pois o Brasil é um dos países com maior número de usuários no mundo, de acordo com Sopper Jr et al (2020).

Durante o ano de 2020, o Brasil passou a lidar com a pandemia de COVID-19 e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) decidiu suspender as atividades presenciais dos *Campi* do IFMS a partir de 16/3/2020 e que foi mantida até 15/10/2021, o que abrangeu o período da pesquisa.

Diante das circunstâncias, todas as atividades pedagógicas e administrativas do IFMS passaram a ser realizadas de forma remota, de acordo com Decisão RTRIA 75/2020 - RT/IFMS e Decisão RTRIA 186/2021 - RT/IFMS.

A Especialização em Informática Aplicada à Educação teve início no ano de 2019 com oferta 40 vagas no *campus* Corumbá do IFMS com o objetivo de formar especialistas aptos a aplicarem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto do ensino-aprendizagem, com oferta de 3 módulos com 4 disciplinas cada um cujo ensino é de forma presencial. (PPC, 2019).

Assim, a pesquisa buscou a comparação, no âmbito da especialização, dos recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) cujo sistema adotado chama-se Moodle e do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, a partir do grupo chamado *Pós Informática - T 2/2020* de uso pela turma de especialização em Informática Aplicada à Educação, turma 2020/2, período de 7/8/2020 a 31/7/2021.

Considerando a disponibilidade e o uso do WhatsApp pelas pessoas, essa pesquisa buscou comparar a aplicação dessa ferramenta com o Moodle no ambiente de ensino-



aprendizagem, por vislumbrar a sua viabilidade para utilização oficial de forma concomitante com o Moodle.

## **2. Uso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no Contexto Educacional**

Melo Alves e Almeida dos Santos (2018) afirmam que as informações podem ser usadas para a formação de profissionais competentes, adaptáveis às mudanças e com boa formação cidadã, principalmente com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Entretanto, tal formação propiciada pela TIC ainda não ocorre.

Conforme estudo de Fernandes e Gonçalves (2016), a disponibilidade institucional da TIC nas instituições públicas de ensino é limitada aos laboratórios de informática, pois eles não evidenciaram o uso de dispositivos móveis e aplicativos no âmbito educacional.

Oliveira (2017) realizou um estudo sobre a conectividade entre os adolescentes de ensino médio e superior incompleto e os respectivos desafios à educação, onde detectou que a maioria do acesso ocorre por celular e notebooks com a finalidade de acesso às redes sociais e entretenimento.

O estudo feito por Oliveira (2017) está em sintonia com o de Fernandes e Gonçalves (2016) sobre a forma de acesso à internet pelos estudantes; se os alunos estão conectados por celular e notebook, a educação (especialmente a pública) precisa adaptar-se a essa nova realidade, por dedução, as instituições de ensino podem explorar a produção de conteúdo pelos jovens nas atividades educacionais a partir de dispositivos móveis, o que também vai ao encontro com os preceitos de Melo Alves e Almeida dos Santos (2018) sobre a responsabilidade das instituições de ensino citada anteriormente.

## **3. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e WhatsApp**

Nascimento (2018) cita o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como uma ferramenta para a realização de curso de forma virtual, onde ocorre a postagem de arquivos



de múltiplos formatos (texto e vídeos, por exemplo). O Quadro 01 elenca as principais ferramentas usadas no AVA:

**Quadro 1. Variáveis a serem consideradas na avaliação de técnicas de interação**

Material didático-pedagógico	O professor deve elaborar o material didático que fomente a construção do conhecimento, de forma que haja uma linguagem clara, com otimização metodológica, adaptada ao AVA e alinhada aos objetivos do curso.
Fórum	Local onde há interação entre o grupo virtual composto de alunos e professores. Todos podem expor a própria participação e comentar as ideias de outras pessoas sobre um determinado assunto e/ou tarefa (com acompanhamento e mediação do professor), onde há registro de todas as opiniões e de fácil acesso.
Diário	Local onde o aluno registra os procedimentos para a realização do aprendizado, onde somente o aluno e o professor possuem acesso de forma que o docente possa dar <i>feedback</i> ao discente quanto aos instrumentos de aprendizado selecionados.
Wiki	Ferramenta em que os alunos constroem coletivamente um documento ou uma atividade que podem ser transformadas em página web, onde adota uma linguagem forma e crítica
Chat	Comunicação em tempo real entre do aluno de forma grupal ou de forma individual com algum componente do grupo
Portfólio	Uma pasta individual de armazenamento das atividades, avaliações e outros arquivos referentes ao aprendizado do aluno com foco no conhecimento do perfil acadêmico do aluno.

**Fonte:** Adaptação de Nascimento (2018).

Embora Nascimento (2018) tenha elaborado o Quadro 01 com as principais ferramentas do AVA, ele cita sem aprofundar que um AVA também pode usar as seguintes ferramentas: e-mail, blogs, glossário e listas de discussão.

Um exemplo de AVA é o Moodle que é uma plataforma de aprendizagem aberta e gratuita que foi criada por Martin Dougiamas, que pode ser usada por alunos, instituições de ensino e empresas adaptável às necessidades de aprendizagem dos usuários e dispõe do apoio de sua comunidade internacional (MOODLE, 2021).

Um aplicativo de celular utilizado para fins educacionais é o WhatsApp, conforme



estudo feito por Junior e Albuquerque (2016). O WhatsApp é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite a troca de mensagens entre celulares. Ao longo do tempo, ganhou outras funcionalidades como ligações telefônicas gratuitas, envio de arquivos (como documentos, fotos e vídeos).

No contexto educacional, Junior e Albuquerque (2016) elencaram as seguintes vantagens e desvantagens no Quadro 02 que foram feitas a partir da extração de dados de 3 fontes de pesquisa escolhidas por eles, conforme a seguir:

**Quadro 2. Vantagens e desvantagens do uso do aplicativo WhatsApp na Educação**

<b>Vantagens do WhatsApp</b>	<b>Desvantagens do WhatsApp</b>
Interatividade e facilidade de acesso; Compartilhamento de conhecimento professor-aluno, aluno-aluno; Possibilita uma comunicação síncrona e assíncrona; Permite um maior diálogo e problematização dos temas; Ferramenta motivadora dentro e fora de sala de aula; Permite esclarecer dúvidas fora da sala aula; Permite compartilhar informação em múltiplos formatos (texto, áudio, vídeo e documentos).	Pode distrair ou desviar o foco de atenção dos alunos; Necessita de acesso à Internet para funcionar; Os alunos necessitam de telefones mais modernos para utilizar a ferramenta.

**Fonte:** Junior e Albuquerque (2016, p. 108).

Ao comparar as pesquisas entre Junior e Albuquerque (2016) e Nascimento (2018), constata-se que o WhatsApp contribui para a interação das pessoas em favor da educação, considerando as formas de uso por alunos e professores e dos recursos disponíveis do aplicativo.

Santos e Alves (2017) observaram que o WhatsApp faz parte dos avanços tecnológicos da sociedade que culminaram nas mudanças da fala e da escrita, por ser importante a sua compreensão para o ensino-aprendizagem com o uso do aplicativo. Já Blath et al (2019) concluíram que o WhatsApp tem potencial na educação para ser usado



de forma síncrona ou assíncrona.

Devido à pandemia de COVID-19, diversas instituições de ensino espalhadas pelo Brasil adotaram ou ampliaram ferramentas de TIC durante a suspensão das aulas presenciais, o que inclui o IFMS, temática que discutiremos no próximo tópico.

#### **4. Covid-19 e o IFMS**

A pandemia mundial de COVID-19 impactou as atividades humanas, o que forçou diversos segmentos sociais a tomarem medidas sanitárias urgentes para evitar a propagação da doença, inclusive na educação.

O MEC (2020) por intermédio da Portaria N° 343, de 17/3/2020, tomou providências imediatas com a chegada da doença COVID-19 no Brasil para autorizar a substituição de aulas presenciais por meios digitais, com exceção de prática de estágios e de laboratório.

Apesar do MEC (2021) por meio da Resolução CNE/CP N° 2, de 5/8/2021, prever no artigo 1º urgência e prioridade no retorno das atividades presenciais de ensino em todos os níveis educacionais conforme protocolo de biossegurança, o artigo 11 desta resolução também estipula a manutenção das atividades não presenciais de ensino (total ou parcial), caso seja necessário para o enfrentamento da pandemia da COVID-19.

A Lei n° 11.892/2008 menciona a autonomia dos IFs, por exemplo, oferta de cursos em diversas áreas do conhecimento, como graduação e pós-graduação, conforme artigo 7º da lei em questão. Tais instituições devem se submeter às leis estaduais e municipais referentes à saúde pública para o retorno das atividades presenciais condizentes com os preceitos do MEC.

O IFMS também suspendeu todas as atividades pedagógicas e administrativas assim que evidenciados os primeiros casos no país, e passaram a ser realizadas de forma remota, de acordo com Decisão RTRIA 75/2020 - RT/IFMS e Decisão RTRIA 186/2021 - RT/IFMS.



Houve também a publicação pelo IFMS da Instrução Normativa nº 5, de 20 de agosto de 2020 estipulou o Moodle Institucional como ferramenta oficial para a realização das atividades pedagógicas não presenciais dos cursos durante o período de enfrentamento da pandemia de COVID-19, disponibilizado no link [www.ead.ifms.edu.br](http://www.ead.ifms.edu.br).

Além disso, o artigo 2º, inciso VII, da Instrução Normativa nº 5, de 20 de agosto de 2020, permitiu a criação de grupos por meio de TIC por coordenações de cursos, professores e alunos a fim de permitir a transmissão de informações aos discentes com foco na realização das atividades não presenciais no Moodle Institucional.

## 5. Metodologia

A metodologia adotada foi observacional e descritivo das postagens de mensagens do grupo do WhatsApp denominado *Pós Informática - T 2/2020* e da utilização dos recursos do Moodle no curso de Especialização em Informática Aplicada à Educação do IFMS *campus* Corumbá no período de 7/8/2020 a 31/7/2021, com comparação das duas TIC's.

Quanto ao método observacional e descritivo, teve sua escolha baseada no trabalho de Castro Júnior *et al* (2019) que afirma serem adequados por permitirem o relato de uma experiência por meio da descrição dos fatos vivenciados. E no trabalho de Schiehl *et al* (2017) que realizou sua pesquisa a partir da criação de um grupo de WhatsApp com foco na experimentação do aplicativo como uma ferramenta tecnológica.

Foi observado a utilização do WhatsApp no curso de 7/8/2020 a 31/7/2021 com respectiva síntese do conteúdo das mensagens encaminhadas por membros que fizeram ou fazem parte do grupo *Pós Informática - T 2/2020*, além da tabulação da quantidade de mensagens postadas no grupo *Pós Informática - T 2/2020*, de postagens de material de disciplinas e de avisos no Moodle realizados no mês de maio/2021, pois as interações das respectivas disciplinas desse mês também estavam identificadas por data de postagem, a partir do perfil de acesso do aluno.



A contabilização das mensagens do WhatsApp foi feita pela exportação das conversas disponíveis no aplicativo, inclusive das mídias, o que gerou um arquivo em formato .txt. Foi selecionado o mês de maio/2021 para tabulação e classificação das mensagens postadas por critérios próprios nesta pesquisa, por ser o último mês fechado no momento em que foi realizada a exportação e de forma anônima aos remetentes das postagens, onde foram contabilizadas 620 mensagens.

Como mensagem foram considerados textos, figuras<sup>27</sup>, emojis<sup>28</sup> e gifs<sup>29</sup>, e também arquivos postados, desde que viesse acompanhado de mensagem redigida pelo integrante que postou. Desconsiderou-se as mensagens excluídas pelo remetente e as mensagens privadas (restritas aos indivíduos) no WhatsApp e no Moodle.

Observou-se os recursos do Moodle do IFMS, a partir do perfil de acesso de discente com o intuito de fazer levantamento quantitativo dos recursos usados por alunos e professores do curso durante o período de 7/8/2020 a 31/7/2021, foram considerados arquivos em qualquer formato, ícone de questionário online e/ou postagem de arquivos para avaliação, ícone para acesso a materiais externos do Moodle como gravações das aulas feitas por docentes, ícone para acesso a live das aulas ao vivo como Google Meet<sup>30</sup>. Foram consideradas como aviso as postagens que os professores realizaram no espaço específico da disciplina ministrada cujo link de acesso chama-se *aviso*.

Em relação à oferta de disciplinas de cada módulo e respectiva duração no período da pesquisa, foi requisitado o fornecimento dessas informações à coordenação do curso através de mensagem privada pelo WhatsApp, pois há disciplinas em que não é possível a identificação da data de postagem da interação feita no Moodle.

Foi realizada comparação e análise do material obtido entre o uso do Moodle no

---

<sup>27</sup> Imagens disponíveis ou criadas por usuários do WhatsApp em caráter de entretenimento.

<sup>28</sup> Símbolos que representam sentimento, emoção e ideias, como expressões faciais, animais ou objetos.

<sup>29</sup> Formato permite a compactação de várias imagens em arquivo único, para permitir a reprodução de movimento sem som.

<sup>30</sup> Ferramenta de videoconferência empresarial (GOOGLE, 2021)



período de 7/8/2020 a 31/7/2021 e o Quadro 01 de Nascimento (2018), em seguida, foi feita comparação entre o total de postagens feitas no grupo *Pós Informática - T 2/2020* e no Moodle no período de maio/2021 e também entre o uso do WhatsApp com o Quadro 02 de Junior e Albuquerque (2016).

## 6. Resultados e Análises

A coordenação do curso de Especialização em Informática Aplicada à Educação do Campus Corumbá do IFMS criou o grupo no WhatsApp denominado *Pós Informática - T 2/2020* e, em 7/8/2020, encaminhou a todos os alunos sorteados no processo seletivo de 2020, conforme edital nº 038/2020, o link para ingressar no grupo, onde houve interação e apresentação inicial de todos (discentes, docentes e coordenação) virtualmente, por causa da suspensão das aulas presenciais em virtude da Covid-19, além de permitir que alunos não-residentes em Corumbá cursassem a especialização remotamente.

A coordenação disponibilizou informações sobre matrícula, aulas remotas e orientações quanto ao acesso inicial do Moodle. Surgiram questionamentos dos discentes para a coordenação, e muitos destes respondidos pelos próprios alunos e em setembro/2020, houve a divulgação de eventos do IFMS quando iniciaram as interações mais espontâneas entre os membros e a divulgação do link da reunião virtual para apresentação dos professores e ambientação no Moodle, além de informar sobre a oferta das disciplinas de 2020/2.

Até o final de setembro/2020, o grupo também era composto por alunos ingressantes, professores e coordenação do curso de especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Após esse tempo, essas pessoas saíram do grupo *Pós Informática - T 2/2020* para criar grupo próprio no WhatsApp.

Ocorreram mensagens de avisos da coordenação sobre assuntos do curso e do IFMS, de professores sobre assuntos da disciplina como horário da aula ao vivo e respectiva disponibilização da gravação no Moodle, informações sobre atividades e prazo



de postagens, durante o período da pesquisa.

Alunos e professores relataram problemas de conexão na internet em Corumbá durante a participação das aulas síncronas (ao vivo) e, conforme uma nova disciplina se iniciava, o respectivo docente era adicionado ao grupo.

Os alunos divulgaram também, informações sem relação direta à realização do curso como sobre outros cursos de qualificação e sugestão de leitura de livros, onde houve interação, inclusive no ato de sanar dúvidas de alunos pelos próprios alunos, docentes e/ou coordenação até o final do período de observação da pesquisa.

Houve mensagens no WhatsApp com uso da linguagem informal para ocorrência de momentos de descontração, como emoji, figuras e gifs, além da seriedade exigida para discussão de assuntos referentes ao curso.

Já o Moodle é o AVA oficialmente adotado pelo IFMS e os resultados da comparação dos recursos usados pelos professores e alunos do curso no Moodle em relação aos conhecimentos por Nascimento (2018), a partir da observação feita nas 8 disciplinas ministradas no período da pesquisa, são apresentados no Quadro 01:

**Quadro 2. Comparação do material de Nascimento (2018) com os dados obtidos na observação dos recursos disponíveis e usados no Moodle durante a pesquisa.**

Material didático-pedagógico	Todos os professores realizam postagem de material nas respectivas disciplinas, como artigos, link para a aula ao vivo, gravação das aulas realizadas, questionários e material complementar das disciplinas
Fórum	Em quatro das oito disciplinas, os professores optaram por usar o fórum cujo uso ocorreu da seguinte forma: 1) dois professores usaram o fórum para realizar avisos; 2) dois professores usaram o fórum para realizar avisos e para os alunos postar atividade de forma individual com possibilidade de comentários de outros discentes; Foi observado que houve 11 avisos feitos por meio desse recurso durante o período de realização dessa pesquisa.
Diário	A cada aula semanal, os professores solicitaram aos alunos o envio de uma tarefa em forma de arquivo por meio de um link específico para avaliação, elaboração de texto diretamente no Moodle em campo disponibilizado e/ou a realização de um questionário online
Wiki	Não foi detectado o uso e/ou disponibilidade do recurso no Moodle do IFMS



Chat	O recurso está disponível no Moodle, contudo, só houve um professor que realizou um uso para divulgação das notas de uma avaliação
Portfólio	Não foi detectado o uso e/ou disponibilidade do recurso no Moodle do IFMS

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Embora o Moodle adotado no IFMS não contenha todos os recursos indicados por Nascimento (2018), isso indica uma possível adaptação da plataforma de aprendizagem às necessidades da instituição, conforme apontado por Moodle (2021).

O grupo de WhatsApp foi utilizado como a principal ferramenta de interação da turma, devido, principalmente, à suspensão das atividades presenciais em função da pandemia de COVID-19 durante o período de realização da pesquisa, apesar de o Moodle ser a ferramenta oficializada de utilização pelo IFMS e dispor de ferramentas de comunicação.

Considerando o teor das postagens apresentadas, principalmente no WhatsApp, houve a necessidade de se adotar critérios de classificação próprios nesta pesquisa para mensuração de resultados e realização de análises, o que resultou na Tabela 01 apresentada a seguir:

**Tabela 01:** Tabulação das mensagens postadas em maio/2021.

TIPO DE POSTAGEM	Qtde WhatsApp	%	Qtde Moodle	%
Dúvidas direcionadas ao grupo que foram sanadas pelos próprios alunos (incluindo respostas recebidas em forma de textos, emojis ou figuras)	48	7,74%	0	0%
Assunto de disciplina postada por professores	39	6,29%	1	2,63%
Agradecimentos de alunos a professores por postagens feitas no grupo ou ciência de alguma informação recebida no grupo (seja por texto formal ou informal ou emojis ou figuras)	89	14,35%	0	0%
Assuntos postados pela coordenação	28	4,52%	0	0%
Dúvidas dos alunos a docentes (incluindo respostas recebidas seja por texto formal ou informal ou emojis)	20	3,23%	0	0%



ou figuras)				
Cumprimento de alunos, professores e coordenação ao grupo	16	2,58%	0	0%
Dúvidas dos alunos à coordenação (incluindo respostas recebidas por texto formal ou informal ou emojis ou figuras)	43	6,94%	0	0%
Humor	317	51,13%	0	0%
Assuntos gerais e não-relacionados ao curso e ao IFMS (incluindo respostas recebidas seja por texto formal ou informal ou emojis ou figuras)	20	3,23%	0	0%
Material relativo a disciplina	0	0	37	97,37%
<b>TOTAL</b>	<b>620</b>	<b>100%</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

O total de mensagens de maio/2021 foram subtraídas as mensagens de humor (51,13%) e aquelas não-relacionadas ao curso e ao IFMS (3,23%) gerou o índice de 45,65% de mensagens postadas sobre assuntos do curso, isso demonstrou que a comunicação no grupo de WhatsApp alternou-se entre momentos de fomento do curso e de entretenimento.

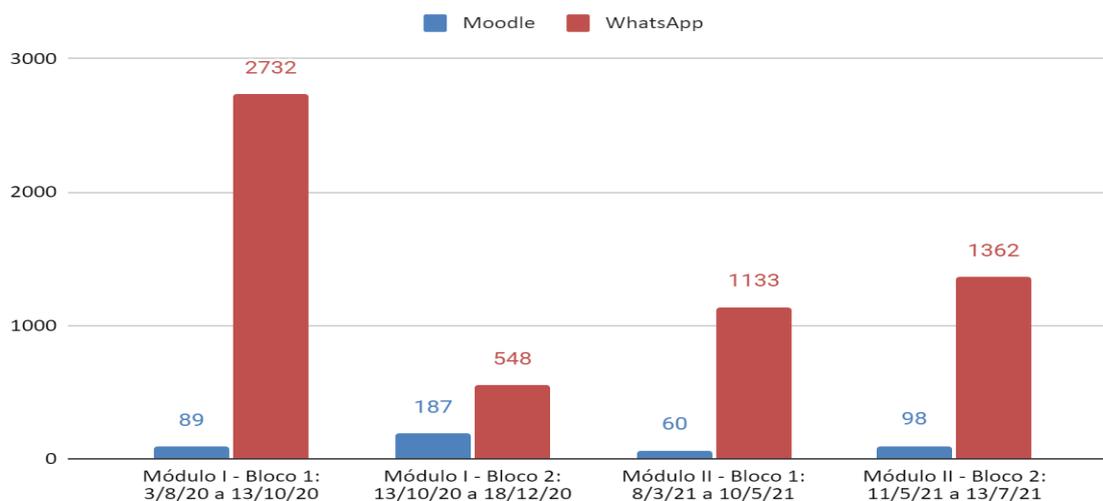
Após comparação do uso do WhatsApp do curso com os conceitos de Junior e Albuquerque (2016), foram observadas as vantagens citadas que foram potencializadas, considerando a viabilidade de maior utilização do aplicativo para auxílio e interação da turma. A desvantagem detectada é que os serviços de internet disponíveis em Corumbá comprometeram em determinados momentos a interação do grupo *Pós Informática - T 2/2020* e realização do curso; as outras desvantagens abordados por Junior e Albuquerque (2016) não foram identificadas na pesquisa.

Já o Moodle foi utilizado de forma pedagógica, para postagem de materiais didático-pedagógicos por docentes e postagem de atividades avaliativas que os professores disponibilizaram para os alunos de variadas formas. Embora haja no Moodle meios para comunicação (como fórum de avisos e chat), a divulgação de avisos foi feita



predominantemente no grupo de WhatsApp pelos docentes, pois ocorreu 1 aviso feito por meio do link avisos do Moodle, enquanto que foram realizadas 39 postagens de aviso no grupo *Pós Informática - T 2/2020* do WhatsApp (linha *Assunto de disciplina postada por professores* da Tabela 1).

Cada módulo do curso é composto por dois blocos e cada bloco possui duas disciplinas. Ao longo do período do segundo semestre de 2020 (2020/2) e primeiro semestre de 2021 (2021/1) foram ministrados dois módulos, onde a quantidade de interações no Moodle e no WhatsApp no mesmo período da oferta dos blocos de cada módulo é demonstrado na Figura 01:



**Figura 1. Comparação entre as ocorrências de interações entre o Moodle e o WhatsApp por Módulos**

**Fonte: (O próprio autor, 2021)**

A Figura 01 informa que a alta interação no WhatsApp no *Módulo I - Bloco 1: 3/8/20 a 13/10/20* é devido que alunos e professores da especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica também participaram do mesmo grupo de WhatsApp.

Já o período do *Módulo I - Bloco 2: 13/10/20 a 18/12/20* foi o maior período de interações no Moodle e o menor no WhatsApp, pois indica uma provável decisão docente



em ministrar disciplinas com foco maior no Moodle e com mínimo apoio do WhatsApp devido à didática adotada pelos docentes para ministrar às respectivas disciplinas.

Por fim, as informações da Tabela 1 e da Figura 1 indicam que predominou a forma de interação ativa dos alunos no WhatsApp, enquanto que a interação pelos alunos no Moodle foi predominante passiva porque eles limitaram a assistir, ler e realizar atividades propostas pelos docentes.

## 7. Considerações Finais

Concluiu-se que o WhatsApp atuou como uma ferramenta pedagógica e de forma complementar em relação aos recursos disponíveis no Moodle, uma vez que o WhatsApp dispõe de funções de comunicação que permite aplicações de forma síncrona ou assíncrona e diante da sua popularidade, o que tornou o aplicativo uma ferramenta social da turma para comunicação forma e informal.

A citada comunicação demonstra maior liberdade para comunicação espontânea dos membros. Entretanto, o aplicativo não dispõe de recursos similares no Moodle para que a turma desenvolva atividades pedagógicas, como criação de questionários.

Considerando os aspectos de comunicação que o WhatsApp possui, o aplicativo pode ser empregado para comunicação do IFMS e de professores com os alunos, e auxiliar na realização de ensino remoto, além de contribuir com a oferta de cursos exclusivamente remotos com alunos e docentes dos Campi do IFMS. Ademais, a realização do curso durante a suspensão das atividades presenciais só foi possível graças aos recursos das TICs e da mesma forma permitiu o ingresso de alunos não-residentes em Corumbá na especialização.

Devido à limitação do contexto de estudo, essa pesquisa pode e deve ser replicada em outros cursos que são oferecidos pelo IFMS a fim de qualificar o uso do WhatsApp ou outras TICs similares, observada a potencialidade ao serem adotadas pedagogicamente em consonância com o Moodle e garantir maior preparo dos alunos.



Outros estudos futuros a serem realizados podem ser: o impacto no aprendizado dos alunos em atividades não-presenciais e aprofundamento das desvantagens do WhatsApp que não foram detectados pelo referencial teórico adotado e nem foram objeto dessa pesquisa.

## 8. Referências

BLAUTH, Ivanete Fátima; DIAS, Nelson; SCHERER, Suely. Whatsapp como ambiente de interações na educação a distância: ensaios de encontros síncronos e assíncronos. **HOLOS**, v. 6, p. 1-13, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em 20 ago. 2020.

BRASIL. MEC. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em 8 nov. 2021.

BRASIL. MEC. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category\\_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em 21 out. 2021.

CASTRO JÚNIOR, André Ribeiro de; OLIVEIRA, Maria Alice; SILVA, Maria Rocineide Ferreira da. Promovendo Educação em Saúde com adolescentes: estratégia didática e experiência discente. **Saúde Redes**, p. 175-184, 2019.

FERNANDES, Gilberto Pereira; GONÇALVES, Paulo; AMORIM, Antonio. Gestão de recursos tecnológicos em colégios estaduais baianos: as múltiplas possibilidades de ação pedagógica na EJA. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 890-909, 2016.

GOOGLE. **O que é o Google Meet**. Disponível em <https://apps.google.com/intl/pt->



BR/meet/how-it-works/. Acesso em 8 nov. 2021

IFMS. **Decisão RTRIA 186/2021 - RT/IFMS.** Disponível em <https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus/decisao-rtr-186-2021.pdf>. Acesso em 25 jul. 2021.

IFMS. **Decisão RTRIA 75/2020 - RT/IFMS.** Disponível em [https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus/decisao-rtria-75\\_2020-rt\\_ifms.pdf](https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus/decisao-rtria-75_2020-rt_ifms.pdf). Acesso em 25 jul. 2021.

IFMS. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 5, DE 20 de AGOSTO DE 2020.** Dispõe sobre os procedimentos da Organização Didático-Pedagógica para finalização do semestre 2020.1 e planejamento do 2020.2, em caráter de excepcionalidade, por motivo da pandemia instituída pelo novo coronavírus (COVID-19). Disponível em <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/instrucoes-normativas-e-de-servico/instrucao-normativa-5-2020-proen.pdf/view>. Acesso em 19 ago. 2021.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso Informática Aplicada à Educação.** Disponível em <https://ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-pos-graduacao/projeto-pedagogico-do-curso-de-especializacao-em-informatica-aplicada-a-educacao-campus-corumba.pdf>. Página 8. Acesso em 25 jul. 2021.

JUNIOR, João Batista Bottentuit; ALBUQUERQUE, Oda Cristianne Patriota; COUTINHO, Clara Pereira. WHATSAPP e suas Aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura/WhatsApp in Education: a Systematic Review of the Literature. **Revista EducaOnline**, v. 10, n. 2, p. 67-87, 2016.

MELO ALVES, Fernanda Maria; ALMEIDA DOS SANTOS, Bruno. Fontes e recursos de informação tradicionais e digitais: propostas internacionais de classificação. **Biblios**, n. 72, p. 35-50, 2018.

MOODLE. Sobre o Moodle. Disponível em [https://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Sobre\\_o\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle). Acesso em 18 ago. 2021

NASCIMENTO, FEM; SILVA, D. G. Educação mediada por tecnologia: inovações no processo de ensino e aprendizagem-uma revisão integrativa. **Abakos, Belo Horizonte**, v. 6, n. 2, p. 72-91, 2018.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes. Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação. **Educar em Revista**, n. 64, p. 283-298, 2017.

SANTOS, Leandro Santana; ALVES, André Luiz; DE MAGALHÃES PORTO, Cristiane.



---

O USO DO WHATSAPP COMO APLICATIVO DE INTERAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM. **Semana de Pesquisa da Universidade Tiradentes-SEMPESq**, n. 19, 2017.

SCHIEHL, Edson Pedro; MARTINS, Luíza Pires Ribeiro; SANTOS, LM dos. WhatsApp como uma ferramenta de apoio na construção do conhecimento de sequências numéricas no primeiro ano do Ensino Médio. **Revista Tecnologias na Educação-Ano**, 2017.

SOPPER JR, Edison Nelson et al. O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE ENSINO. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 10, n. 1, p. 79-98, 2020.



# O USO DA PLATAFORMA ADAPTATIVA KHAN ACADEMY NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Érika da Silva Bezerra<sup>31</sup>, Mirian Luzia de Lima Vaz<sup>32</sup>, Luciano Araujo da Costa<sup>33</sup>,  
Lucineide Nascimento dos Santos<sup>34</sup>

erikasilva.b@hotmail.com<sup>1</sup>, mirianvaz0@gmail.com<sup>2</sup>, lucianoarj@gmail.com<sup>3</sup>,  
lu2neide11@gmail.com<sup>4</sup>

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** Neste artigo pretende-se relatar um estudo de caso, no qual investigou o uso da plataforma Khan Academy em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, composta por 19 discentes, no qual utilizou a plataforma em duas aulas semanais, durante cinco semanas. Com isso, esse trabalho tem o intuito de falar da plataforma adaptativa utilizada, pontos positivos e negativos e realizar algumas análises. Tendo como questionamento, como usar o Khan Academy nas aulas de matemática no ensino fundamental. Em virtude desse questionamento, o objetivo principal deste estudo é analisar a viabilidade do uso da plataforma adaptativa Khan Academy nas aulas de matemática no ensino básico, tendo como metodologia a revisão bibliográfica realizada a

<sup>31</sup> Licenciada em Educação Física (URCA). Especialista em Educação Física Escolar (ISEC). Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University/ Florida – USA.

<sup>32</sup> Graduada em Licenciatura plena em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista no Ensino de Química e Matemática pela Faculdade de Nanuque (FANAN).

<sup>33</sup> Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estácio de Sá, Licenciatura Plena em Sociologia pela Universidade do Paraná, Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco, Bacharel em Teologia pela Faculdade Unida de Vitória e Tecnólogo em Informática pela Faculdade São José. Pós-graduado nas áreas de História e Cultura Afro-Brasileira e Ciência da Religião pela Universidade Cândido Mendes e Salesianidade pela Universidade Católica Dom Bosco. Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi, Pós-graduando em Tecnologias Digitais Aplicadas a Educação e Ensino a Distância (Gestão e Tutoria) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi, Informática Aplicada a Educação pelo IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Tecnologias Digitais Para Educação pela FAINSEP - Faculdade Instituto Superior de Educação Paraná, Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Universidade MUST (Flórida-USA).

<sup>34</sup> Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS- Ba). Especialista em Geografia do Semiárido Brasileiro pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS- Ba). Professora da Educação básica da rede Estadual (Sec-Ba) e da rede Municipal de Salvador (SMED). Mestranda em Tecnologias Emergentes da Educação pela Must University (Florida-USA).



---

*partir do referencial teórico selecionado, tornando-se relevante pelo fato de poder documentar e divulgar novas metodologias e abordagens sobre o uso da plataforma adaptativa, contribuindo para futuras novas abordagens e metodologias de ensino.*

**Abstract.** *In this article we intend to report a case study, in which we investigated the use of the Khan Academy platform in a 9th grade class of elementary school, composed of 19 students, in which the platform was used in two weekly classes, for five weeks. Thus, this work aims to talk about the adaptive platform used, positive and negative points and perform some analyses. Having as a question, how to use Khan Academy in math classes in elementary school. In view of this questioning, the main objective of this study is to analyze the feasibility of using the Khan Academy adaptive platform in mathematics classes in elementary education, having as methodology the literature review carried out from the selected theoretical framework, which is relevant due to the fact that to be able to document and disseminate new methodologies and approaches on the use of the adaptive platform, contributing to future new approaches and teaching methodologies.*

## **1. Introdução**

Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou a Covid-19 como pandemia. Como medida de segurança, diversos países utilizaram o isolamento social como forma de prevenção. Escolas foram fechadas e milhares de alunos ficaram sem aulas presenciais, afetando também as condições de trabalho dos docentes, pois o ensino passou a ser totalmente remoto, nos remetendo a abordar sobre as metodologias e abordagens de ensino que passaram a ser utilizadas durante a pandemia.

Durante esse processo de ensino e aprendizagem a interação entre professor e aluno é fundamental. Segundo Freire (1977, p. 69), “educação é comunicação, é diálogo”. Quando esse processo sofre alterações com o uso das tecnologias, a forma de comunicação também muda. O conhecimento e o domínio dessas tecnologias são fundamentais para manter esse diálogo entre aluno e professor, se tornando um desafio para ambos.

Quando se fala em tecnologia na educação, estamos falando das plataformas adaptativas, que basicamente são plataformas online, que usam a nuvem para armazenar os dados, podendo conter questões personalizadas para cada participante, considerando o nível de cada um, com isso a plataforma aprende sobre o aluno e adequa conteúdo, aulas e questões de acordo com suas habilidades. Esses dados armazenados geram relatórios para os professores, permitindo que eles possam fazer acompanhamento individualizado.



Estudos ressaltam que essas abordagens metodológicas utilizadas nas plataformas adaptativas, personaliza o ensino e alcançam às necessidades específicas de cada estudante no decorrer de todo o processo, pois essas plataformas se adaptam com inteligência a cada fase de ensino em resposta ao avanço do educando. Além do mais, os dados angariados através do sistema, ligados ao progresso dos discentes, possibilitam que os docentes identifiquem os estudantes que estão com necessidades específicas em determinado tema/conteúdo, proporcionando um ensino-aprendizagem individualizado, personalizado e obtendo bons resultados (Watson, 2010).

Percebe-se que as tecnologias se tornaram uma realidade presente no ensino, o que se deve fazer é utilizá-las da melhor maneira possível, já que desempenham um papel de suma importância, possibilitando ao professor diversificar suas abordagens e metodologias.

Outro exemplo é a inteligência artificial (IA) que segundo Costa (2021, p.02), “é uma área de pesquisa da ciência da computação que envolve diretamente a área de tecnologia. De uma forma geral, o significado de IA está relacionado à capacidade de as máquinas aprenderem a pensar e agir como humanos.”

Ainda segundo Costa (2021, p.02), “estudos sobre inteligência artificial (IA) vêm expandindo para diferentes áreas e prometem ser o futuro tecnológico da humanidade, como o planejamento automatizado e escalonamento, jogos, programas de diagnóstico médico, controle autônomo, robótica etc.”

Essas plataformas que usam a computação cognitiva propiciam aos profissionais instrumentos que contribuem para a qualidade do ensino, melhorando o desempenho dos estudantes, através de um amplo entendimento das potências e capacidades de cada um. Um desses métodos é o *Machine Learning*, que significa Aprendizado de Máquina, é uma área científica ligada a construção de computadores sem o comando humano. Este estudo se baseia no conceito de que os sistemas podem se instruir através de dados, como por exemplo na tomada de decisões, encontrar padrões com a mínima interação humana possível, ou seja, agir por conta própria (Costa, 2021).

Esses ensinamentos ocorrem com a utilização do *Adaptive Learning* ou ensino adaptativo é um método utilizado na aula com objetivo de interpretar as necessidades individuais dos discentes e adaptar-se para atendê-las. (Watson, 2010).



Todavia, ainda se faz necessários a realização de mais pesquisas nessa área, para que possa cada vez mais melhorar o ensino. Com isso, esse trabalho tem o intuito de abordar um estudo que fala de uma plataforma adaptativa utilizada em aula, pontos positivos e negativos e realizar algumas análises. O trabalho escolhido foi: Aprendendo matemática através de plataforma educacional adaptativa. Levantando-se a seguinte questão: como usar a Khan Academy nas aulas de matemática em turmas de ensino fundamental?

Em virtude desse questionamento, o objetivo principal deste estudo é analisar a viabilidade do uso da plataforma adaptativa Khan Academy nas aulas de matemática no ensino básico. Este *paper* teve como metodologia a revisão bibliográfica realizada a partir do referencial teórico abordado na disciplina e selecionado de acordo com as discussões sobre o contexto. A pesquisa bibliográfica segundo Marconi e Lakatos (2006) trata-se de um levantamento da bibliografia já publicada a respeito do tema, podendo ser através de livros, revistas, artigos, entre outros, e tem como intuito colocar o pesquisador em contato com essa biografia.

Este trabalho tem como relevância o fato de poder documentar e divulgar novas metodologias e abordagens do uso das plataformas adaptativas, contribuindo para futuras novas abordagens e metodologias de ensino, conseqüentemente contribuindo para a melhoria da educação.

## **2. Desenvolvimento**

### **2.1 A utilização das Plataformas de Tecnologia Adaptativa**

A aprendizagem adaptativa é uma forma de personalizar o ensino. Ela trabalha com as preferências e particularidades dos alunos para que seja possível aumentar ao máximo o aprendizado individualmente e obter melhorias na construção de conhecimento.

Com o crescimento da utilização de plataformas educacionais digitais dentro e fora da sala de aula, esse tipo de sistema tem surgido a cada dia com maior frequência, já que traz vantagens para tanto para os professores, quanto para os para alunos,



---

proporcionando a automação de tarefas repetitivas e maior protagonismo e engajamento dos estudantes nas atividades.

Ensinar o estudante e não a turma toda, essa é a premissa de uma educação que adaptativa. Ter como atingir o indivíduo, em vez da turma toda, é uma questão cada vez mais presente e possibilitada por tecnologias como a big data, pois possibilita que cada indivíduo aprenda da melhor maneira possível e, mais importante que isso, da sua maneira (Simon, 2017, p. 66).

As plataformas adaptativas são softwares inteligentes através do uso do Big Data, que podem ou não utilizar da gamificação para propor atividades diferenciadas para os estudantes, respeitando diferentes etapas de ensino e fases de conhecimento na busca por autonomia e personalização do processo cognitivo.

Quando tratamos de Plataforma adaptativa, estamos falando em ensino adaptativo que é um sistema educacional que utiliza softwares e ferramentas tecnológicas como dispositivos que promovem o ensino interativo. Ele é chamado de adaptativo, porque recebe modificações, adaptando a apresentação das disciplinas atendendo às necessidades de aprendizagem de cada aluno. (Pereira, 2020, p.77)

O professor pode avaliar e fazer uso de plataformas diferenciadas que auxiliem os estudantes em suas dificuldades, pois, a maioria utiliza algoritmos que analisam o desempenho em tempo real e sugerem conteúdos que variam de vídeos, games, exercícios, leituras, entre outros, de forma específica e individualizada aos alunos.

As plataformas de aprendizagem adaptativa possuem a capacidade de monitorar as atividades dos estudantes, interpretá-las, fazer as devidas correções e análises, e nivelar e apresentar as próximas atividades de acordo com as informações que foram obtidas a partir do processo de sondagem dos alunos.

A personalização ocorre através da coleta de informações sobre as características de aprendizagem, conhecimentos previamente adquiridos e/ou preferências dos alunos. O programa avalia como eles o que eles sabem, como organizam e respondem as tarefas e quais são suas facilidades, utilizando os dados obtidos para adaptar as lições e tarefas de



forma individualizada, considerando o conteúdo propostos e os objetivos elencados pelas escolas.

## 2.2 Khan Academy

Como foi dito anteriormente, neste trabalho falaremos do uso da Khan Academy em aulas de matemática no ensino fundamental.

A plataforma digital Khan Academy é um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, criada em 2006 por Salman Khan. A missão da organização é oferecer educação gratuita e de qualidade para todos; nas áreas de Matemática, Ciências, Economia e Finanças, Artes e Humanidades, Computação e outras. O site da Khan Academy conta



**Figura 1. Página inicial da plataforma**

**Fonte: (Autor, 2021)**

com mais de 5000 vídeos nas áreas citadas anteriormente e, uma plataforma de exercícios e de relatórios, para acompanhamento do aprendizado dos alunos (Camilo e Camilo, 2020, p. 03).



Sua maneira de proporcionar o domínio da matéria é através de vídeos aulas e exercícios práticos. Segundo Fardo (2013) a plataforma também utiliza da gamificação, através do sistema de recompensas, medalhas e pontos, de acordo com o avanço do aluno.

O docente que deseja utilizar dessa plataforma deverá acessar o site <https://pt.khanacademy.org/> e fazer um cadastro. Depois do cadastro realizado, poderá escolher a disciplina que deseja ensinar. É importante constar que essa plataforma adaptativa está de acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também disponibiliza vídeos tutoriais para o seu uso.

Na medida em que a Plataforma é utilizada, se reconhece quais habilidades o aluno domina e quais ainda precisa praticar, de forma individualizada. Ao seu tempo, cada estudante pode assistir aos vídeos e realizar os exercícios indicados pelo professor, que por sua vez, podem monitorar a aprendizagem individual diretamente na ferramenta, utilizando os gráficos e tabelas com o desempenho de cada um (Reis et al, 2018, p. 04).

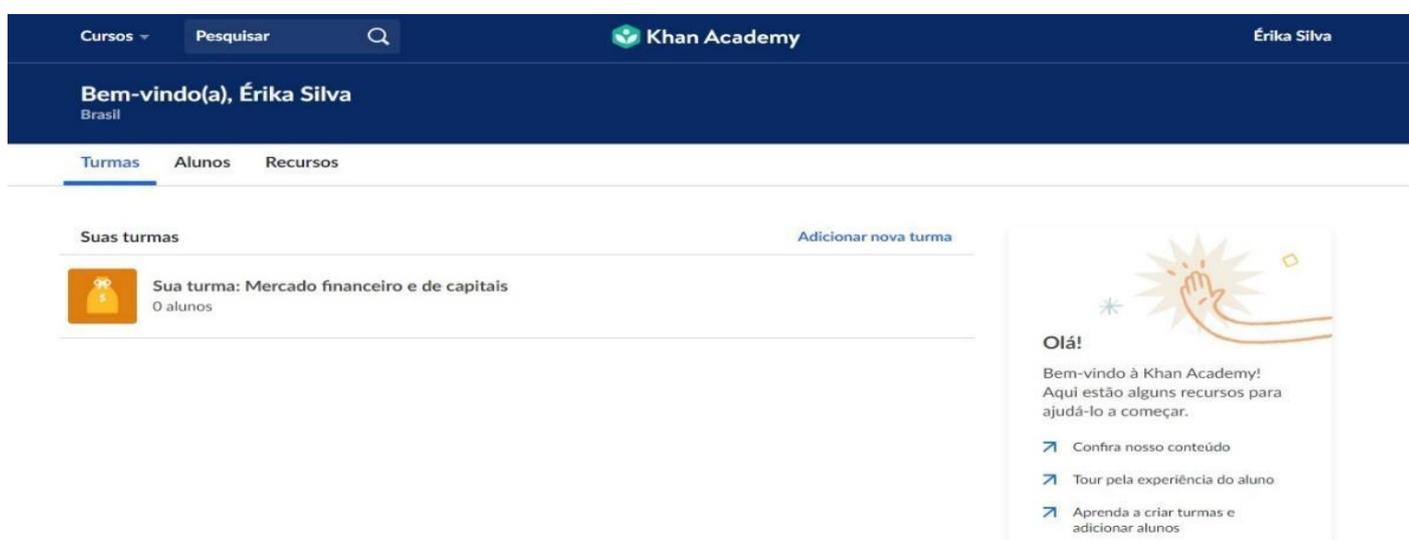


Figura 2. Aba inicial: Conta do professor

Fonte: (Autor, 2021)

Na pesquisa analisada, a autora fez sua coleta com uma turma de 9º ano do ensino fundamental, composta por 19 discentes, no qual eram utilizadas a Khan Academy duas aulas por semana, no laboratório de informática no período de cinco semanas. Em cada



---

aula era repassado atividades de determinado conteúdo, onde o aluno podia assistir vídeo aula na plataforma para tirar dúvida.

Para medir o nível de aceitação da plataforma, a autora utilizou o método qualitativo por meio de questionário. Segundo Reis et al (2018) seus resultados apresentaram êxitos, além de uma maior proximidade com o professor, os alunos se sentiram mais motivados e apresentaram autonomia na sua própria aprendizagem.

Através dessas observações, pode-se afirmar a importância do uso da plataforma adaptativa, sendo uma grande aliada à prática pedagógica, que tem como objetivo a promoção do conhecimento, vale salientar que existem diversas plataformas adaptativas e que podem ser utilizadas de diversas maneiras, este trabalho está abordando apenas uma. Outro ponto positivo é a liberdade de escolhas que elas permitem aos estudantes, onde eles podem rever conteúdo ou disciplina na qual teve mais dificuldade como também progredir no seu ritmo sem se preocupar com os demais (Reis et al, 2018). Alcança suas necessidades, a aprendizagem se torna mais eficaz, mais motivante; liberdade de lugar, podendo estudar em qualquer lugar, como tanto outros.

Não podemos deixar de citar os pontos positivos para os professores, dá mais liberdade de horário, personaliza suas aulas, economiza tempo entre outras. Garante um roteiro de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada aluno, que de acordo com a realização das atividades propostas, eles podem acompanhar a evolução aluno por aluno, através de relatórios detalhados mostrando quais habilidades o aluno já domina e quais necessita dominar, o perfeito feedback que possibilita um acompanhamento personalizado e individual (Fardo, 2013).

Nesse contexto, incorporar as TDIC na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para a promoção de aprendizagem. O professor, em especial, não pode esquecer que as TDIC não são meramente para despertar o interesse dos alunos, mas sim construir conhecimentos com o uso das tecnologias. Em conformidade com a BNCC (2018) o professor não precisa ser o detentor do conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas digitais disponíveis, mas sim, o mediador que vai auxiliar os alunos na reflexão sobre a forma correta de usar as TDIC (Camilo e Camilo, 2020, p. 04).



Contudo, não podemos deixar de comentar alguns pontos negativos como falta de infraestrutura (falta de computadores, falta de internet, aplicativos desatualizados), alunos que moram na zona rural e não têm acesso a internet, alunos que não possuem celular como outros problemas.

Através do uso das plataformas adaptativas, é capaz das escolas melhorarem sua qualidade de ensino, pois atenderá as necessidades individuais de cada aluno, sabe-se que a real aprendizagem acontece quando os alunos agem no seu próprio ritmo, alcançando suas metas individuais. A vontade de adquirir conhecimento faz total diferença em sua formação, pois irá interferir diretamente nos níveis de satisfação com os professores, colegas e escola.

Diante desses argumentos e dos resultados supracitados na pesquisa, percebe-se como a plataforma aliada à prática pedagógica é fundamental para contribuir na aprendizagem, promovendo domínio de conhecimento, podendo ser utilizada também para fixação de conteúdo, devendo ser usada da melhor forma para que o aluno tenha interesse, mas para isso, deve-se fazer bons investimentos nas escolas e capacitação dos profissionais, pois à medida que o docente ganha afinidade e experiência com a plataforma novas recomendações e inovações educacionais são oferecidas pelos professores aos discentes.

### 3 Considerações Finais

Os alunos dessa geração já nasceram na era da tecnologia, muitos deles entendem mais que os pais e professores, com isso, se faz necessário incluir essas tecnologias no meio educacional, pois seu uso é importantíssimo para esse novo contexto escolar, onde o objetivo principal é alinhar os interesses dos alunos com o ensino dos professores, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Percebeu-se que a plataforma educacional Khan Academy, possui diversos recursos como exercícios, vídeos, tudo gratuito e acessível para celulares, tablets e PCs, permitindo o acompanhamento do aprendizado do aluno pelo professor.

Concluimos que o uso da Khan Academy é uma opção para auxiliar o ensino de conteúdos escolares no ensino básico, todavia, se faz necessário uma melhoria de estrutura no ambiente educacional, como uma boa internet e um laboratório de informática com



computadores aptos ao funcionamento o que infelizmente é uma realidade distante nas escolas públicas.

Mas essas análises por ora explanadas, não finalizam aqui, sugerimos que estudos relacionados a formação de professores sejam realizados, de modo a comprovar se esses profissionais realmente estão aptos para utilizá-las ou não, com o intuito de incentivar a cultura do uso dessas tecnologias e que elas passem a ser inseridas na formação acadêmica dos futuros profissionais, pois se faz necessário a criação desses espaços nas aulas para mostrar a esse futuro docente que ferramentas ele tem como aliada, consequente proporcionando aulas mais atrativas, que por sua vez, promoverá o conhecimento aos alunos.

#### 4 Referências Bibliográficas

CAMILO, C. M., CAMILO, D. T. **A plataforma khan academy como possibilidade de ensino híbrido.** EVIDOSOL/CILTEC-online, 9(1), 01-06, 2020. Disponível em: <[http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/17833](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17833)>. Acesso em 20/08/2021.

COSTA, D. **Computação Cognitiva e Machine Learning.** [e- book] Flórida: Must University, 2021.

COSTA, D. **Inteligência artificial na Educação.** [e- book] Flórida: Must University, 2021.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.** Dissertação (Mestrado) = Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo: Editora Atlas, 2006.

PEREIRA, W. F. **ESTUDO DE CASO SOBRE PLATAFORMA OU TECNOLOGIA ADAPTATIVA GEEKIE LAB.** Itaúna-MG. Revista Acadêmica Pensar Além, v.2, n.1, p. 77-81, ISSN: 2674-5763, 2020.

REIS, V. L. G., SILVEIRA, D., YAMASAKI, A. **Aprendendo matemática através de plataforma educacional adaptativa.** Asociación AIDU, out-nov, 2018. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org/aprendendo-matematica-atraves-de-plataforma-educacional-adaptativa/>>. Acesso em 20/08/2021.



---

**SIMON, R. M. ADAPTAÇÃO COMO MÍDIA PARA O CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM UTILIZADOS EM DISCIPLINAS DE GRADUAÇÃO.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2017.

**WATSON, R. Future Minds: how the digital age is changing our minds, why this matters, and what we can do about it.** London: Nicholas Brealey Publishing, 2010.



# EDUCAÇÃO E PROPRIEDADE INDUSTRIAL

**Autor(a) Agnes Helena Pereira**

agnhelena@yahoo.com.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo:** *Nos dias atuais, com a crescente necessidade do uso de tecnologia, fato acentuado significativamente após a pandemia, em razão disso foi necessário o desenvolvimento de sistemas tecnológicos para auxiliar: o trabalho home-office; no desenvolvimento de remédios para a Sars-Covida19, bem como as vacinas, as quais foram formadas parcerias de tecnologia para poder acelerar a sua criação, pois diferentes instituto de pesquisa começaram a mapear o que cada parte tinha de conhecimento ou desenvolvido de patentes que poderia ser usada no combate da pandemia, isto em todas as áreas de conhecimento como : humanas, exatas, biológicas.*

*Neste trabalho o objetivo é demonstrar o quanto a educação de São Paulo se desenvolveu tecnologicamente para atender sua rede estadual que estava em casa. Para isso foi desenvolvido o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), o qual foi eleito pelo BIRD como a sexta melhor tecnologia desenvolvida na pandemia.*

**Palavras-chaves:** *tecnologia- pandemia – conhecimento – solução.*

**Abstract:** *Nowadays, with the growing need for the use of technology, a fact significantly accentuated after the pandemic, as a result it was necessary to develop technological systems to help: home-office work; in the development of drugs for Sars-Covida19, as well as vaccines, which technology partnerships were formed to accelerate their creation, as different research institutes began to map what each party had of knowledge or developed from patents that could be used to fight the pandemic, this in all areas of knowledge such as: human, exact, biological.*

*In this work, the objective is to demonstrate how São Paulo's education has developed technologically to serve its state network that was at home. For this purpose, the São Paulo Media Center (CMSP) was developed, which was elected by the BIRD as the sixth best technology developed in the pandemic.*

**Keywords:** *technology - pandemic - knowledge - solution*



**Abstracto:** *Hoy en día, con la creciente necesidad del uso de la tecnología, hecho que se acentuó bastante después de la pandemia, era necesario desarrollar sistemas tecnológicos que ayudaran: trabajar desde casa; en el desarrollo de medicamentos para Sars-Covida19, así como de vacunas, cuyas alianzas tecnológicas se firmaron para acelerar su creación, ya que diferentes institutos de investigación comenzaron a mapear lo que cada parte tenía de conocimiento oa desarrollar a partir de patentes que pudieran ser utilizadas para combatir la pandemia, esto en todas las áreas del conocimiento tales como: humano, exacto, biológico.*

*En este trabajo, el objetivo es demostrar cómo la docencia en São Paulo se ha desarrollado tecnológicamente para satisfacer las necesidades de la red de su estado de origen. Para ello, se desarrolló el São Paulo Media Center (CMSP), elegido por el BIRD como la sexta mejor tecnología desarrollada en la pandemia.*

**Palabras clave:** *tecnología - pandemia - conocimiento - solución*

## INTRODUÇÃO

Com o mundo em pandemia exigiu – se novos produtos para atender os cuidados necessários no combate da pandemia, sendo assim as novas criações para: o home-office, empresas necessitando de novos produtos para atender as demandas geradas pela pandemia, ocorre há necessidade de se patentear esses novos produtos.

Para patentear esses novos produtos desenvolvido em momento de pandemia foi difícil, pois muitos deles foram desenvolvidos em conjunto com diferentes países, cada um tem suas próprias leis de patentes e o seu custo para isso, este custo não tem como ser dividido com os participantes como as verbas do custo do desenvolvimento dos novos produtos criados.

No caso do Brasil quando desenvolve parcerias para desenvolver novos produtos é muito mais complicado para serem patenteados uma vez que é desenvolvida em países diferentes, no Brasil não há Patente de Inovação, então estes produtos de inovação atrelados a produtos com melhoria para serem considerados patenteados.

Os conceitos pesquisados através de textos e vídeos nos mostram como é realizada a Propriedade Industrial e Transferência de Tecnologia, pois define o que é a PI e como deve ser realizado o registro e a diferença da Marca, assim como é realizada a TT, qual o



procedimento realizado para cada e como pode ser realizado no nosso país, ou internacionalmente, existe um banco de dados, os quais possuem as patentes já registradas, assim as quais já foram desenvolvidas e que ainda estão em desenvolvimento, porque possuem uma parte de sua pesquisa e desenvolvimento registrado, agora é o update do produto para finalizar o produto.

### **MATERIAIS E MÉTODOS:**

As pesquisas foram realizadas através de textos dos mais variados sobre o assunto e vídeos que também trabalham sobre a temática, além de livros, principalmente a Propriedade Industrial, Inovação e Desenvolvimento: Desafios para o Brasil dos autores Antônio Márcio Buainain e Roney Fraga Souza<sup>35</sup>, o qual trabalha com as dificuldades em nosso país sobre a temática citada acima.

Na criação, desenvolvimento e execução do Centro de Mídias de São Paulo foi desenvolvida uma plataforma que integra os sistemas do: You Tube, TV Cultura Educação, Classroom, sendo nesta plataforma acessada na forma de aplicativo disponível em Android e IOS, as formas de desenvolvimento e uso será narrada nos itens abaixo.

### **DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:**

No Brasil, o sistema de patente é caro e exige uma documentação detalhada do produto, principalmente a diferença entre a marca e o PI, para quem desenvolve o produto sozinho é complicado provar o uso, a necessidade, o resultado, muitas vezes demora um longo tempo para se registrar devida a burocracia exigida.

Através da Lei de Inovação<sup>36</sup> criada em 2004 para regulamentar a transferência de Tecnologia em quatro esferas: as universidades, indústrias, governo e sociedade. Como há a necessidade do uso das tecnologias desenvolvidas pelas universidades para as indústrias bem como sua regulamentação em órgão governamental para o uso pela sociedade.

<sup>35</sup> BUAINAIN. A. M; SOUZA. R.F. *PROPRIEDADE INTELECTUAL, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: DESAFIOS PARA O BRASIL*. Rio de Janeiro: ABPI, 2018.

<sup>36</sup> Lei nº 10.973, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004. Disponível em: [http://www.inovacao.uema.br/imagens-noticias/files/Lei%2010973\\_04%20Lei%20de%20Inovacao.pdf](http://www.inovacao.uema.br/imagens-noticias/files/Lei%2010973_04%20Lei%20de%20Inovacao.pdf)



---

Para a TT da universidade para a indústria há necessidade de teste e comprovações destes para chegar ao consumidor para isto há necessidade de serem aprovadas por órgãos que são especializados em aprovar ou não está tecnologia que será utilizada.

Nosso país está abaixo do desenvolvimento mundial, no quesito de investimento em ciências, desenvolvimento de novas tecnologias para ser um concorrente forte a nível mundial.

O baixo crescimento do PIB interfere no desenvolvimento científico, assim como as políticas criadas para gerir as universidades e o capital público injetado nestas universidades para desenvolvimento tecnológico.

Para melhorar o avanço tecnológico em seus polos as universidades criam os startups para desenvolverem inovação para as indústrias que investem financeiramente para criação ou melhoria de um produto que é de interesse de mercado, quando criado e testado o produto a empresa registra em sua marca e patente, pois se mais para frente querer melhorar este produto a indústria pode de acordo com a PI e a TT no Brasil e internacionalmente.

Algumas *startups* também estabelecem parcerias com outras universidades dividindo os investimentos de um determinado para juntos obter um resultado final de sucesso e o produto originado é de ambas as universidades, principalmente na física, astronomia, médica e farmacêutica, projetos estes que necessitam de um alto investimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO:**

Dentro da Rede Estadual de Educação Pública (SEDUC-SP), que trabalho, houve uma necessidade de se adequar aos avanços tecnológicos na área da Educação para se equiparar ao avanço da tecnologia na área educacional básica mundial, como criação de salas de informáticas; como a instalação de smart TVs em todas as salas de aulas de suas escolas para possibilitar acesso a vídeos de pesquisas, filmes como recursos audiovisuais, bem como a transmissão de aulas de seu Centro de Mídias, desenvolvido para facilitar o acesso dos alunos aos conteúdos e aulas transmitidas on line ou por alguns canais de TV, tudo para que os alunos não percam o interesse em estudar, ou que leve a evasão.



Conforme, podemos verificar o levantamento sobre a PI e TT dentro desta instituição a contextualização da SEDUC, observando as necessidades do século XXI, com a inserção de tecnologias dentro do Currículo Paulista e a nova BNCC fazem a integração entre a Tecnologia e Inovação dentro da educação aproximando os alunos no mundo digital.

Trabalhando as TIC kids analisaram que as crianças<sup>37</sup> e jovens usam as tecnologias com frequência, sendo 65% de toda a rede estadual, enquanto 20% acessam quando os pais permitem, ou seja, aos finais de semana e apenas 15% não possui nenhum acesso, através desta pesquisa decidiu incluir práticas pedagógicas e softwares que permitissem incluir diferentes dispositivos para a aprendizagem com o uso de tecnologia e inovação.

Os eixos estruturantes em Tecnologia e Inovação<sup>38</sup> são articulados em TDIC (tecnologia Digitais Informação e Comunicação), Letramento Digital e Pensamento Computacional.

Dentro da escola, o PROATEC, o qual foi criado com a **Resolução Seduc-7<sup>39</sup>**, se reporta aos gestores da escola:

- Em discussões de caráter pedagógico, o PROATEC dialoga com o PC;
- O PROATEC também dialoga diretamente com NIT e PCNP de Tecnologia;
- Juntos, NIT+PCNP Tecnologia+Proatec, têm papel fundamental de garantir que o ensino híbrido aconteça, observando aspectos como: Pedagógico e Equipamentos e infraestrutura.

Dentro da Secretária da Educação existe agregadas, as universidades estaduais e federais, que cumpre a PI e a TT, porque são órgãos atrelados a ela, no caso da rede estadual apenas seguimos o NIT, pois a tecnologia e inovação conforme foi citado acima é atrelado a BNCC e ao currículo paulista.

Após as pesquisas realizadas sobre a PI e a TT, nossa Secretária da Educação está muito longe de conseguir produzir avanços como a criação e inovação, pois mesmo

<sup>37</sup> Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/02/diretrizes-curriculares-tecnologia-e-inovacao.pdf>

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> Resolução Seduc- 7 de 11-1-2021. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%207.HTM?Time=21/05/2021%2017:52:53>



equipando as salas de aulas com recursos midiáticos, salas de computação, muitas escolas não possuem bibliotecas, laboratórios para que as aulas de ciências seja desenvolvidas dentro do ambiente escolar e desperte no aluno a criação, inovação, algumas escolas realizam projetos nesta área tecnológicas, mas estas contam com recursos doados por empresas que trocam seu laboratório e doa seus antigos equipamentos para escola oferecendo um laboratório para os alunos terem conhecimentos práticos e com isso despertar nos discentes o gosto da ciências da criação, inovação de produtos que melhorem as nossas condições diárias, e as vezes até a comunidade em que estão inseridos.

Os resultados da educação básica são muito baixo, pois o investimento é pequeno, é diferente em relação a rede básica em colégios técnicos, pois estão interligados a alguma universidade, que muitas vezes criam pequenas startups nestes colégios que também auxiliam no desenvolvimento de produtos para empresas, tendo assim bons laboratórios, acesso à tecnologia, professores que são mestres e doutores, tudo isso falta em nossa rede, temos poucos mestres e doutores, e nossa formação continuada necessita de atualizações que nos capacite para estar de igualdade com as melhores da rede particular profissionalmente.

## **CONCLUSÃO**

Com a pandemia podemos verificar que o nosso país está muito abaixo de outros países. “Nosso vizinho” Chile está muito além em investimento no desenvolvimento de tecnologia. Através das pesquisas realizadas posso concluir que para ter uma PI em nosso país é muito caro, a TT acontece muito mais atrelada as startups que estão dentro das universidades, nosso país investi muito pouco em desenvolvimento tecnológico, pois as políticas de gasto estão atreladas ao MEC, Ministério da Educação e Cultura, o qual não realiza melhorias em políticas mais avançadas no desenvolvimento científico desde a rede básica de escolas públicas até as universidades, o interesse mínimo em financiar uma educação de qualidade em todos os aspectos e níveis nos impossibilita de estarmos em entre os grandes como desenvolvedores de tecnologia de criação e inovação.

Os resultados são pequenos, mas alguns cientistas de destaques e as instituições, as quais trabalham em nosso país não desistem de lutar pelo desenvolvimento tecnológico do



nosso país e levando seu nome em artigos publicados em revistas nacionais e internacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARA, R.; SALANIK, G. **Forecasting: from conjectural art toward science. Technological forecasting and social change**, New York, v. 3, n. 3, p. 415-426, 1972.

Blair, P. Technology assessment; **Current trends and the myth of a formula**. 1994.  
Coates, J. A 21st century agenda for technology assessment. *Technology Management*, Sept.- Oct.2001.

Buainain & S. de Carvalho DOSI, G; PAVITT, K. & SOETE, L. **The economics of technical change and internacional trade. Hemel hempstead, harvester wheatsheaf**, 1990.

BUAINAIN. A. M; SOUZA. R.F. **Propriedade intelectual, inovação e desenvolvimento: desafios para o brasil**. Rio de Janeiro: ABPI, 2018.

CARVALHO, S.M.P. **Proteção de cultivares e apropriabilidade econômica no mercado de sementes no brasil**. *Cadernos de Difusão de Tecnologia*. Brasília, v.14, n.3, p. 365-409, 1997.

CASTELO, R. **Comunicação feita na wipo international conference on intellectual property, trade, technological innovation and competitiveness**, Rio de Janeiro, Brazil, June 19 to 21, 2000. 152, 2000.

COATES, J. **Foresight in federal government policy making. futures research quartely**, v. 1, p. 29-53, 1985.

COATES, J. **Why study the future? research technology management**, June, 2003.

COATES, V. et al. **On the future of technological foresight. technological forecasting and social change**, New York, v. 67, p.1-17, 2001.

COELHO, G.M. **la société de la connaissance et les systèmes d'information stratégique comme appui à la prise de décision: proposition pour l'enseignement de l'intelligence compétitive au brésil**. 2001. 330 f. Tese (Doutorado)- Faculté des Sciences et Techniques de Saint Jérôme, Université de Droit et des Sciences d'Aix – Marseille, Marseille, 2001.

COELHO, G.M. **Prospecção tecnológica: metodologias e experiências nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: INT/Finep/ANP Projeto CT-Petro, 2003. (Petro Tendências tecnológicas). Disponível em: <http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/fndct/estrutura-orcamentaria/quais-sao-os-fundos-setoriais/ct-petro>. Acesso: 25 de abril de 2021.



GASTNER GROUP. **What is data mining?** Disponível em: <https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/business-analytics>. Acesso em: 25 de Abril de 2021.

GODET, M. **Introduction to la prospective: seven key ideas and one scenario method. futures**, Amsterdam, p. 134-157, apr.1986.

GODET, M. **The art of scenarios and strategic planning: tools and pitfalls. technological forecasting and social change**, New York, v. 65, n. 1, p. 3-22, 2000.

KITCH, E. **The nature and function of the patent system. the journal of law and economics**, 1977.

LEVIN, R. C.; KLEVORIC, A.K.; NELSON, R.R. & WINTER, S.G. **Returns from industrial research and development. brooking papers on economic activity**, v.3., 1997.

MANSFIELD, E.; SCHUWATZ, M. & WAGNER, S. **Imitation costs and patents: an empirical study**. The Economics Journal, v. 91, 907-18, 1991.

MELLO, M. T. L. **Propriedade intelectual e concorrência: uma análise setorial**. Campinas, Unicamp-IE (Tese de Doutorado), 1995.

NELSON, R.R. **What is private and what is public about technology? science, technology and human values**, v. 14, n. 3, p. 229-41, 1994.

PISANO, G.P. **The governance of innovation: vertical integration and collaborative arrangements in the biotechnology industry. research policy**, v. 20, p.237- 49, 1991.

SALLES FILHO, S. L. M. **A dinâmica tecnológica na agricultura: perspectivas da biotecnologia**. Campinas, Unicamp-IE, 1993.

SALLES FILHO, S. L. M. **Ciência, tecnologia e inovação: a reorganização da pesquisa pública no brasil**. Campinas/Brasília: Komedi/CAPES, 2000.

SANTOS R., A. **Value-added patent information services in encouraging technological and industrial development in developing countries in wipo international conference on intellectual property, trade, technological innovation and competitiveness**, Rio de Janeiro, Brazil, June 19 to 21, 2000.

TEECE, D. J. **Profiting from technological innovation: implications for integration, collaboration, licensing and public policy**. Research policy, v. 15, p. 285- 305, 1986.



# **MESA TEMÁTICA:**

## **INTERFACE DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS: PESQUISAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES APLICADOS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS**



# A CANÇÃO COMO APOIO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Sirley da Silva Rojas Oliveira<sup>40</sup>

Sirley.oliveira@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *A literatura, em especial a poesia, quando aliada a outras artes chega mais rápido ao público e aos estudantes. "Poesia além do Papel" foi um projeto de iniciação científica que teve como principal motivador uma pesquisa que o antecedeu feita no IFMS, intitulada "Interdisciplinaridade: a presença e a contribuição da música para o ensino na cidade de Jardim", a qual teve como base as teorias de Solange Ribeiro de Oliveira, José Miguel Wisnik e Luiz Tatit. A partir dos dados obtidos neste primeiro projeto, os quais apontaram que os professores de Língua Portuguesa e Literatura utilizam pouco ou quase nada a música nas salas de aula, enquanto os de Língua Inglesa já a usam com mais frequência, "Poesia além do papel" foi elaborado e teve como base teórica as obras de Solange Ribeiro de Oliveira, José Miguel Wisnik, Luiz Tatit e Ingedore Koch.*

**Abstract.** *Literature, especially poetry, when combined with other arts, arrives to the public and to the students faster. "Poetry beyond Paper" was a scientific initiation project whose main motivator was a previous research carried out at the IFMS, entitled "Interdisciplinarity: the presence and contribution of music to teaching in the city of Jardim", which had as its main motivation based on the theories of Solange Ribeiro de Oliveira, José Miguel Wisnik and Luiz Tatit. From the data obtained in this first project, which showed that Portuguese Language and Literature teachers use little or nothing the music in classrooms, while English Language teachers use it more frequently, "Poetry beyond paper" was elaborated and had as theoretical basis the works of Solange Ribeiro de Oliveira, José Miguel Wisnik, Luiz Tatit and Ingedore Koch.*

---

<sup>40</sup> Professora EBTT do IFMS e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da UFMS.



---

## 1. Introdução

A notícia do prêmio Nobel de 2016 para o cantor norte americano Bob Dylan, reforçou a ideia de que a poesia e a música caminham juntas unindo forças e valorizando mais cada uma das artes. Partindo da mesma ideologia, José Miguel Wisnik, em *O Som e o Sentido*, observa como a música possui um sentido assim como a linguagem, porém um sentido menos claro e distinto do que esta, formado através de sons, que não possuem tantas ordens como a morfologia das palavras:

Todas as melodias existentes são compostas com um número limitado de notas. Assim como a língua compõe suas muitas palavras e infinitas frases com alguns poucos fonemas, a música também constrói sua grande e interminável frase com um repertório limitado de sons melódicos (com a diferença de que a música passa diretamente da ordem dos sons para a das frases, sem constituir, como a língua, uma ordem de palavras (WISNIK, 2009, p.71).

O sentido musical é menos articulado que o verbal. Porém as duas artes buscam um pouco do sentido que a outra possui, assim como a literatura busca um sentido além das palavras, a música busca um sentido como o da linguagem verbal.

A canção une esses dois sentidos e precisa dos dois para existir, ela é composta de letra e melodia e cada uma dessas partes que a compõe exerce um papel fundamental para sua interpretação. Alguns autores trabalham com a relação de sentido entre Letra e Melodia como José Miguel Wisnik e Solange Ribeiro de Oliveira. Para Wisnik o sentido da música é quase o mesmo da letra, só que aquela trabalha apenas com som enquanto essa no plano da linguagem. Já Solange Ribeiro de Oliveira mostra a relação de sentido que letra e melodia tem juntas, para a autora as duas devem ser analisadas juntas, pois o sentido somente da letra ou só da melodia ficam diferentes de quando estão as duas artes juntas.

Partindo dessa perspectiva é possível afirmar que analisar a canção é mais complexo e mais gratificante do que analisar apenas textos poéticos, pois para analisar o texto é preciso primeiro fazer a observação do texto buscando os recursos empregados nele assim bem como o seu sentido. E para analisar a canção é preciso observar se o sentido da canção muda com a junção das duas artes: música e poesia.



## 2. Da letra à melodia: contribuições para os estudantes

A música é arte, assim como a literatura e as artes plásticas. A união entre música e literatura originou a canção. Com o intuito de melhor entender a relação de sentido entre música e letra, na execução do projeto de pesquisa, analisamos algumas canções levando em consideração melodia e letra. Utilizamos como base teórica para tal análise o processo de composição descrito por Tatit, para o qual a composição da canção pode ser rápida, quando o compositor faz a melodia e também escreve a letra, ou demorada, à espera de uma letra ou de uma melodia encomendada, como explica Luiz Tatit:

Tudo ocorre como se as grandes elaborações musicais estivessem constantemente instruindo um modo de dizer que, em última instância, espera por um conteúdo a ser dito. Essa espera pode ser muito breve, quando o próprio compositor já se encarrega também da criação dos versos ou a encomenda a um parceiro próximo, pode se prolongar por dez anos – como aconteceu com ‘Carinhoso’, a melodia de Pixinguinha que teve seu ciclo de música instrumental até ‘se completar’ na letra de João de Barro -, por 60 anos – como o choro ‘Odeon’ de Ernesto Nazareth composto em 1908 e que ganhou letra de Vinicius de Moraes em 1968[...] (TATIT, 2004, p.69-70).

Partindo de tal observação e da relação de sentido que melodia e letra constroem juntas, analisamos as canções *A Fábrica do Poema*, que inicialmente era um poema de Waly Salomão que foi musicado por Adriana Calcanhoto, e *Carinhoso*, que inicialmente era uma melodia de Pixinguinha e recebeu a letra de João de Barro.

A Fábrica do Poema

Sonho o poema de arquitetura ideal

Cuja própria nata de cimento



---

Encaixa palavra por palavra, tornei-me perito em extrair

Faíscas das britas e leite das pedras.

Acordo;

E o poema todo se esfarrapa, fiapo por fiapo.

Acordo;

O prédio, pedra e cal, esvoaça

Como um leve papel solto à mercê do vento e evola-se,

Cinza de um corpo esvaído de qualquer sentido

Acordo, e o poema-miragem se desfaz

Desconstruído como se nunca houvera sido.

Acordo! os olhos chumbados pelo mingau das almas

E os ouvidos moucos,

Assim é que saio dos sucessivos sonos:

Vão-se os anéis de fumo de ópio

E ficam-se os dedos estarecidos.

Metonímias, aliteraões, metáforas, oxímoros

Sumidos no sorvedouro.

Não deve adiantar grande coisa permanecer à espreita

No topo fantasma da torre de vigia

Nem a simulação de se afundar no sono.

Nem dormir deveras.

Pois a questão-chave é:

Sob que máscara retornará o recalcado?<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> As canções foram descritas fora do recuo de 4 cm para facilitar a leitura da letra.



---

Após ser musicada a letra passou a possuir outro sentido, pois o modo que é cantada desperta emoções no ouvinte, produzindo uma outra interpretação de quando era somente lida, sob a forma de poema. Quando se ouve é notável que há ênfases em algumas palavras, como a palavra *acordo* que constantemente é repetida na letra, pois é o momento em que o poema se acaba. Já com a canção de Pixinguinha e João de Barro, o processo de composição foi o inverso. Inicialmente, a música *Carinhoso* era só melodia, mas ao receber letra passou a ter um sentido mais claro para o leitor, pois o sentido da linguagem é mais objetivo.

### Carinhoso

Meu coração, não sei por quê

Bate feliz quando te vê

E os meus olhos ficam sorrindo

E pelas ruas vão te seguindo

Mas mesmo assim foges de mim

Ah, se tu soubesses

Como sou tão carinhoso

E o muito, muito que te quero

E como é sincero o meu amor

Eu sei que tu não fugirias mais de mim

Vem, vem, vem, vem

Vem sentir o calor dos lábios meus

À procura dos teus

Vem matar essa paixão

Que me devora o coração



---

E só assim então serei feliz

Bem feliz

Para o embasamento teórico lemos, também, um pouco da teoria de José Miguel Wisnik presente em *O Som e o Sentido*, na qual o autor demonstra claramente que a música possui um sentido como a linguagem. Esse sentido é formado através de sons e devido a isso, ele se torna menos claro ao receptor da mensagem. A música e a literatura buscam o sentido: este é o ponto que as une, uma busca a forma de sentido que a outra possui.

Quanto à canção, para entender um pouco mais, lemos Solange Ribeiro de Oliveira, a qual na obra *Literatura e Música*, cita estudos da música, os quais preferimos denominar canção. Esses podem ser divididos em três grupos, de acordo com a análise das teorias de Steven Paul Scher, Robert Spaethling e Jean Louis Cupers. O primeiro realiza estudos literários-musicais, o segundo músico-literários e o terceiro sobre obras mistas como a canção, a ópera e o lied. Outra obra da autora que utilizamos como embasamento teórico sobre a canção foi o artigo *Letra e Música*.

Também lemos e discutimos o artigo *A música na sala de aula – a música como recurso didático*, de Ana Claudia Moreira, Halinna Santos e Irene S. Coelho, no qual as autoras mostram que é positivo o uso da música em sala de aula até mesmo para chamar a atenção dos alunos. Além disso, no artigo as autoras revelaram dados de uma pesquisa que mostrou que os professores, de um modo geral, quase não usam a música como um recurso em sala de aula por não terem domínio dessa arte. Já a pesquisa realizada no IFMS *campus* Jardim e escolas estaduais de Jardim e aqui descrita, veio com uma proposta totalmente diferente, enfatizando que mesmo sem habilidade musical, o docente pode utilizar a arte musical para auxiliar em suas aulas. Porém, mostrando que se usada para enriquecer o conteúdo programático da disciplina, a arte musical contribuirá bastante para o ensino – aprendizagem.

Para o levantamento de dados foram elaborados questionários, para discentes. Os questionários foram feitos no *Formulários do Google*, e elaborados por dois estudantes do curso Técnico em Informática do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. No questionário, foram elaboradas perguntas referentes à instituição de ensino e à sala de aula e consideramos importante levantar informações sobre o uso da música e os efeitos que ela surtiu nos alunos. Os questionários elaborados foram os seguintes:



**Figura 1: Questionário aplicado na pesquisa**

# Questionário para Alunos do EM

\*Obrigatório

Qual a sua escola: \*

- IFMS - Campus Jardim
- E.E. Antônio Pinto Pereira
- E.E. Cel. Juvêncio
- E.E. Cel. Pedro José Rufino

Qual ano você está: \*

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano

**Fonte: Arquivo Pessoal**



**Figura 2: Questionário aplicado na pesquisa**

Foi(ram) utilizada(s): \*

- uma música existente
- uma paródia
- mais de uma música existente
- mais de uma paródia existente
- A MÚSICA NÃO FOI UTILIZADA

Qual(is) ritmo(s) foi(ram) utilizado(s):

Se não foi utilizada a música pule esta questão...

Sua resposta

---

Se você pudesse escolher um ritmo, qual seria e porquê? \*

Sua resposta

---

**Fonte: Arquivo pessoal**

Encontramos algumas dificuldades na aplicação dos questionários, especialmente, porque o período da coleta de dados aconteceu no final do ano, quando as escolas estavam em períodos de provas e por isso, algumas escolas da cidade não autorizaram a pesquisa. Mesmo assim, foi possível distribuir os questionários em algumas instituições de ensino, sendo elas: Escola Estadual Pinto Pereira, Escola Estadual Coronel Juvêncio e Instituto



Federal do Mato Grosso do Sul. Em cada escola, as diretoras e/ou coordenadoras procuradas selecionaram um grupo de alunos para responder ao questionário, tendo respondido às perguntas 25 estudantes. Como dito anteriormente, os currículos são diferentes nas Escolas Estaduais e no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. Enquanto neste, a união das disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa sempre aconteceu, naquelas a junção das disciplinas começou no ano de 2017, após a reforma do Ensino Médio de 2016. Como a Literatura foi separada da Língua Portuguesa nas escolas estaduais, muito recentemente, durante a pesquisa alguns alunos não sabiam responder se estudavam literatura. Já no Instituto Federal, eles já estão acostumados com essa união e já sabiam analisar as aulas de Literatura também. Na análise dos questionários, observamos que a maioria dos alunos gosta quando seus professores usam a música em suas aulas. Porém, ficou evidente que durante as aulas de Literatura, os professores utilizam menos a arte musical para auxiliar em suas aulas.

### 3. Poesia além do Papel

O projeto *Poesia além do Papel* foi criado na sequência do *Interdisciplinaridade: a presença e a contribuição da música para o ensino na cidade de Jardim*, levando com base os resultados que mostraram que os estudantes são estimulados com aulas em que os professores utilizam a música em sala de aula. Como observamos que os professores de Língua Inglesa utilizam mais a música em suas aulas, enquanto os de Língua Portuguesa e Literatura a utilizam menos, foram analisadas canções que podem complementar aulas dessas disciplinas, tornando as aulas mais agradáveis e atrativas para os estudantes.

É importante ressaltar que *Poesia além do Papel* recebeu premiações em todas as feiras em que foi apresentado; Fecioeste 2018, 2º lugar na área de Ciências humanas sociais aplicadas e linguagens, Fetec MS 2019, 3º lugar na área de Linguagens, Letras e artes, Fecioeste 2019 2º lugar geral. O trabalho teve como base as obras de Solange Ribeiro de Oliveira, de Ana Claudia Moreira, Halinna Santos e Irene S. Coelho, José Miguel Wisnick e Ingedore G. Villaça Koch. Cada estudante analisou cinco músicas de gêneros diferentes divididos da seguinte maneira:



---

A estudante Bianca Tarifa Peixoto escolheu o Gênero – MPB e analisou as seguintes canções: Amor I Love You, de Marisa Monte; Gentileza, de Marisa Monte; Chão de Giz, de Zé Ramalho; Vapor Barato, de Gal Costa; O mundo é um moinho, de Cartola.

Já a estudantes Giovana Reck Rocha escolheu o Gênero – Rock Pop e analisou as seguintes canções: Oitavo Andar, de Clarice Falcão; Órfão, de Scatolove; Socorro, de Arnaldo Antunes; Solamento, de Tuyo; Triste, louca ou má, de Francisco, el hombre. A estudantes Julia Ocampos Cavalcante escolheu o gênero Rap e analisou as seguintes canções: Eu tô bem, de Luiz Lins; Imortais e Fatais, de Baco Exu do Blues; Aff Mano Bom Dia, de Froid; Minotauro de Borges, de Baco Exu do Blues; Comunista Rico, de Diomedes Chinaski.

As análises feitas pelas estudantes contemplaram a interpretação textual das letras e podem ser visualizadas na página < <https://www.facebook.com/poesiaalemdopapel> > que foi criada pelas três para exporem as leituras que fizeram das obras. A intenção do projeto foi mostrar para os professores da área de Língua Portuguesa e Literatura que a música pode ser trazida para a sala de aula de forma simples mesmo que seja para trabalhar com interpretação textual. Como a canção usada em sala de aula torna o ensino mais agradável o fato de gêneros diferentes serem contemplados na pesquisa mostra que há uma diversidade de obras que podem ser exploradas agradando, inclusive, a diferentes estilos. Além disso, cada estilo pode ser usado de acordo com o que se busca trabalhar na interpretação textual, desde temas mais voltados para a cultura até letras críticas.

#### **4. Conclusão**

A recepção dos alunos e dos professores no *campus* Jardim para o Projeto *Música na escola* foi muito positiva, por isso resolvemos criar um site com informações sobre o projeto e também de canções que podem ser usadas por professores de Língua Portuguesa e Literatura e já nos disponibilizamos a dar uma palestra durante as capacitações de professores de Guia Lopes da Laguna levando mais informações sobre nosso projeto e como a canção pode ser usada em sala de aula para incentivar e motivar o aprendizado dos alunos. Estamos oferecendo palestras também para professores da rede estadual de Jardim. E com a junção da disciplina de Literatura na Língua Portuguesa, o que já acontecia no Instituto Federal, a interdisciplinaridade ganha mais espaço e relevância, por isso o uso da



música para auxiliar no ensino – aprendizagem dessas disciplinas auxiliará, também, os alunos a entender o quanto trabalhar com diversas disciplinas e artes, no caso da Literatura e da música, é interessante e ajuda a construir o conhecimento em todas as suas esferas.

Pretendemos, por meio deste trabalho, mostrar aos professores de Língua Portuguesa e Literatura tanto dos Institutos Federais e escolas profissionalizantes quanto do ensino regular como a música, quando aliada ao conteúdo ministrado, pode contribuir e enriquecer suas aulas. E mesmo o professor que não tenha habilidades musicais é capaz de utilizar a arte musical usando sons para tocar a canção e fazendo apenas a análise da letra. Se for possível fazer a análise da relação entre letra e melodia, que é defendida por Solange Ribeiro de Oliveira, enriquecerá ainda mais as aulas e chamará mais a atenção dos estudantes.

## 5. Referências

CALCANHOTO, Adriana. **A Fábrica do Poema**. Manaus: Sony BMG, 1994. 1 disco compacto (38 min.), digital, estéreo.2-476442.

COSTA, Gal. **Gal Costa Acústico MTV**. BMG, 1997. 1 disco compacto (1hr 46min.), digital, estéreo. 74321513902.

ANDRADE, Mário. **Pequena História da Música**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **Canção: letra x estrutura musical**. In: Aletria: revista de estudos de literatura. V. 14, jul.-dez., 2006, p. 323-334. Belo Horizonte, FALE, UFMG.

TATIT, Luiz. **O Século da Canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TOMÁS, Lia. **Ouvir o Logos: Música e Filosofia**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.



# O MEU PÉ DE LARANJA LIMA: SEMIÓTICA E FIGURATIVIDADE

**Autora Fernanda Viana de Sena<sup>42</sup>, Orientadora Profa. Dra. Sueli Maria Ramos da Silva<sup>43</sup>**

viana.fer.01@gmail.com, profa.dra.sueliramos@gmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *Este artigo visa a apresentar uma análise da semiótica discursiva em uma articulação com o texto literário. Pretende-se evidenciar o sentido, destacando as figuras que convocam a temática da fantasia na obra autobiográfica “O meu pé de laranja lima” (1968), de José Mauro de Vasconcelos. A construção da investigação constitui-se por intermédio de trechos da obra que mostram a natureza das isotopias fantasiosas capazes de caracterizar os valores inseridos no discurso do autor. Assim sendo, procura-se contribuir com os estudos acerca do texto literário e com a própria concepção semiótica da figuratividade em particular.*

**Abstract.** *This article aims to present an analysis of discursive semiotics in an articulation with the literary text. It is intended to highlight the meaning, highlighting the figures that summon the theme of fantasy in the autobiographical work "O meu pé de laranja lima" (1968), by José Mauro de Vasconcelos. The construction of the investigation is constituted through excerpts from the work that show the nature of fanciful isotopies capable of characterizing the values inserted in the author's discourse. Therefore, we seek to contribute to studies about the literary text and to the semiotic conception of figurativity itself in particular.*

## 1. Introdução

O texto escrito pode ser considerado uma complexa unidade de sentidos. No tocante à escrita literária, considera-se que seja objeto de estudos para várias perspectivas científicas. O texto literário evoca reflexões filosóficas das questões humanas, sobretudo, referentes à experiência e à cognição. Nos estudos da função da linguagem, de acordo com o linguista russo Roman Jakobson, por exemplo, evidencia-se que o texto literário tem a

<sup>42</sup> Doutoranda em Estudos de Linguagem PPGEL/UFMS.

<sup>43</sup> Professora Doutora – PPGEL/ UFMS.



---

função poética, em que a intenção do emissor está voltada para a própria mensagem, que, por sua vez, apresenta palavras carregadas de significado.

Devido à gama de estudos possíveis, pretende-se focar nos desdobramentos da semiótica discursiva que podem dar conta da análise figurativa da fantasia retratada no romance infanto-juvenil de José Mauro de Vasconcelos.

Na obra, o enredo gira em torno do personagem Zezé, que, mesmo antes de frequentar a escola, destaca-se por sua inteligência acima da média e acentuada sensibilidade. O protagonista é um garoto com desejos e sonhava ser poeta. De acordo com as definições semióticas de Bertrand (2003) sobre a paixão, o sujeito não empreende ação para que seu desejo aconteça. A paixão, por conseguinte, é oposta à razão, examinada como pano de fundo narrativo. Em outras palavras, não há investimento do sujeito para aquisição do objeto que, no caso, é o desejo de ser poeta. No desenvolvimento dos fatos, ele descreve os acontecimentos no tempo narrativo de forma poética. É possível observar isso pelos títulos que abrem os capítulos, pelos trechos de música e poemas que o personagem utiliza, entre outras recorrências líricas.

Levando em conta as características do romance a ser analisado, estudos literários dispõem sobre a literatura confessional e a busca de identidade. É recorrente o uso do tema de infância por escritores em suas obras de ficção. José Saramago, em seu livro *As Pequenas Memórias*, utiliza as lembranças da infância como enredo. As narrativas autobiográficas assumem aspectos fundamentais. Nesse ambiente, leva-se em consideração o modo como o texto pode ser lido: como confissão por meio das recordações e como entretenimento, considerando a forma criativa relativa à ficção. Além disso, pode funcionar como registro e documento histórico de determinada época.

Para dispor sobre a característica desse gênero narrativo autobiográfico, Antonio Candido (1987) diz que esse tipo de literatura pode ser chamado de leitura de dupla entrada, visto que é possível, ao mesmo tempo, lê-lo como entretenimento, como uma memória do autor ou, simplesmente, destacando o registro histórico de determinada época.

Em relação à obra *O Meu Pé de Laranja Lima*, José Mauro de Vasconcelos utiliza uma linguagem simples, com lirismo e aborda a questão da infância, num tom problematizador. Em suma, o livro traz as figuras representativas que compõem o texto em sua totalidade, considerando a sociedade carioca da década de 1968 e respondendo à questão: como a temática da “fantasia” manifesta-se, de modo recorrente, e como acontece



---

a transposição do menino Zezé na narrativa fantasiosa, constituindo-se como aspecto central do modo de vida do protagonista? Quais são as naturezas das isotopias?

Para refletir sobre esse questionamento e tentar seguir o percurso figurativo do aspecto fantasioso, é importante situar a semiótica figurativa em sua manifestação, que é o texto literário.

## 2. O texto literário e suas contribuições para a semiótica figurativa

Levando em consideração a inserção da “tematização” no *Dicionário de semiótica*, a definição dispõe que em semântica discursiva, a tematização é um procedimento que, tomando valores (da semântica fundamental) já atualizados (em junção com os sujeitos) pela semântica narrativa, dissemina-os, de maneira mais ou menos difusa ou concentrada, sob a forma de temas, pelos programas e percursos narrativos, abrindo assim caminho à sua eventual figurativização. A tematização pode concentrar-se quer nos sujeitos, quer nos objetos, quer nas funções, ou, pelo contrário, repartir-se igualmente pelos diferentes elementos da estrutura narrativa em questão (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 454).

Dessa maneira, os textos literários conduzem a uma hipótese de figurativização. Isso ocorre por intermédio dos percursos narrativos em que se consolida o fio temático, legitimando o aspecto fático e um modo de verdade (DISCINI, 2004). Essa característica do texto literário pode ser endossada por conceitos que reforçam a noção de constituição de sentido, que se dá com a combinação de temas e de figuras recorrentes, evidenciados a partir do modo pelo qual o discurso é produzido. A partir disso, será possível evidenciar em que medida as recorrências figurativas na construção do discurso podem determinar o sentido do texto.

Para essa discussão, o ponto de referência é a construção da temática da fantasia. Assim, a análise contará com os procedimentos da semiótica discursiva, atendo-se à questão que visa verificar em que medida certas recorrências fantasiosas podem determinar a configuração de um eixo que perpassa os trechos. Com a finalidade de delimitar e não expandir o conceito de “fantasia”, que, para a teoria literária, assume também a ideia de gênero textual, a reflexão proposta contará com os empreendimentos dos textos literários que favorecem a construção da fantasia. Nesse caso, refere-se à criação de um mundo secundário capaz de combinar a imaginação e a irrealidade, levando-nos ao contato com



um mundo criado, livre da “dominação dos fatos reais”, num processo cognitivo. Um fator que parece circundar a capacidade inventiva da criança.

Para Candido (1987), a fantasia refere-se constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura.

Dentre as recorrências figurativas da obra, destaca-se o fato de o protagonista conversar com um pé de laranja lima. Essa evidência fantasiosa prolonga-se por toda a narrativa e percebe-se que o menino atribui à planta atributos personificados que se pode observar em trechos de diálogos dos personagens. Além disso, Zezé nomeia-a, chamando-a de Minguinho ou, em certos momentos, de Xururuca. Dessa forma, a narrativa é endossada com precípua ocorrência a ponto de o livro ser intitulado de *O meu pé de laranja lima*.

Não menos importantes, a obra traz outras figuras representativas que evidenciam a fuga do personagem para lugares alternativos e mais atrativos para uma criança. A figura da violência e do trabalho infantil, por exemplo são recorrências de outras temáticas presentes. Já no capítulo segundo, o elemento fantasia incorpora à narrativa. O trecho mostra Zezé brincando com o seu irmão mais novo Luís, os dois acreditam que estão em um jardim zoológico e visitam alguns animais característicos de lá. No entanto, esse lugar é o quintal de sua casa. Além disso, chama a galinha de pantera negra e refere-se às suas irmãs como as símias. Tal investimento colocará em questão a concepção saussuriana em que as palavras têm sentido (valor) dentro de um jogo entre palavras no sistema linguístico, introduzindo aspectos paradigmáticos na formação dos significados (MARTINS, 2002).

A fim de, melhor, discorrer sobre as manifestações fantasiosas, as passagens serão usadas para refletir sobre o sentido, os valores impregnados no discurso e, sobretudo, as recorrências a partir do próximo tópico.

### **3. O tema e as isotopias da fantasia**

Levando em consideração a tematização e a figurativização, os esquemas narrativos abstratos podem revestir-se com temas e produzir, na esfera discursiva, aspectos não-figurativos ou também podem sair do plano da abstração, tornando-se concretizáveis por meio das figuras. Em outras palavras, o nível temático pode ou não ser recoberto pela



figuratividade. Nesse sentido, os percursos são os níveis que dão concretude ao sentido do texto. Dando aos termos valores dicotômicos, tem-se de um lado o tema com característica abstrata e a figura representada concretamente.

Fiorin (1992, p. 65) aponta que a oposição desses elementos não é absoluta e dispõe que se constituem por um *continuum*, numa espécie de gradação, que vai de tensividade branda à acentuada manifestação da concretude. Para o semioticista, “a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural. (...) construído”. Para essa proposição, Bertrand (2003) levanta alguns questionamentos sobre a percepção, os objetos da linguagem e os canais sensoriais do corpo. Tais aspectos emanam das figuras que evocam as relações que a semiótica tem com a fenomenologia, sobretudo com a abordagem de M. Merleau-Ponty sobre percepção. Desse modo, Bertrand (2003) segue o mesmo pensamento fenomenológico e utiliza o termo “tela do parecer” de Greimas para apresentar modos de crença.

Ao referir-se ao tema, Fiorin (1992, p. 65) aborda que se trata de “um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural.” Na obra *O meu pé de laranja lima*, o tema da fantasia é figurativizado por recorrência representativa da fantasia, por meio da oposição do real e da imaginação do sujeito, sobretudo da passagem de uma extremidade a outra.

A priori, o objetivo desta análise tem base na semântica discursiva por meio de seus elementos. Nessa vertente, a construção da investigação constitui-se por intermédio dos procedimentos de *tematização* e *figurativação*, as pistas deixadas no texto, que se caracterizam por especificar o sentido e estabelecer os valores inseridos no discurso, por meio de isotopias temático-figurativas. A fim de conceituar a isotopia, Greimas define-a “como a recorrência de categorias sêmicas, quer sejam estas temáticas (ou abstratas) ou figurativas” (GREIMAS, 1979, p. 246). Para Bertrand (2003), isotopia constitui-se pela recorrência de um elemento semântico no sintagma do enunciado que dá efeito de continuidade e permanência de efeito de sentido. Sob esses pontos de vista, a reprodução de figuras retoma e aglutina os percursos temáticos abstratos e, com isso, pode levar o enunciatário ao reconhecimento de imagens capazes de conduzi-lo ao efeito de sentido criado no e pelo texto.



Ao estabelecer os percursos dicotômicos da obra, têm-se dois temas antagônicos no texto: imaginação (eufórico) e realidade (disfórico). O emprego da figura *passarinho* é usada para designar a imaginação/pensamento do sujeito. A partir da característica opositiva, o percurso discursivo é digressivo, levando em consideração a passagem como aponta Greimas (1975). Desse modo, o efeito de sentido aponta uma suspensão da narrativa base, que é a realidade do sujeito e o contato dele com a fantasia sobreposta.

Vale ressaltar que esta análise não contemplará o patamar da sintaxe devido ao espaço e a pretensão de focar somente no acesso à figuratividade. Para exemplificar a transposição das figuras tópicas, o trecho mostra essa mudança do sujeito na narrativa que vai da ordem da fantasia para o real, a fim de iniciar a discussão dos efeitos de realidade descritos no texto de José Mauro de Vasconcelos.

Fiquei meio emburrado e não quis mais conversar. Também não tinha vontade de cantar. Meu passarinho que cantava pra dentro voou pra longe. (VASCONCELOS, 2009, p.15)

Nota-se que, além da expressão *passarinho* configurar-se como um devaneio do sujeito, vê-se que tal passagem vem associada às figuras de espaço *pra dentro/pra longe* que contribuem para ausência de fantasia nesse trecho. Conforme elucida Bachelard (1996, p. 94), “não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar voo”. O sentido é determinado pelo ponto de vista do enunciador, que orienta o percurso da leitura, tornando homogênea a superfície do texto. Dessa forma, o locus *pra dentro* representa a fantasia e *pra longe*, a realidade, a tomada da consciência. Além disso, as figuras espaciais representam a subjetividade/objetividade e o sensível/insensível. Nesse sentido, a figurativização, por meio de figuras de conteúdo, sob a concepção de contrariedade dentro/fora, recobre o percurso temático abstrato, dando-lhe revestimento sensorial. Em suma, segundo Bertrand (2003), as figuras produzem e restituem parcialmente significações análogas ao concreto e o processamento se dá do concreto à abstração.

### 3. 1. Isotopia espacial

Para dispor sobre o espaço fantasioso criado pelo sujeito do discurso, será realizada a análise do trecho a seguir, destacando a



---

recorrência das figuras que recobrem o tema e falando de outras isotopias que poderão estar correlacionadas.

Dessa vez agarrei a mãozinha e saímos para a aventura do quintal.

O quintal se dividia em três brinquedos. O jardim Zoológico. A Europa que ficava perto da cerca benfeitinha da casa de seu Julinho. Por que Europa? Nem meu passarinho sabia.

(...)

O outro brinquedo era Luciano. Luís, no começo, tinha um medo danado dele e pedia pra voltar puxando as minhas calças. (...) Foi um custo convencer que Luciano não era um bicho. Luciano era um avião voando no Campo dos afonso. (...)

— Ele é um aeroplano.

Mas agora ele estava querendo o Jardim Zoológico.

— Primeiro vamos comprar os bilhetes de entrada.

— (...) Olhe papagaios, periquitos e araras de todas as cores.

E ele arregalava os olhos extasiado.

— Vamos passar nas jaulas dos macacos.

Apontei as duas leas amarelas, bem africanas. (VASCONCELOS, 2005, p. 24-25)

O trecho em análise traz objetos percebidos que se inserem em uma cadeia de inferências. Os três *brinquedos* a que o sujeito se refere: Jardim zoológico, Europa e Luciano são a instrumentalização do fazer fantasioso do protagonista junto a seu irmão. São fazeres distintos, pelos quais os meninos experienciam estar em outro lugar que não é o quintal de casa. O topônimo *Jardim zoológico* é retomado no decorrer do discurso por meio de outras figuras espaciais e descritivas, que se manifestam a partir de substantivos e adjetivos: *bilhetes de entrada; papagaios; periquitos; araras de todas as cores; nas jaulas dos macacos; leas amarelas, bem africanas*. Referindo-se ao topos *Europa*, o protagonista não sabe explicar o motivo da referência. Nesse caso, ele sai do plano literal da palavra e evoca a sua sensibilidade [*meu passarinho*] para lhe atribuir significado e o



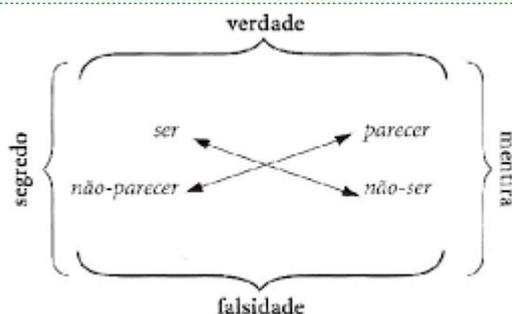
resultado é vazio. Ao depararmos com a figura de *Luciano* é possível depreender que ele *não é humano* e o irmão de *Zezé* sente medo. Temos, nessa manifestação, um eixo opositor: *Luciano era um bicho (pressuposto) / Luciano não era um bicho*. Nesse caso, a percepção da definição de *Zezé* do que seja *Luciano* dá-se por meio das referências utópicas que o menino faz: *avião, voando no Campo dos Afonsos, aeroplano*.

De acordo com Bertrand (2003), o mundo visível desenvolve-se com uma linguagem figurativamente articulada em “propriedades sensíveis” inseparáveis de “propriedades discursivas”. A organização narrativa subjaz à percepção de cada figura do mundo natural: uma interação entre os sujeitos que percebem e os objetos percebidos. No entanto, as formas dos arranjos entre as duas semióticas: a do *mundo natural* e a das *manifestações discursivas* das línguas naturais são aclimadas pelo uso (BERTRAND, 2003, p.160). Logo, nas análises feitas anteriormente, a reiteração de atributos manifestados no discurso projeta o percurso de sentido.

Como orienta Bertrand (2003), dada essa indissociação do uso e das relações diante das semióticas, é preferível que se distinga as formas de discurso a partir do regime de veridicção. Diante disso, o efeito produzido por meio da leitura será de realidade ou irrealidade.

De acordo com Barros (2002), entendem-se por efeito de realidade as ilusões discursivas que decorrem de fatos contados por sujeitos de “carne e osso”. Na esteira sintática do discurso, por exemplo, tal manifestação ocorre por meio dos diálogos entre os interlocutores, criando a ilusão de uma situação real. Dessa forma, o discurso manipula a sua verdade. O enunciador não produz discursos verdadeiros ou falso, atém-se a criar efeitos de verdade ou falsidade, que parecem ser.

O desenvolvimento da veridicção na narrativa anterior baseia-se na oposição entre o *parecer* e o *ser*. Na manifestação discursiva de *Luciano*, por exemplo, percebe-se figuras representativas que tentam levar a crer que o objeto-valor não é bicho, pois ele age como um avião. Percebemos a escolha lexical do actante *bicho* no lugar de *animal/ave*. Dessa maneira, apreende-se que se tratava de uma ave com *valor disfórico*. Ao longo da narrativa, descobrimos que *Luciano* era um morcego. Com efeito, o conhecimento dos dois sujeitos sobre o mesmo objeto não coincide e o saber valorado de um deles torna-se objeto de valor.



**Figura 1. Quadro da verificação ser/parecer**  
Fonte: (BERTRAND, 2003)

Transportando os dados presentes no trecho para o modelo metodológico acima, teremos as seguintes proposições, partindo da premissa do sujeito de que *Luciano não era um bicho*:

- I. Luciano não parece ser bicho.
- II. Luciano parece ser um *avião; aeroplano*
- III. Luciano voa no *Campo dos Afonsos*.

Em suma, as proposições citadas são argumentos do actante para esconder do interlocutor o segredo de quem é Luciano. É possível depreender que ele *não é humano* e o irmão de Zezé sente medo do bicho.

O uso da negação no trecho leva a uma hipótese de **isotopia temática da negatividade** de acordo com os postulados de Bertrand (2003). A significação negativa aparece como um *conteúdo invertido* daquilo que se quer realmente ser afirmado. A isotopia, nesse caso, vai além da morfossintaxe, relaciona-se a outros argumentos do trecho que justifica a negação e é considerada a precursora da significação total da manifestação argumentativa. A projeção realizada para positivar uma verdade também é marcada pela presença do nome próprio *Campo dos Afonsos*, uma base aérea no Rio de Janeiro.

Em síntese, temos, nessa manifestação, um eixo opositor: *Luciano era um bicho (pressuposto) / Luciano não era um bicho*. Nesse caso, a percepção da definição de Zezé do que seja *Luciano* dá-se por meio das referências isotópicas que o menino faz: *avião, ... voando no Campo dos Afonsos, aeroplano*.

Campo lexical: Animal



Sememas	Bicho	Ave
Semas	Repulsão	Aproximação
	Comum a todos os animais	Particular à espécie

**Quadro 1. Representação da escolha lexical**  
**Fonte: autoria própria**

Ao concluir essa análise parcial, é relevante enfatizar que o dispositivo paradigmático assume-se por um conjunto de oposições correlatas, que vão de um termo negativo a um positivo, formando um sistema de valor. A ocorrência se manifesta, segundo Lévi-Strauss, sobremaneira, da passagem de um conteúdo invertido a um conteúdo posto. Dessa forma, há o domínio da dimensão paradigmática sobre a sintagmática, que ordena essa e expõe o caráter mítico, dando sentido à negatividade (BERTRAND, 2003).

### 3.2. Isotopia da antropomorfização

A fim de discorrer sobre a antropomorfização, retomo a definição de figuratividade de Bertrand para tratá-la não como ornamentação das coisas, mas, sobretudo como uma abertura de uma possibilidade de além-sentido, que expõem a imanência do sensível. Esse é um dos saberes semióticos que conduzirá a análise de representação fantasiosa do trecho subsequente, que evoca algumas manifestações dos acontecimentos por meio da sensorialidade.

Cavouquei o chão com um pauzinho e começava a parar de fungar.  
Uma voz falou vindo de não sei onde, perto do meu coração:

— Eu acho que sua irmã tem toda razão.

— Sempre todo mundo tem toda a razão. Eu é que não tenho nunca.

— Não é verdade. Se você me olhasse bem, você acabava descobrindo.

Eu levantei assustado e olhei a arvorezinha. Era estranho porque sempre eu conversava com tudo, mas pensava que era o meu passarinho de dentro que se encarregava de arranjar fala.

— Mas você fala mesmo?



---

— Não está me ouvindo?

E deu um risada baixinha.

— Árvore fala por todo canto. Pelas folhas, pelos galhos, pelas raízes. Quer ver? Encoste seu ouvido aqui no tronco que você escuta meu coração bater.

(...) uma coisa ao longe fazia tique... tique

(...) Uma fada me disse que quando um menino igualzinho a você ficasse meu amigo, que eu ia falar e ser muito feliz.  
(VASCONCELOS, 2005, 32-33)

O crivo de leitura que se faz do trecho conduz a uma antropomorfização instaurada pelo sujeito. Para isso, ele se vale de feixes do mundo natural capazes de traçar o valor inserido no discurso. Dessa forma, a percepção da fala e da escuta é o que evidencia a competência humana que a árvore assume no diálogo com o sujeito.

Antes de continuar a análise proposta, é relevante considerar a experiência relatada no trecho como um devaneio infantil. Dessa forma, retoma-se algumas questões sobre esse assunto de acordo com Bachelard (1988), que considera que a criança, na solidão, pode acalmar seus sofrimentos. O trecho *Cavouquei o chão com um pauzinho e começava a parar de fungar*. [...] é um momento anterior à imersão do menino ao universo fantasioso, após ele estar triste com os fatos que antecedem o momento mágico. A passagem [...] *Uma voz falou vindo de não sei onde, perto do meu coração* [...] já é efetivamente uma ocorrência fantasiosa. A partir daí, o sujeito, sozinho com o pé de laranja lima, experencia, pela primeira vez, a conversa com a árvore.

Aqui retoma-se também a representação de Barros (1990) sobre a passagem de um estado para outro e Fiorin (1992) também expondo o mesmo ponto de vista, diz que a oposição não é absoluta. Para o semioticista, há uma gradação de valores investidos capazes de dar conta dessa transformação.

Nesse investimento fantasioso realizado pelo sujeito, longe dos olhares dos adultos, nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a aventura de sonhar, que será mais tarde a aventura dos poetas. Seu devaneio não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar voo. É notável, no trecho,



---

que o plano favorável para se conceber a liberdade inventiva da criança seja o devaneio (BACHELARD, 1996).

Mesmo diante da possibilidade do devaneio infantil, parece que o sujeito assume um posicionamento de surpresa diante do fato experienciado. *Eu levantei assustado e olhei a arvorezinha. Era estranho porque sempre eu conversava com tudo, mas pensava que era o meu passarinho de dentro que se encarregava de arranjar fala.* Dessa forma, o tema da fantasia é retomado, no decorrer do discurso, por meio das figuras descritivas e subjetivas, que se manifestam a partir dos adjetivos: *assustado* e *estranho*. Assim, a temática é mantida por meio dessas recorrências que dão efeito de continuidade e duração desse momento de estesia que o sujeito vivencia.

Barros (2002) aponta que a isotopia figurativa é a marca do discurso que recobre o tema, completamente, por um ou mais percursos figurativos. A redundância de traços figurativos, a associação de figuras semelhantes confere ao discurso “uma imagem organizada e completa de realidade ou cria a ilusão total do irreal, a que já se fizeram muitas referências. Assegura-se, assim, a coerência figurativa do discurso” (BARROS, 2002, p. 138). Nesse caso, devido à ocorrência de figuras de mesma categoria semântica, a análise e a articulação dos demais elementos do Plano de Expressão poderão apontar outras temáticas.

Prosseguindo na análise, para dar um efeito de credibilidade diante da competência linguística da árvore, o enunciador, no diálogo, confere efeito de referente (BARROS, 2005). O sujeito parece não acreditar, em um primeiro momento, que o pé de laranja lima pode falar. Assim, questiona-a como ela pode fazer aquilo. Nesse momento, entra em questão a antropomorfização, que é a representação da árvore humanizada no decorrer da narrativa.

A fim de discorrer sobre esse fenômeno que está presente na Literatura e que aparece na obra de José Mauro de Vasconcelos representado pela árvore, dispomos sobre a definição do termo segundo Desblache (2011), que fala sobre a não exclusividade do antropomorfismo aos animais.

Devemos certamente permanecer alertas e críticos em nossas leituras de escrita antropomórfica. Nos primórdios da literatura ocidental, gêneros tradicionais, como as fábulas, não apenas reduziram os animais a figurações da humanidade, mas contribuíram



para relegá-los à base da hierarquia dos viventes (DESBLACHE, 2011 apud MACEDO, 2013, p. 67).

Nesse sentido, a autora atenta para uma das principais características das narrativas que utilizam seres inumanos com aspectos humanos, que é de discutir o homem representado em outros corpos. Contribuindo com a premissa, Macedo (2013) diz que a antropomorfização não humaniza apenas os animais, mas entidades espirituais, plantas e objetos. Está ligada a questões culturais e psíquicas, possuindo feições simbólicas que dão um significado humano a entes de natureza complexa, como os deuses. O ato de antropomorfizar implica não só atribuir forma humana a algo, mas envolve distintas esferas da realidade, a saber: a social, a corpórea, a imagética etc.

Sob esse ponto de vista, a recorrência fantasiosa manifestada pela antropomorfização constitui-se, no trecho, por meio de alguns traços distintivos do ser humano. Um deles é a passagem [...] *Mas você **fala** mesmo? (Zezé) — Não está me ouvindo?* (Pé de laranja lima) *E deu um **risada** baixinha*. O trecho traz um diálogo entre os actantes e, para isso, são inseridas as falas deles. O menino pergunta à árvore se ela fala e ela o responde com uma pergunta. Interessante observar a maneira como isso é feito, pois o pé de laranja lima responde com uma pergunta, parecendo ser uma ironia. Para isso, o enunciador manipula as figuras [fala/ouvindo], dando um efeito de que ambas são competências relacionadas, que gera, implicitamente, uma sanção por parte de um dos sujeitos. A ironia é intensificada, por sua vez, pelo emprego da figura [risada], que é mais uma ocorrência de antropomorfização.

O trecho [...] *Árvore **fala** por todo canto. Pelas **folhas**, pelos **galhos**, pelas **raízes**. Quer ver? Encoste seu ouvido aqui no tronco que você escuta **meu coração bater***. [...] traz uma resposta do pé de laranja lima ao menino, que, curioso, quer saber como a árvore fala. Assim, o sujeito (árvore) utiliza figuras humanas e não-humanas para responder à pergunta. Dessa maneira, temos, de forma geral, não sememas distintos, que são manipulados para atribuir à árvore um simulacro de competência linguística num processo de antropomorfização.

## SEMEMAS



HUMANO	ARBÓREO
SEMAS	
Fala/ ouvido/ Coração bater	Folhas/ galhos/ raízes/ tronco

**Quadro 2. Semas para a antropomorfização**  
**Fonte: autoria própria**

Em suma, as ocorrências figurativas da fantasia perpassam toda a narrativa. No entanto, pretendeu-se investigar qual é a natureza delas e chegou-se a duas, a espacial e a antropomórfica. Dessa maneira, a maneira com o qual o sentido foi produzido levou à conceitualização da forma como o discursivo pretende manifestar suas temáticas. A Semiótica discursiva, por meio de suas investigações metodológicas e pela revisão literária, contribuiu para a análise da figuratividade no texto literário.

### **Consideração final**

*O meu pé de laranja lima* (1968) possui uma narrativa desenvolvida por meio de simulacro de linguagem do menino Zezé. Tal aspecto proporciona efeito de sentido de ingenuidade à narrativa, no entanto, não a deixa menos conflitante e reflexiva. Pelo contrário, sob esse viés infantil, é possível levantar algumas discussões sobre relevantes temas que, atualmente, fazem parte da sociedade.

No tocante aos resultados, a partir da análise do percurso temático da fantasia, foi possível compreender que o tema foi conduzido por meio de isotopias figurativas. As que puderam ser verificadas na obra de José Mauro de Vasconcelos foram as isotopias espaciais e antropomórficas, que marcaram o aspecto da fantasia. Tais figuras estiveram presentes nos momentos de devaneios do sujeito (criança), representavam os topônimos que o menino gostaria de estar e o que ele acreditava ser um tipo de diversão. Outro recurso usado no discurso foi a isotopia da antropomorfização, que o enunciador usou para conduzir à hipótese da fantasia. Desse modo, ambas as ocorrências isotópicas permearam as manifestações de inventividade da criança e serviram de recursividade para criar um universo paralelo à realidade sofrida do sujeito.



Com o objetivo de evidenciar a temática da fantasia presente na obra, observou-se, com base na semiótica discursiva, que a manifestação desse tema constitui-se por meio das duas formas citadas. O processo de continuidade e de recorrência das figuras apresenta-se numa digressão à linearidade da realidade do menino, numa espécie de suspensão do tempo narrativo.

Em síntese, a análise procurou estreitar-se a esse aspecto fantástico usado por José Mauro de Vasconcelos em sua obra confessional e memorialística. Com o método da semiótica discursiva, observou-se os fenômenos instaurados, os valores atribuídos e de que maneira ocorreu o empreendimento figurativo no discurso. Desse modo, as figuras dão acesso à temática e conduzem ao percurso que gera o sentido do texto, chegando ao nível de abstração que, de certo modo, os temas pressupõem.

### Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. SP: Martins Fontes, 1988.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do Discurso. Fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 1990.

\_\_\_\_\_. Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2002.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

DISCINI, Norma. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

GREIMAS, A. J. **Ensaio de semiótica poética, com estudos sobre Apollinaire, Bataille, Baudelaire, Hugo, Jarry, Malarmé, Michaux, Nerval, Rimbaud, Roubaud**. Org. A. J. Greimas. Trad. Heloysa de Lima Dantas. SP: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

GREIMAS & COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.

MACEDO, Clarissa Moreira. **O homem na voz dos bichos: o antropomorfismo em contos de Guimarães Rosa e Miguel Torga** / Dissertação (mestrado) – Universidade



---

Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural, 2013.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Entre palavras e coisas**. SP: Editora UNESP, 2002.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O Meu Pé de Laranja Lima**. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2ª edição, 115ª impressão. 192 páginas, 2005.



# TRABALHO DE FACE NO CONTEXTO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Autora Fernanda Camargo Aquino<sup>44</sup>, Co-autora Vanessa Hagemeyer Burgo<sup>45</sup>**

fernanda.aquino@ifms.edu.br, vanessahburgo@hotmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS - SEMPOG

**Resumo.** *Este trabalho tem o objetivo de verificar como os procedimentos de preservação da face são empregados em casos de violência contra a mulher no ambiente doméstico. Nessa linha, de acordo com o art. 5º da Lei Maria da Penha, compreende-se que violência doméstica contra a mulher é “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”. O arcabouço teórico e metodológico desta pesquisa está fundamentado nos conceitos da Análise da Conversação e da Linguística Forense, assim como em trabalhos de Goffman (1985), Brown e Levinson (1987), Coulthard (2014) e Briz (2013). O estudo demonstrou que não houve a preocupação em preservar a face da vítima, o que evidenciou a invasão de reserva íntima e exposição negativa da falante na interação.*

**Abstract.** *This work aims to verify how facework procedures are employed in cases of violence against women in the domestic environment. According to the article 5 of the Maria da Penha Law, domestic violence against women is considered to be “any action or omission based on gender that causes them death, injury, physical, sexual or psychological suffering and moral or property damage”. The theoretical and methodological framework is based on the concepts of Conversation Analysis and Forensic Linguistics, as well as on works by Goffman (1985), Brown and Levinson (1987), Coulthard (2014) and Briz (2013). This study showed that there was no concern to preserve the victim’s face, which highlighted the invasion of intimate reserve and negative exposure of the speaker in the interaction.*

<sup>44</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / UFMS-CPTL

<sup>45</sup> Pós-doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Doutora e mestre em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina-UEL. Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / UFMS-CPTL.



## 1. Introdução

O presente artigo visa a investigar o tema de violência, em especial, no contexto doméstico, estabelecendo como foco de análise a violência cometida contra a mulher no ambiente familiar. Neste sentido, a essência deste estudo pretende verificar como os procedimentos de preservação da face e de polidez atuam na interação com a finalidade de evidenciar ou suavizar a face dos interlocutores no contexto de violência doméstica.

De acordo com o art. 5º da Lei Maria da Penha, a violência doméstica contra a mulher pode ser caracterizada como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”. (Lei 11.340 de 2006). Assim, não deveríamos normalizar nenhum tipo de violência. A conduta deveria ser de apoio, fiscalização e punição exemplar para abusos e agressões cometidos contra a mulher.

Segundo o documento Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra às Mulheres (Brasil, 2011, p.11), “a violência contra as mulheres constitui-se em uma das principais formas de violação dos seus direitos humanos, atingindo-as em seus direitos à vida, à saúde e à integridade física”. Logo, investigar o tema de violência contra a mulher no contexto doméstico implica expor uma realidade cruel e triste de nossa sociedade.

Desse modo, a escolha em analisar o trabalho de face no contexto de violência em tempos de Covid-19 se deve ao fato de que o mundo ainda sofre as consequências da pandemia causadas pelo novo coronavírus, um vírus extremamente mortal, que vitimou mais de cinco milhões de pessoas no mundo. (OMS, 2021).

Em quase dois anos da adoção de medidas de restrições sociais como forma de proteger à população contra a Covid-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS), recomendou o distanciamento social, o uso de máscaras e o isolamento social para combater a transmissão do vírus de forma global.

Como questão central e, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020), os protocolos sanitários citados anteriormente, sobretudo o isolamento social oportunizou novos gatilhos para a violência, em especial, a violência contra a mulher no



ambiente familiar, pois muitas mulheres respeitaram essas medidas e ficaram em casa sofrendo, muitas vezes silenciadas, as agressões e outros tipos de abusos e violências.

Assim, o presente trabalho partiu da necessidade de compreender o fenômeno da violência doméstica por meio dos conceitos das estratégias de preservação da face, polidez e atenuação e demais recursos linguísticos identificando-os e focando a análise dessas estratégias nas falas da vítima de violência no contexto familiar.

De acordo com o cenário exposto, a pesquisa apresenta como objetivo geral delinear uma análise sobre os procedimentos de preservação da face e de polidez da mulher vítima de violência no contexto familiar. Dessa forma, os objetivos específicos propõem verificar como os recursos linguísticos e de preservação da face foram utilizados pela mulher vítima de violência no ambiente familiar; estabelecer a relação entre os mecanismos de preservação da face, polidez e atenuação identificados nos inquéritos policiais; examinar se a imagem da mulher vítima de violência doméstica foi preservada ou não e, por fim, refletir sobre a violência contra a mulher no contexto familiar em tempos de isolamento social motivada pela Covid-19.

Para atender aos objetivos específicos propostos nessa pesquisa, o presente estudo lança mão de uma pesquisa aplicada de caráter descritivo com a abordagem qualitativa dos dados. A coleta do *corpus* de pesquisa ocorreu no período de janeiro a outubro de 2021, e os fragmentos retirados dos inquéritos foram analisados conforme Preti (2002).

Utilizamos a revisão bibliográfica e documental como forma de embasar as análises e aprofundar as discussões a respeito do objeto de pesquisa. Além disso, adotamos como arcabouço teórico e metodológico a Análise da Conversação em relação de interface com a Linguística Forense, assim como trabalhos de Goffman (1985), Brown e Levinson (1987), Coulthard (2014) e Briz (2013).

Na realização do estudo, seguimos um percurso de análise, por meio de inquéritos policiais obtidos na Delegacia de Defesa da Mulher de Ilha Solteira, interior do estado de São Paulo, onde analisamos os delitos cometidos contra a mulher no contexto doméstico.

Em síntese, além da introdução, este artigo está organizado da seguinte forma: O que é a violência, os tipos de violência de acordo com a Lei Maria da Penha (LMP) e o ciclo da violência, no qual apresentamos a tipificação da violência sofrida pela mulher



segundo o código penal brasileiro em consonância com a Lei 11.340/2006. Na sequência, abordaremos, sucintamente, os conceitos de Análise da Conversação e sua relação com a linguística forense, a preservação da face, polidez linguística e atenuação com os pressupostos adotados por estudiosos do tema. Apresentaremos as análises, relacionando os mecanismos de preservação da face, polidez e atenuação identificados nos inquéritos policiais, seguidas das considerações finais e referências.

## 2. A Violência

Apresentar dados sobre a violência remete em expor negativamente vários indicadores, essencialmente, os que tratam sobre o desenvolvimento de uma sociedade. Com a finalidade de fornecer subsídios para o engajamento e enfrentamento no combate à violência contra a mulher, foram criadas normas, leis, pactos, políticas, convenções e tratados. Aliás, as políticas públicas, pactos de enfrentamento e outros dispositivos de lei, como exemplo a Lei 11.340/2006 - Lei Maria da Penha, foram formulados com o propósito de promover ações e medidas protetivas em favor de mulheres que sofrem os mais diversos tipos de violências.

Sob o mesmo ponto de vista, a Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, a “Convenção de Belém do Pará” de 1994, consoante à Lei Maria da Penha, nomeia a violência contra a mulher como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”.

Partindo dessa perspectiva, destacamos o capítulo II, art.7, incisos I ao V da Lei Maria da Penha - doravante denominada de LMP, que apresenta os cinco tipos de violência mais comuns sofridos pelas mulheres, quais sejam: a violência física, a violência moral, a violência psicológica, a violência patrimonial e a violência sexual.

A rigor, a LMP assevera que a violência física é qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal da mulher. Alguns exemplos desse tipo de violência são: o espancamento, atirar objetos, sacudir e apertar os braços, o estrangulamento ou sufocamento, as lesões com objetos cortantes ou perfurantes e os ferimentos por queimaduras ou armas de fogo.

De igual forma, tem-se a violência moral que se apresenta quando há uma conduta



que configure calúnia, difamação ou injúria. Nesses casos, a lei indica os seguintes exemplos como forma de tipificar essa violência: acusar a mulher de traição, fazer críticas mentirosas ao seu respeito, expor a sua vida íntima, rebaixar a mulher por meio de xingamentos e desvalorizar a vítima pelo seu modo de se vestir.

Ainda de acordo com a LMP, a violência psicológica acontece quando uma conduta causar um dano emocional e diminuir a autoestima da vítima. A referida lei considera o constrangimento, a humilhação e/ou manipulação, o isolamento (proibir de estudar e viajar ou de falar com amigos e parentes), a vigilância constante, a perseguição contumaz e a ridicularização da vítima como exemplos passíveis de caracterizar a violência psicológica.

Com efeito, outra violência destacada nessa lei é a patrimonial. Esse tipo de violência se realiza quando há retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho e documentos pessoais. Os exemplos mais relevantes são: controlar o dinheiro, deixar de pagar pensão alimentícia e privar à vítima de bens, valores ou recursos econômicos.

Por fim, a LMP declara que a violência sexual se caracteriza por qualquer conduta que constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força. São exemplos desse tipo de violência: o estupro, obrigar a mulher a fazer atos sexuais que causam desconforto ou repulsa, impedir o uso de métodos contraceptivos ou obrigar a mulher a abortar e forçar matrimônio, gravidez ou prostituição por meio de coação, chantagem, suborno ou manipulação.

Cabe ressaltar que, neste estudo, a mulher vítima de violência doméstica sofreu de forma cumulativa às violências física, patrimonial, moral e psicológica. Desse modo, não basta apenas tipificar os atos de violência, mas o que realmente se faz necessário é denunciar e, se for o caso, “meter a colher” quando o assunto envolver a violência contra a mulher.

Geralmente, as relações conjugais abusivas apresentam desde cedo um certo grau de violência e, por essa razão, estão inseridas no ciclo de violência subjugando a mulher a um domínio cíclico de agressões. O termo ciclo de violência foi descrito pela psicóloga e pesquisadora, Lenore Walker que estudou o tema de violência doméstica e identificou



alguns padrões abusivos em relações conjugais. Para a pesquisadora, esse ciclo está presente na maior parte dos relacionamentos e representa a sistematização atroz da violência sofrida pela mulher.

Em suma, o ciclo de violência apresenta três fases em que é possível ressaltar as condutas do agressor. Nesse contexto e, conforme descreve a LMP, a primeira fase ocorre quando há o aumento da tensão, na segunda a formalização da violência e a última fase é a do pedido de perdão ou de “lua de mel”.

Dessa maneira, a primeira fase do ciclo de violência realça o aumento da tensão na relação onde o agressor demonstra um comportamento tenso, irritado e propenso a explosões de raiva. Nessa fase acontece a violência emocional por meio de xingamentos, críticas e cobranças que desestabilizam emocionalmente a mulher.

Na segunda fase ocorre a violência propriamente dita. O agressor pratica a ação violenta contra a mulher por meio de agressões físicas, como, por exemplo, tapas, beliscões, puxões de cabelo, socos, queimaduras, entre outras agressões.

A terceira fase é a do arrependimento e do comportamento carinhoso. É também conhecida como a fase de “lua de mel” na qual o agressor demonstra arrependimento com o objetivo de se reconciliar com a vítima. O agressor, nessa fase, costuma pedir perdão à mulher apresentando diversas justificativas por ter cometido o ato violento e prometendo que isso não voltará a ocorrer novamente.

Por se tratar de uma situação cíclica, infelizmente, as ocorrências de violências contra a mulher não se encerram na primeira ou segunda fase. Elas continuam acontecendo sequencialmente, podendo culminar em um ato violento mais grave e, até mesmo, no feminicídio.

### **3. Análise da Conversação e a Linguística Forense**

A respeito dos pressupostos da Análise da Conversação, apresentamos o posicionamento de Dionísio (2004, p.75) sobre essa teoria, conforme segue:

“A AC analisa materiais empíricos, orais e contextuais, considerando também as realizações entonacionais e o uso de gestos ocorridos durante o processamento da conversação. Expressões faciais, entonações específicas, um sorriso, um olhar ou



---

um maneiio de cabeça corroboram com a construção do sentido do enunciado linguístico que está sendo proferido, ou, ainda, podem substituir um enunciado linguístico no processo interacional face a face”.

De acordo com a linha de pensamento da autora supracitada, as contribuições da Análise da Conversação ocorreram a partir da década de 60 com “os estudos em Análise da Conversação Etnometodológica (ACE) e a publicação dos trabalhos de Harold Garfinkel, Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson” (p.70). Essa vertente, de linha sociológica, que recebeu contribuições de outras disciplinas, possuía o objetivo de descrever e dar ênfase nas estruturas da conversação institucionalizada ao invés de interpretá-las de acordo com o contexto situacional.

Foi a partir dos anos 70 que surge a Análise da Conversação, como uma nova vertente de estudos que se desvencilhou do modelo da ACE, pois não tinha a preocupação inicial em analisar apenas as estruturas linguísticas, mas sim de contribuir com as análises da conversação sob um aspecto sociocultural, integrando o contexto situacional, a interação e cooperação entre os falantes nas ações ocorridas no cotidiano.

A respeito da Linguística Forense e conforme assevera Caldas-Coulthard (2014), a Linguística Forense ainda é considerada nova no Brasil, pois é uma disciplina que surgiu com o interesse nos estudos discursivos em contextos profissionais, e é muito influente em países de língua inglesa. A autora afirma ainda que, embora existam poucas pesquisas realizadas em contextos legais utilizando nossa língua materna como objeto de pesquisa, o campo de estudos no português do Brasil tem crescido significativamente.

Em consonância com Caldas-Coulthard (2014), a pesquisadora forense Colares (2016) assevera que o Brasil vive uma efervescência na interface dos estudos da Linguagem e do Direito, e isso se deve pelo aumento das demandas de natureza da linguagem identificadas no âmbito jurídico. Isso significa afirmar que os linguistas inseridos em pesquisas no ambiente jurídico possuem um número ilimitado de objetos de estudo para realizarem suas pesquisas.

Para Martelotta, a Linguagem e o Direito se inter-relacionam proporcionando uma rica fonte de pesquisas, como descreve:

Em contextos forenses, a linguagem tem se tornado um campo de estudo em ascensão. Analisam-se conversações para descobrir



conspiração, ameaças, difamação e outras questões pertinentes à lei. O uso da linguagem em contextos legais afeta não apenas como um advogado apresenta seu caso à corte, mas também como se percebe a veracidade de um testemunho, a escolha dos membros do júri, a compreensão das instruções para os jurados, a transcrição de registros de julgamentos, a admissão de evidências no julgamento e a força do testemunho de especialistas. (MARTELOTTA, 2011, p.27)

Acerca das dimensões de estudos e da definição dessa nova disciplina, o cientista e pesquisador forense Coulthard (2014, p.1) pontua que a Linguística Forense se define como uma “área da Linguística Aplicada envolvida com a inter-relação entre Linguagem e Direito e que pode ser subdividida em três grandes subáreas: a Linguagem Escrita do Direito, a Interação em Contextos Legais e a Linguagem como Evidência”.

Este estudo se encaixa na linha de trabalho de Interação em Contextos Legais, portanto, o objeto de estudo dessa área são os conflitos produzidos na interação, isto é, em casos de crimes em que há participação de testemunhas vulneráveis (por exemplo, menores de idade), crimes com contexto de violência e, quando se exige a necessidade de intérpretes em situações onde a vítima não é um falante nativo.

#### **4. Preservação da Face, polidez linguística e atenuação**

De acordo com Goffman (1985, p.77), face é “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”. Nesse sentido, os usos de recursos linguísticos para a preservação da face são vistos como mecanismos fundamentais para que o ato conversacional sofra maior ou menor risco de desequilíbrio na situação conversacional.

A fim de explorar o conceito de face, apresentaremos o conceito proposto por Brown e Levinson sobre a face positiva e face negativa e como esse estudo contribui para a polidez nas interações.

A face positiva está relacionada à necessidade de aceitação do indivíduo, o desejo de ser aprovado na atividade comunicativa e está ligada à construção da sua imagem. Nesse sentido, os atos que ameaçam a face positiva do ouvinte são as desaprovações,



---

insultos e acusações. Como atos que ameaçam a face positiva do falante, temos a autohumilhação e autoconfissões.

Já a face negativa diz respeito ao desejo de autoafirmação e de não sofrer imposições estando, assim, relacionada à reserva de território pessoal e à necessidade de ser independente. Os atos que ameaçam a face negativa do ouvinte são os pedidos, ordens e elogios, enquanto que os atos que ameaçam a face negativa do falante são os agradecimentos e a aceitação de ofertas.

Acerca do recurso da polidez, Kerbrat-Orecchioni (2006, p.83-84) evidencia o poder da polidez positiva e da polidez negativa nas interações. A polidez negativa é de natureza abstencionista ou compensatória, e consiste em evitar produzir um ato ameaçador, ou seja, em abrandar sua realização, por meio de algum procedimento. Em contraste, temos a polidez positiva que, diferentemente da polidez negativa, possui natureza produtiva. Ela consiste em efetuar algum ato ameaçador para a face negativa (ex: um presente) ou à face positiva (ex: um elogio) do destinatário.

Briz (2013, p. 286) assinala que:

a atenuação é uma categoria pragmática, um mecanismo estratégico e tático (portanto, intencional), que se relaciona à efetividade e à eficácia do discurso, ao alcance dos objetivos na interação, além de se tratar de uma função só determinável a partir do contexto (BRIZ, 2013, p.286).

A esse respeito, podemos destacar que, por se tratar de um recurso estratégico, devemos ter a noção de que o interlocutor fará uso dessas estratégias para alcançar seus objetivos comunicativos.

De acordo com os estudos realizados por Briz (2013, p.286-287), três são as funções atenuadoras em um ato conversacional: *autoproteção*, *prevenção* e *reparação*.

De forma breve e pontual, o autor assevera que o recurso da autoproteção “trata-se de uma estratégia para “velar por si mesmo”, isto é, para salvaguardar o “eu” (locutor), isto é, buscar não se responsabilizar por seus atos” (p.286). Já o recurso da prevenção visa a “prevenir possíveis danos à imagem ou, ainda, problemas causados pela intromissão ou invasão do território ou espaço do outro” (p.286). Por outro lado, a estratégia de reparação,



---

como o próprio nome diz, propõe “reparar uma ameaça à imagem do outro ou uma intromissão no território do interlocutor” (p.287).

A seguir, apresentamos o contexto do caso e, na sequência, as análises que versam sobre a violência contra a mulher no ambiente doméstico.

## **5. Contextualização do caso**

O contexto do caso em análise se refere a um crime de lesão corporal cometido contra a mulher vítima de violência doméstica.

De acordo com o artigo 129 do Código Penal Brasileiro, o crime de lesão corporal configura-se como um crime contra a vida, ou seja, esse crime pode sofrer o aumento na pena conforme as consequências deixadas na vítima. Conforme o referido código, existem quatro formas de lesão corporal: a simples, grave, gravíssima e a lesão corporal seguida de morte. A fim de preservar a identidade do casal, substituiremos os nomes dos envolvidos ao analisar os excertos.

## **6. O caso em análise**

Joaquim e Ana estão casados há dez anos e têm um filho. A relação matrimonial é conflituosa e marcada por violência moral, patrimonial, psicológica e física, segundo as informações obtidas no inquérito policial.

A motivação do crime foi uma discussão na hora do almoço. Joaquim agrediu verbalmente e fisicamente sua esposa após ser questionado sobre a titularidade de a casa estar apenas em seu nome. Na discussão, ele “cravou” um garfo de cozinha no antebraço direito de sua esposa. Joaquim praticou o crime de lesão corporal no contexto doméstico.

A seguir, apresentamos a fotografia com a imagem parcial da mulher vítima de violência no contexto doméstico. Esse registro faz parte do inquérito policial e foi tirado no atendimento hospitalar evidenciando que houve um ato violento cometido contra a mulher. Essa imagem serviu como prova documental da agressão sofrida pela mulher.



**Figura 1. Garfo “cravado” no antebraço direito da mulher vítima de violência.**  
Fonte: (Delegacia de Defesa da Mulher - DDM 2021)

## 7. Análise e discussão dos dados

### *Excerto 1 - Depoimento de Ana*

(...) Ana é convivente de Joaquim há aproximadamente dez anos e hoje durante o almoço Joaquim ficou nervoso devido o assunto da empresa e de repente passou a agredir Ana acertando a mão dela que segurava um garfo de mesa e com isso acertou o braço direito dela e ficou enfiado no braço e por isso precisou ir ao pronto socorro (...)

No fragmento acima, observamos o relato de Ana que vive em matrimônio com Joaquim há dez anos e sofreu uma lesão contundente no antebraço durante o almoço. Segundo o depoimento, o estopim para a agressão foi um assunto mal resolvido na empresa de Joaquim e que o deixou nervoso ao ponto de descontar sua raiva em Ana.

Como descrito por Koch (2016, p.37), “a estratégia de preservação das faces manifesta-se linguisticamente através de atos preparatórios, eufemismos, rodeios, mudanças de tópico e dos marcadores de atenuação em geral”.

Nota-se que a face positiva de Ana foi ameaçada, pois os insultos, críticas e desaprovações são fatores que auxiliam no desequilíbrio das relações interacionais. A face positiva está ligada com a construção da imagem positiva.

### *Excerto 2 - Depoimento de Joaquim*



(...) Os fatos não transcorreram conforme os relatos de Ana... ela iniciou um assunto que já há tempos vinha se repetindo e isso irritou Joaquim a ponto de deixá-lo sem fome... acabou por dar um grito como extravasando a raiva e também arremessou as marmitas tanto dele como a dela contra um vidro... quando foi pegar o litro de refrigerante Ana deu um grito AI MEU DEUS e foi que Joaquim tomou ciência e viu que um garfo acabou por entrar no braço de sua esposa... Foi tudo muito rápido... mas momento algum Joaquim desferiu algum golpe com o garfo a ponto de enfiar no braço de Ana (...)

Nesse excerto, observamos que Joaquim busca minimizar a lesão corporal sofrida por sua mulher no contexto doméstico. Ele inicia seu depoimento declarando à autoridade policial que o que foi dito por sua esposa é falso/contraditório e não corresponde à realidade. Nessa linha, Galembeck (1999, p. 175) assinala que em uma relação interacional face a face, “os interlocutores sabem que a manifestação direta de opiniões pode torná-los vulneráveis a críticas e opiniões contrárias”.

Verificamos que houve a tentativa de preservar a face positiva do falante, uma vez que o autor visa à aprovação da sua autoimagem, neutralizando possíveis ataques no decorrer da interação conversacional.

Por outro lado, temos a perspectiva de Briz (2013, p.286) sobre o uso do recurso de autoproteção. Segundo o autor, “trata-se de uma estratégia para “velar por si mesmo”, para salvaguardar o “eu” (locutor)”, isto é, buscar não se responsabilizar ou minorar as responsabilidades ou, ainda, ser politicamente correto no momento de falar de certos temas, de certas pessoas, ou de certas instituições, etc.”

### *Excerto 3 - Depoimento de Ana*

(...) Relata que as agressões físicas já ocorreram antes... certa vez à noite discutiram porque ele fez contrato de compra de imóvel que residem sendo efetuado apenas no nome dele... ao questioná-lo a respeito ele se exaltou a ponto de puxá-la pelos cabelos e mesmo nua a colocou para fora de casa dizendo que a residência era dele e não lhe permitiria ficar lá... também lhe agrediu certa vez deixando-a com um machucado na cabeça... Outra situação foi contra o filho que era mais novo e por ter mudado o canal de televisão Joaquim desferiu um soco na região do estômago deixando o menino sem



fôlego... Destes fatos nunca registrou ocorrência contra Joaquim (...)

Nos casos de violência contra a mulher no contexto doméstico, observamos, em sua maioria, a presença do ciclo de violência na relação do casal. Conforme o depoimento de Ana, fica evidente que ela sofre diversos tipos de violência, sendo as mais graves: a física (puxões de cabelo, machucado na cabeça) e a patrimonial (colocá-la para fora de casa).

A exposição de sua intimidade e o receio/medo de sofrer alguma censura fez com que a face negativa da falante fosse revelada, causando uma exposição ao seu foro íntimo. Nesse sentido, Galembeck (1998, p.1) assevera que em uma relação interacional, corre-se “o risco de expor o que deseja ver resguardado e, também o de não exibir aquilo que deve ser colocado em evidência”.

Briz (2013, p. 288) explicita, em seus pressupostos, o recurso da atenuação por reparação como uma forma para “reparar uma ameaça à imagem do outro”, revelando que “se foi produzido já um dano ou um problema nas relações interpessoais, o mesmo falante que o produziu ou o interlocutor reparam esse dano por meio da atenuação”.

#### *Excerto 4 - Depoimento de Joaquim*

(...) Quanto a outras agressões, nega que tenha sido como os relatos de Ana... afirma que certa vez de tanto ela querer discutir um assunto que o irritou ele a puxou e disse que saísse, pois não aguentava mais a situação... em outra ocasião Ana o atormentou tanto que para evitar ter alguma atitude agressiva foi dormir e no dia seguinte saiu de casa... Jamais ofendeu verbalmente Ana... chamá-la de burra ou idiota jamais o fez... já quanto a chamar de demônio... não se refere a Ana mas no sentido de repreender algo ruim que está no local com eles... Referente ao fato de ter desferido um golpe acertando o estômago de seu filho... ocorreu de o menino trocar o canal da televisão mesmo após Joaquim dizer que não deveria fazer... com a ação do filho Joaquim tirou-lhe o controle remoto bruscamente e diante da sua atitude a criança ficou sentida mas não houve o fato de desferir um soco contra ele e fazer faltar lhe o fôlego (...)

Nesse excerto, verificamos, novamente, a tentativa de Joaquim em refutar o relato de Ana ao declarar que nunca a agrediu (e nem o filho) e muito menos a ofendeu verbalmente. Cabe ressaltar que no inquérito policial, foi provado, por meio de perícia e também com o testemunho do filho do casal, que foi Joaquim quem cometeu as agressões



---

físicas, moral e patrimonial contra Ana.

Novamente, o autor invade o território pessoal e expõe a reserva íntima de sua esposa, arranhando a sua face. A esse respeito, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 80) assevera que “a perda da face é uma falha simbólica que tentamos evitar, na medida do possível, a nós mesmos e aos outros”.

No mesmo sentido, Koch (2016, p.81) postula um posicionamento semelhante a respeito da preservação da face: “ao se dar conta de que disse algo que é ou poderia ser ofensivo à face do seu interlocutor ou que foi excessivamente categórico naquilo que disse, proceda imediatamente a um reparo, acrescentando ou inserindo expressões atenuadoras ou modalizadoras”.

## **8. Considerações Finais**

O presente artigo apresentou uma breve análise sobre os procedimentos de preservação da face e de polidez da mulher vítima de violência no contexto familiar. Dessa forma, buscamos estabelecer a relação dos mecanismos de preservação da face, polidez e atenuação identificados nos inquéritos policiais utilizados pela mulher vítima de violência no contexto familiar e examinar se a imagem da mulher vítima de violência doméstica foi preservada ou não.

Por meio das análises, ficou explícito que a imagem da mulher vítima de violência doméstica foi ameaçada, pois não houve a preocupação em preservar a sua face, o que evidenciou a invasão na reserva íntima e exposição negativa da falante na interação.

Analisar a violência contra a mulher no contexto familiar em tempos de isolamento social motivada pela Covid-19 se faz necessário, pois nenhum tipo de violência deve ser considerado normal ou aceito pela sociedade.

A Lei 11.340/2006 é um marco jurídico que contribuiu significativamente para romper o ciclo da violência na vida de tantas mulheres vítimas de violência por meio de medidas protetivas e rede de ajuda para protegê-las de tantas atrocidades.

Por fim, cabe alertar que a responsabilidade em denunciar atos violentos é de todos os cidadãos, e não apenas de autoridades policiais ou do Judiciário.



## 9. Referências

BRASIL. **LEI MARIA DA PENHA**. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006

BRIZ A. **A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas**. Linha d'Água, São Paulo, v.26, n.2, p.281-314, 2013.

BROWN, P; LEVINSON, Stephen. C. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CALDAS-COULTHARD, C. R. **ReVEL na Escola: O que é a Linguística Forense?** *ReVEL*, vol. 12, n. 23, p. 1-6, 2014.

COULTHARD, Malcolm. **Linguística Forense: uma entrevista com Malcolm Coulthard**. *ReVEL*, vol. 12, n. 23, 2014. Tradução João Gabriel Rodrigues Marques Padilha. [www.revel.inf.br].

CIDH - Comissão Internacional de Direitos Humanos. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra A Mulher, “Convenção de Belém do Pará”**. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm> Acessado em:29/11/2021.

COLARES, Virgínia. (Org.). **Linguagem e direito: caminhos para Linguística Forense – uma homenagem a Malcolm Coulthard**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência Doméstica durante a pandemia de Covid-19**. São Paulo: FBSP, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>. Acessado em:29/11/2021.

GALEMBECK, P de T; CARVALHO, K. A. **Marcadores de Preservação da Face na Fala Culta de São Paulo e do Rio de Janeiro**. Revista Intercâmbio. São Paulo, v7, 1998, p. 155-165.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

KERBRAT-ORECCHIONE, C. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LUNARDELLI, R. S. A. **Preservação da face: estratégias discursivas na fala dos alunos de Biblioteconomia da UEL**. 2007. 111f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. 5ª edição. São Paulo. Ática, 2003.



---

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. 2.ed -- São Paulo: Contexto, 2011.

PINTO, J. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v.2-4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. Vários Autores.

PRETTI, Dino (Org.). **Interação na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP, vol.5. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.



---

# MESA TEMÁTICA:

## PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E GERAÇÃO DE EMPREGO E RENDA POR MEIO DAS TICs, ROBÓTICA, HORTICULTURA E LÍNGUAS

Tânia Marcia Pereira da Silva Fujii – tania.fujii@ifms.edu.br<sup>46</sup>

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** A proposta tem como premissa a Formação Inicial e Continuada e Qualificação Profissional do IFMS, que oferecem mecanismos a fim de garantir a inclusão de estudantes com necessidades específicas. O Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do campus Ponta Porã com as instituições parceiras, proporcionando ações direcionadas tanto a aprendizagem como a integração social dos estudantes. O ensino de Robótica nas escolas é uma variante da Cultura Maker, cujo objetivo é levar pessoas comuns a construir, fabricar, consertar ou alterar diferentes tipos de objetos. As hortas escolares são locais ideais para os estudantes fazerem e responderem perguntas sobre ciências, incorporando muitas atividades e conceitos científicos horticolas interessantes, transmitidas por meio de instruções práticas. O ensino de línguas é importante para a promoção da inclusão social de toda a comunidade escolar e difusão da língua, visto que Libras é uma língua utilizada por uma comunidade, reconhecida pela lei 10.436.

**Palavras-Chave:** Educação Especial. Educação Infantil., Inclusão, Horticultura, Robótica, Informática.

**Summary.** The proposal is based on the IFMS Initial and Continuing Education and Professional Qualification, which offer mechanisms to ensure the inclusion of students with specific needs. The Support Center for People with Specific Needs – NAPNE on the Ponta Porã campus with partner institutions, providing actions aimed at both learning and social integration of students. Ordinary people build, manufacture, repair or alter different types of objects. School gardens are ideal places for students to ask and answer science

---

<sup>46</sup> Tânia Marcia Pereira da Silva Fujii, formada em Pedagogia, é Intérprete de Libras no IFMS, e estudante do curso de Pós-graduação em Docência para Educação Profissional e Tecnológica do IFMS campus Ponta Porã.



*questions, incorporating many interesting horticultural science activities and concepts, conveyed through practical instruction. Languages is important for promoting the social inclusion of the entire school community and the dissemination of the language, as Libras is a language used by a community, recognized by law 10,436.*

**Keywords:** *Special Education. Kindergarten., Inclusion, Horticulture, Robotics, Informatics*

**Resumen.** *La propuesta se basa en el IFMS de Educación Inicial y Continua y Calificación Profesional, que ofrece mecanismos para asegurar la inclusión de estudiantes con necesidades específicas. El Centro de Apoyo a Personas con Necesidades Específicas - NAPNE en el campus de Ponta Porã con instituciones asociadas, brindando acciones orientadas tanto al aprendizaje como a la integración social de los estudiantes. La gente común construye, fabrica, repara o modifica diferentes tipos de objetos. Los huertos escolares son lugares ideales para que los estudiantes hagan y respondan preguntas científicas, incorporando muchas actividades y conceptos de ciencia hortícola interesantes, transmitidos a través de instrucción práctica. Los idiomas son importantes para promover la inclusión social de toda la comunidad escolar y la difusión del idioma, ya que Libras es un idioma utilizado por una comunidad, reconocido por la ley 10.436.*

**Palabras clave:** *Educación especial. Kindergarten., Inclusión, Horticultura, Robótica, Informática.*

## 1. Introdução

Nos cursos de Formação Continuada e Qualificação Profissional do IFMS estão previstos mecanismos que garantam a inclusão de estudantes com necessidades específicas. O Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do campus em parceria com a APAE - Centro de Educação Especial, e grupo de docentes proporá ações direcionadas tanto a aprendizagem como a integração social desses estudantes. A parceria possibilitará uma melhoria no acompanhamento e na orientação dos estudantes com deficiências. É fundamental envolver a comunidade educativa para que as ações sejam contínuas e, portanto, tenham êxito.

Este projeto tem caráter multidimensional, uma vez que abarca esferas diversas, como a formação tanto dos estudantes quanto dos profissionais em áreas também diversas, como a informática, robótica e a horticultura tanto no ensino regular na educação infantil como na educação especial.

Em se tratando da área da informática, a inclusão digital, é um desafio que garante que todos possam contribuir, e se beneficiar da economia digital e da sociedade, a inclusão digital está sendo possível graças a algumas das atividades apoiadas, como:



---

TIC acessível : tornar as TIC mais acessíveis para todos e promover novas metodologias para o desenvolvimento de tecnologia (design para todos)

Tecnologias assistivas: apoiar o desenvolvimento de TIC que auxilia as pessoas com deficiência a permitir que elas realizem atividades que não foram capazes de realizar antes e interajam melhor com as tecnologias.

Habilidades digitais: capacitando os cidadãos a combater a marginalização e a exclusão social, incluindo ações usuais no cotidiano, através das TIC na Educação.

Inclusão social: aumento da taxa de participação de pessoas desfavorecidas em atividades públicas, sociais e econômicas por meio de projetos de inclusão social.

Segundo Benchmark, 80 milhões de pessoas nunca usam a Internet porque não têm computador ou são muito caros. Outras razões podem ser que eles acham muito difícil ou irrelevante se conectar digitalmente. Um fator importante é o tipo ou nível de incapacidade cognitiva ou física que impede as pessoas afetadas de usar as TIC e a Internet.

O curso FIC Operador de Computador visa suprir a carência de profissionais habilitados, aprimorando a capacidade de utilizar o computador para auxiliá-los nas tarefas do dia a dia, tanto no planejamento, diário, videoaulas entre outros, como no uso das tecnologias na escola. Quando falamos em educação especial e em deficiência física, essa afirmação torna-se ainda mais importante e necessária, visto que grande parte das pessoas portadoras de deficiências dependem da tecnologia para poderem realizar suas tarefas.

A palavra Inclusão Digital nunca foi tão citada como hoje, que o atendimento aos alunos está acontecendo de forma digital e diante desses fatores podemos observar alguns objetivos a serem alcançados com o uso das tecnologias na sala de aula:

- Aumentar a autoestima e autonomia do estudante;
- Demonstrar a importância do trabalho coletivo;
- Mostrar que com o erro é uma etapa necessária para o aprendizado;
- Auxiliar o desenvolvimento cognitivo;



- 
- Acompanhar o aprendizado respeitando os limites de cada estudante;
  - Desenvolver linguagem, leitura, raciocínio e atitudes;

A Tecnologia definitivamente pode ajudar muito no processo de ensino/aprendizado, pois dá condições necessárias para o estudante ter independência. Vemos que a preocupação em ensinar e aprender, é crescente, com empenho de todos poderemos quebrar todas as barreiras, levando educação e conhecimento para todos, não importando o grau de necessidade especial.

A educação em robótica fornece aos estudantes experiências práticas para entender a linguagem e os sistemas tecnológicos e mecânicos; aceitar e se adaptar às mudanças constantes impulsionadas por ambientes complexos; e utilizando o conhecimento em situações reais ou através do tempo, espaços e contextos. Além disso, juntamente com a crescente atenção ao ensino de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática, a Robótica tem sido sugerida como uma solução inovadora. Independentemente das necessidades econômicas e sociais de novos tipos de cidadãos inovadores e conhecedores, a robótica tem chamado a atenção dos estudiosos como um meio de 'capacitar os estudantes' e fornecer 'aprendizado autêntico'. Ao permitir que os estudantes se envolvam nas experiências de aprendizado orientadas ao processo da robótica, os estudantes podem assumir papéis de iniciativa como co-construtores da aprendizagem, não como receptores passivos de conhecimento nem consumidores de tecnologia.

O ensino de Robótica nas escolas é uma variante da Cultura Maker, cujo objetivo é levar pessoas comuns a construir, fabricar, consertar ou alterar diferentes tipos de objetos com suas próprias mãos! Isso nos leva a um aprendizado 'mão na massa', onde os estudantes aprendem através de tentativas e erros.

A Cultura Maker também trabalha e desenvolve competências importantes como empatia, espírito de liderança, respeito às diferenças, gerenciamento de tempo, recursos e emoções, colaboração e principalmente a capacidade de pensar em soluções criativas para problemas cotidianos.

As hortas escolares são locais ideais para os estudantes fazerem e responderem perguntas sobre ciências.



---

O projeto incorpora muitas atividades e conceitos científicos hortícolas interessantes, transmitidas por meio de instruções práticas usando o espaço físico do Centro de Educação Infantil (CEINF) Elpídio Peluffo e da APAE/CEDEPP - Centro de Educação Especial de Ponta Porã/MS como laboratório, as ações têm por foco principal aprendizagem experiencial de plantio entre outras aprendizagens que a ação proporcionará.

Devido a estes vários fatores no primeiro momento realizar-se-ão, formação continuada com os professores, a fim de formar multiplicadores, que ofereçam suporte aos estudantes participantes do projeto, e que possibilite o desenvolvimento do trabalho de forma progressiva e contínua.

Neste contexto, o curso de Espanhol e Libras Básico é um agregador para a promoção destas línguas e otimização da educação na perspectiva inclusiva.

A proposta é realizada por quatro docentes do IFMS campus Ponta Porã e dois Técnicos Administrativos, além de quatro estudantes bolsistas, três estudantes do Técnico Integrado de Informática e um da Graduação: Tecnologia em Agronegócio.

## **2. Fundamentação Teórica**

Com advento da globalização e transformações tecnológicas, o conhecimento e domínio da informática são essenciais para inserção no mercado de trabalho, e atuação profissional em qualquer ramo de trabalho. Quando transpomos a discussão e debate para a educação e sua importância para o ensino, nos deparamos com a contribuição de Libâneo (2011).

A escola continuará durante muito tempo dependendo da sala de aula, do quadro-negro, cadernos. Mas as mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. (LIBÂNEO, 2011. p.18-19)

Libâneo (2011) assinalava um novo tempo em sua obra intitulada ``Adeus



---

Professor, Adeus Professora? Advertindo sobre a necessidade de atualização do professor diante da realidade instalada e novas exigências educacionais para desenvolvimento da profissão docente.

A proposta do projeto vem corroborar visando o atendimento da demanda de conhecimento das Tecnologias da Informação e Comunicação como inclusão digital I, conhecimento básico e inclusão digital II avançado, para docentes contribuindo na elaboração do planejamento, tabelas, atividades para os estudantes, bem como no momento histórico de Pandemia – COVID 19 que assola o mundo e atualmente exigindo o distanciamento, tendo impacto relevante quando o profissional necessita dar aulas online, momento que surge uma nova demanda.

Inicialmente em seu aspecto global, a formação continuada é concebida como uma oferta específica da educação profissional e tecnológica que favorece a qualificação, a requalificação e o desenvolvimento profissional de trabalhadores nos mais variados níveis de escolaridade e de formação. Foca-se em ações pedagógicas, de natureza teórica e prática, planejadas para atender a demandas socioeducacionais de inclusão digital e de qualificação profissional. Nesse sentido, solidifica-se em iniciativas que visam qualificar possibilitando tanto atualização quanto aperfeiçoamento profissional aos cidadãos em atividade produtiva. Objetiva-se, ainda, captar pessoas de volta ao ambiente formativo, excluídas dos processos educativos formais e que desejam dar continuidade aos estudos. Ancorada no conceito de educação politécnica (esboçado inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX), e na perspectiva crítico emancipatória (contribuição de Paulo Freire), a formação continuada, ao se estabelecer no entrecruzamento dos eixos sociedade, cultura, trabalho, educação e cidadania, compromete-se com a elevação da escolaridade, sintonizando formação humana e formação profissional, com vistas à aquisição e consolidação de conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e ético políticos, tão necessários ao desenvolvimento integral e global do sujeito.



## 2.1. Objetivos

Capacitar os professores como multiplicadores, nas áreas de informática, robótica e horticultura, para os estudantes com necessidades específicas e da Educação Infantil;

Possibilitar aos professores e estudantes a habilidade de adaptar-se às frequentes mudanças sociais e tecnológicas;

Usufruir das oportunidades de um mercado de trabalho com crescente demanda por trabalho qualificado;

Desenvolver conceitos básicos para iniciação da Ciência da Computação, Robótica Educacional horticultura para estudantes com necessidades específicas e da Educação Infantil;

Criar materiais concretos e pedagógicos para ensino/aprendizado desenvolvimento dos estudantes;

Produzir souvenir (chaveiros, troféu, vasos, máscaras infantis, jovens e adultos estilizadas com características de super-heróis e a comercialização será revertida captação de matéria prima;

Oportunizar atividades para os estudantes realizarem o plantio mudas, ervas, temperinhos, a comercialização será revertida captação de matéria prima;

Construir coletivamente plantios de mudas e horta comunitária, com os estudantes com necessidades específicas e da Educação Infantil;

Envolver familiares nas atividades de produção de souvenir e horticultura proporcionando a participação da família no projeto de geração de emprego e renda, a comercialização dos itens.

## 3. Metodologia e Avaliação

Inicialmente a ação é capacitar os profissionais da APAE de Ponta Porã-MS/ CEDEPP e do CEINF - Elpídio Peluffo com o curso FIC Operador de computador e horticultura para que estes sejam multiplicadores e/ ou mediadores/ apoiadores dos estudantes. Algumas das atividades serão desenvolvidas nas próprias escolas sob orientação dos professores, participação de estudantes dos cursos técnicos, estágio



obrigatório e ou remunerado, bolsistas, já capacitados ou no campus do IFMS sob orientação dos professores do instituto com apoio/ suporte dado pelos professores das duas instituições..

Após isso, será realizado atendimento no campus do IFMS para utilização dos laboratórios de informática, acesso à Tecnologia Assistivas, atividades de Robótica e Horticultura. Envolvimento da família no desenvolvimento das atividades de geração de renda na produção de mudas e souvenir, oportunizando a participação da família atendendo às mães que durante o período letivo dos seus filhos aguardam na recepção da APAE.

A avaliação é um elemento fundamental para acompanhamento e redirecionamento do processo de desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a formação geral e habilitação profissional, será contínua e cumulativa. Deverá possibilitar o diagnóstico sistemático do ensino e da aprendizagem, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos ao longo do processo da aprendizagem sobre eventuais provas finais, conforme previsão na LDB.

A avaliação da aprendizagem do estudante do Curso de Formação Inicial e Continuada de Operador de Computador, abrange o seguinte: Verificação de frequência; Avaliação do aproveitamento.

- I. Considerar-se-á aprovado por média o estudante que tiver frequência às atividades de ensino de cada unidade curricular igual ou superior a 75% da carga horária.
- II. Média final igual ou superior a 6,0 (Sete).

A avaliação da aprendizagem das ações, dar-se-á na interação das atividades e procedimentos repetitivos, onde o estudante é convidado a relembrar atividades que já fez repetindo-as. Em acompanhamento dos multiplicadores da equipe, ele repassa o que já sabe e relembra o que ainda não fixou como conhecimento antes do início das atividades. Assim com a sucessão de repetições ele integraliza os conhecimentos que têm e se apropria dos que ainda não tem. Este processo dar-se-á em grupo de estudantes, o que abre possibilidade de integração entre os com conhecimento mais amplo passarem informações aos demais em uma linguagem comum ao grupo, e na carência entram os multiplicadores



---

suprindo o grupo, o que ainda não aprenderam.

O Curso de Espanhol Básico - trabalhará a língua como fator de interação entre as pessoas, isto é, uma ferramenta de comunicação, utilizando-se de situações as mais reais possíveis para que a comunicação aconteça de forma eficaz. Esse trabalho com a língua como fator de interação deverá respeitar e valorizar a cultura, as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, tais como, seu pertencimento social, laboral, étnico-racial, de gênero, etário e sociocultural, dessa forma, promovendo a (re)construção dos saberes.

Desse modo, a conclusão deste ciclo propicia ao estudante o certificado de domínio do espanhol básico, e tem por objetivo dar-lhe uma formação generalista e prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei 10.436/02, também denominada Lei de Libras, tratando dos aspectos relativos à inclusão de Libras nos cursos de extensão, à capacitação de servidores públicos para o uso da Libras ou sua interpretação a fim de garantir as ações previstas no Decreto 5626/05.

O uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa promove o acesso das pessoas surdas à educação, o Curso de Libras Básico - Primeira Etapa possui carga horária total de 40 horas.

O curso apresentará vocabulário básico e usual do cotidiano, por exemplo: Alfabeto manual, números, datilologia, cumprimentos, verbos, calendário, semana, meses, ano, horas, cores, alguns sinais do contexto escolar, alguns sinais do contexto familiar, alguns sinais dos animais, introdução dos 5 (cinco) parâmetros da LIBRAS: expressões faciais e sentimentos, adjetivos, antônimos, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos e exemplos de uso dos vocabulários apresentados nas frases.

O curso é destinado para todas as pessoas que pretendem ter um primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

### **3.1 Relação Ensino, Pesquisa e Extensão**

O projeto tem relação direta com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, devido ao viés da proposta principalmente do e do público-alvo.



---

Ensino, porque para atingir os objetivos delineados na proposta, será necessário envolver-se no processo de ensino e aprendizagem, pesquisar as especificidades do público-alvo, as metodologias que deverão ser aplicadas e extensão, por envolver o público externo nas ações de ensino e pesquisa, trazendo-os para a convivência estudantil dentro do IFMS *campus* Ponta Porã, neste sentido o tripé de Ensino, Pesquisa e Extensão é indissolúvel.

### **3.2 Avaliação Pelo Público**

Professores e estudantes da rede pública de ensino (municipal e estadual) e comunidade escolar via formulário do Google, após a conclusão das atividades.

### **3.3 Pela Equipe**

Os certificados serão de: organização e execução do projeto e certificados de participação dos colaboradores e da comunidade escolar, nas oficinas e nas demais ações que forem propostas e concluídas.

## **4. Resultados esperados**

Estima-se que 250 profissionais das duas instituições, mais a comunidade escolar, sejam beneficiados diretamente por este projeto, até o momento atingimos o número de 151 profissionais.

O curso de Libras Básico, se tornou outro projeto, que poderá atingir um público maior, devido sua abrangência e alcance.

## **5. Referências Bibliográficas**

ABRANCHES, J. **Associativismo e Cooperativismo: como a união de pequenos empreendedores pode gerar emprego e renda no Brasil**. Rio de Janeiro: Interciência, 2004.

BATISTA, Emerson O. **Sistemas de Informação**. Editora Saraiva. 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de**



**Sinais - Libras e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 de abr. 2002.

BELL, Tim et al. **Ensinando Ciência da Computação sem o uso do computador.** Computer Science Unplugged ORG, 2011.

CAPRON, H. L. e JOHNSON, J. A. **Introdução à Informática.** São Paulo: Editora Pearson Education 8ª Edição, 2004.

CARMONA, Tadeu. **Curso Prático de Manutenção de Computadores e Notebooks.** Universo dos Livros, 2009.

CASTRO VELLOSO, Fernando de. **Informática: Conceitos Básicos.** 8ª ed. Elsevier, 2011.  
CARVALHO, Maria Ester Galvão de Carvalho. **Marketing pessoal.** Goiânia, 2011.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede (a era da informação: economia, sociedade e cultura)** v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas.** Rio de Janeiro: Campus, 2004.

COSTA, E.A. Broffice.(org) **Da teoria à prática** (com CD-ROM). Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor.** São Paulo: Saraiva, 2005.

DANTAS, Mario. **Tecnologias de redes de comunicação e computadores.** Rio de Janeiro: Axcel Books, 2008.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios.** 3.ed.re.e atual. Rio de Janeiro: Campus, 2008. 293p.

FANJUL, A. **Gramática y práctica de español para brasileños.** São Paulo: Santillana/Moderna, 2005.

FERNÁNDEZ, G. E.; MORENO C. **Gramática contrastiva del español para brasileños.** Madrid: Sgel Educación, 2007.

GONÇALVES, M.H.B.; WYSE, N. **Ética e trabalho.** Rio de Janeiro: SENAC/DN/DFP, 2001. 96 p. MAYO, A. *O valor humano da empresa.* São Paulo: Prentice Hall, 2003.

JORGE, Marcos (coord). **Internet.** São Paulo: Makron Books, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOWE, J. Doug. **Redes de computadores Para leigos.** 8. ed. Altabooks.



LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.) **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

MANZANO, M. I.; MANZANO, A. L. **Estudo Dirigido de Informática Básica.** 7.ed. São Paulo: Editora Erica, 2007.

MILANI, E. M. **Gramática de Espanhol para brasileiros.** São Paulo, Saraiva, 2006.

MONTEIRO, M. A. **Introdução a Organização de Computadores.** 5.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007. VELOSO, F.C. *Informática: conceitos básicos.* 7.ed. São Paulo: Campus, 2004.

MORAES, Alexandre Fernandes e CIRONE, Antonio Carlos. **Redes de computadores: da ethernet Internet.** São Paulo: Érica. 2003.

NORTON, Peter. **Introdução a informática.** São Paulo: Makron Books, 1996. MORIMOTO, Carlos E. *Hardware II, o Guia Definitivo.* GDH Press e Sul Editores.

PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas.** Curitiba: CRV, 2012.

ROCHA, T. **Openoffice.org 2.0 Writer – Completo e Definitivo.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

ROBÓTICA EDUCACIONAL. Disponível em: <file:///C:/Users/lucas/Downloads/86012-353558-1-PB.pdf> SANTOS, A. de A. **Informática na empresa.** São Paulo: Atlas, 1998.

RODRIGUES, M.V. Tecnologia da informação e mudança organizacional. Rio de Janeiro: Infobook, 1995. SIEVER, Ellen; Weber, Aaron; Figgins, Stephen; Love, Robert; Robbins, Arnold. Linux: **O Guia Essencial.** 5ª ed. Bookman, 2006.

SILBERSCHATZ, A.; GALVIN, P. B. **Sistemas Operacionais: Conceitos.** São Paulo: Makron Books, 2000.

TANEMBAUM, A. **Sistemas Operacionais Modernos.** São Paulo: Editora Prentice- Hall. 3 ed. 2010. Siever, Ellen; Weber, Aaron; Figgins, Stephen; Love, Robert; Robbins, Arnold. Linux: **O Guia Essencial.** 5ª ed. Bookman, 2006.

TORRES, Gabriel. **Redes de Computadores.** São Paulo: Axcel Books. 2008.



# FORMAÇÃO DOCENTE PARA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Celi Corrêa Neres<sup>47</sup>, Franciele Cristina da Silva<sup>48</sup>

[Celi@uemms.br](mailto:Celi@uemms.br), [Franciele\\_psicopedagogia@outlook.com](mailto:Franciele_psicopedagogia@outlook.com)

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *A sala de recursos multifuncionais compreendem uma continuidade do processo educacional inclusivo que vem se constituindo há várias décadas. Esta surge no cenário educacional como um aparato capaz de aumentar as possibilidades socioculturais de alunos com deficiência que frequentam salas de aula comuns de escolas regulares. Assim, esta passa a utilizar-se de recursos inclusivos próprios e capazes de elevar as aquisições dos alunos em questão e, na mesma perspectiva, fazer com que o trabalho do educador que está à frente da mesma seja significativo e de qualidade. Para tanto, esta obra se conclui de modo a enxergar o papel desse profissional frente às mutações que regem o processo educacional inclusivo contemporâneo.*

**Resumen.** *La sala de recursos multifuncional es una continuación del proceso educativo inclusivo que se viene desarrollando desde hace varias décadas. Esto aparece en el escenario educativo como un aparato capaz de incrementar las posibilidades socioculturales de los estudiantes con discapacidad que asisten a las aulas regulares en las escuelas regulares. Así, esta comienza a utilizar sus propios recursos inclusivos capaces de incrementar las adquisiciones de los estudiantes en cuestión y, en la misma perspectiva, hacer que el trabajo del educador a cargo sea significativo y de calidad. Por tanto, este trabajo concluye para ver el papel de este profesional frente a las mutaciones que rigen el proceso educativo inclusivo contemporáneo.*

<sup>47</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e Pós- doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Vice- reitora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Participa da Rede Estadual de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul e da Rede Internacional de Pesquisa em currículo, Inclusão e educação escolar de países e regiões de língua portuguesa. Tem experiência na área da educação e psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, currículo, educação e diversidade. É líder do Grupo de Pesquisa " Educação Especial".

<sup>48</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Professora da Rede Municipal de Campo Grande – MS.



## 1. Introdução

A qualificação docente já é por si só algo complexo e envolto por uma série de eventos que podem determinar o sucesso ou o fracasso daquilo que ali se oferece como meio de promover a formação escolar e cidadã de todos os presentes.

Esta qualificação se baseia em situações e cenários socioculturais que se solidificam ao longo dos anos e que, de modo indireto, comprometem a evolução das aprendizagens outrora trabalhadas. No entanto, vale lembrar que estas situações se alteram em concomitância com as mudanças que a sociedade sofre. Ou seja, tanto a instituição educacional quanto os profissionais ligados a ela devem se atualizar constantemente de modo a compreender tais mudanças e na mesma perspectiva, atualizar os métodos, os instrumentos, os processos e os ambientes.

...Processo através da qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY apud FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.14).

Ao atualizar os métodos, abre-se espaço para que as formas de conceder aprendizagens sejam inovadas e com isso, promover uma renovação nos processos educacionais. No entanto, esta atualização delega cautela, compromisso e responsabilidade. Ou seja, ao trabalhar com cautela, o educador passa a averiguar aquilo que é aliado ao processo de ensino e aprendizagem e na mesma proporção, aquilo que pode comprometer ou interferir no bom andamento do mesmo.

O compromisso do educador com tal atualização está relacionado ao envolvimento dele com aquilo que se interligam as formações acadêmicas e cidadã dentro e fora da sala de aula. Este compromisso relaciona-se às competências, ao dinamismo e a flexibilidade do educador para que consiga, mesmo que indiretamente, favorecer a aquisição de conteúdos e conceitos por parte de todos os presentes.



O educador que tem o compromisso com a atualização educacional e suas vertentes passa a assumir a responsabilidade de trabalhar sempre em prol de uma escolarização contextualizada com as vivências dos alunos fora da sala de aula. Assim, este deve ter em mente que tudo o quanto fizer deve ser em acordo com aquilo previsto em documentos legais e com o currículo escolar vigente.

Pautando-se nos documentos legais, o educador passa a desenvolver ações pedagógicas coerentes e em pleno acordo com o previsto na Proposta Pedagógica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A responsabilidade do educador frente à atualização dos métodos educacionais está relacionada às capacidades que este deve possuir para canalizar as experiências sociais dos alunos a procedimentos didático-pedagógicos mais integradores, mais dinâmicos e contemporâneos.

Desse modo, este deve constantemente, buscar recursos e apoios capazes de elevar índices educacionais e na mesma proporção, favorecer cada vez mais a educação inclusiva para a diversidade. Ou seja, tais métodos devem, acima de tudo, integrar, inserir e incluir alunos deficientes numa atmosfera de troca de saberes e experiências que fazem com que cada uma seja valorizada em sua plenitude.

## **2. Formação docente para sala de recursos multifuncionais**

A correta formação e graduação docentes são de fundamental importância para que o processo de escolarização seja significativo e de qualidade. Esta formação deve então, ser ampla, dinâmica e alicerçada em princípios de legalidade e igualdade para que consiga atingir a todos os indivíduos em processo de escolarização de modo conexo e pautado em suas reais necessidades. Dessa forma, deve primar pela plena manutenção dos saberes escolares e socioculturais, além de serem concebidos sob uma ótica de troca de experiências e saberes. “Assim, temos assumido que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não que promovem a formação ou a melhoria da prática docente”. (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.13).

Tal formação deve inclusive, contemplar todos os níveis de graduação e acima de tudo, ir ao encontro daquilo que está estreitamente ligado aos avanços tecnológicos e midiáticos que cerceiam a ação educativa e suas vertentes. Todavia, há clara a necessidade



de se fazer algo em prol dessa formação de maneira que seu público-alvo não seja prejudicado com as consequências de uma formação inadequada e desconexa com as exigências da sociedade contemporânea; sociedade esta, que vive sob uma mutação constante que envolve modificações severas nas formas de conceder e interiorizar conteúdos e conceitos. “A construção de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação nos coloca o desafio da análise cuidadosa e atenta das mudanças e ações previstas para o futuro da formação”. (SCHEIBE, 2008, p.43).

Reforça-se que esta sociedade altera cotidianamente os meios, as técnicas e os instrumentos voltados a oferta conhecimentos pedagógicos e cidadãos. Assim, a escola não pode se isentar disso e deve, numa atmosfera moderna, fazer com que os educandos se apropriem de aprendizagens pertinentes a vida diária e a formação sociocultural de modo gradativo e segmentado.

A compreensão de que a escola é a instância social que tem como tarefa a organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de projeto de sociedade, é fundamental na trajetória da formação dos profissionais da educação, ajustada constantemente à imagem do projeto educativo nacional. (WEBER apud SCHEIBE, 2008, p.42).

Desse modo, a instituição educacional deve promover ações pedagógicas cada vez mais integradoras e direcionadas à educação globalizada e orientadas para o pleno desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos ora conviventes de uma escola regular de ensino comum.

No entanto, esta instituição deve considerar todos os níveis educacionais e numa mesma perspectiva, desenvolver um modelo educacional inclusivo e com vistas à valorização da diversidade social e cultural que engloba uma metodologia de ensino mais moderna, mais íntegra e mais sólida.

De acordo com (NÓVOA, 1991, p.111):

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tornar a carga a educação das crianças, da qual a escola, que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão, a partir do século XV que ela



---

vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que a entendemos hoje.

Assim, ao considerar tais níveis, tanto o corpo docente quanto equipe técnico-administrativa e gestora devem se engajar numa busca constante por recursos e materiais capazes de favorecer a educação inclusiva e na mesma proporção, beneficiar cada elemento ali presente. Estes níveis devem, em primeira instância, ser trabalhados e estimulados em ambientes previamente preparados e deve, acima de tudo, abrir espaço para que as relações amistosas entre alunos e professores sejam levadas em conta no ato de conceder uma escolarização plena a todos os presentes.

Estes níveis servem para que antigos paradigmas sejam revistos ou desconsiderados e novos sejam estabelecidos. Assim, o que se espera é que todos os membros da comunidade escolar ligados diretamente com o processo de ensino e aprendizagem envolvam-se numa didática onde cada qual assume uma parcela de responsabilidade e luta para que os objetivos primordiais a uma aprendizagem mais inclusiva sejam atingidos ao longo do ano letivo.

Já que para Nóvoa (1991, p.109):

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em autores de sua própria história individual e da História coletiva em curso.

Posto isto, ao estabelecer novos paradigmas, tem-se como consequência o estabelecimento de novas metas a serem atingidas por todo o alunado e em contrapartida, a reunião de novos instrumentos e materiais que valorizem suas aptidões, suas percepções e suas potencialidades. Com isso, o que se tem a seguir é uma educação que inclui, que favorece e que beneficia a todos seus elemento. Ou seja, coloca-se em prática a educação inclusiva voltada à diversidade social, étnica, cultural, ambiental e educacional e ainda, centrada na formação da identidade, na construção da autonomia e na total evolução de seus aprendizados.



Uma identidade nos aparece como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por, uma história pessoal. Vários pontos concorrem para a construção da identidade deste aluno. Ressaltamos a condição da sala de aula como ponto a ser focalizado. (CIAMPA apud GÓES; LAPLANE; 2007, p.156).

Atendo-se a educação inclusiva que vem se consolidando ao longo da história educacional nacional, nota-se que esta está avançando rumo a um modelo educacional que vai ao encontro da minimização dos obstáculos que comprometem o fortalecimento das políticas públicas voltadas a este grupo-alvo e que, freiam ou desconectam-na do foco educacional ora almejado.

Todavia, esta educação deve o ponto de partida para que a inclusão continue se desenvolvendo e atinja os indivíduos em todos os seus níveis de escolarização, assim como, em todas as esferas sociais contemporâneas. Desta forma, esta deve primar pela virtualidade de cada aluno em questão e, de forma igual, dar a todos os presentes as mesmas oportunidades de aumentar suas aquisições e suas socializações.

Importa-se com o fato de que os alunos que compõem tal grupo são aqueles que apresentam particularidades que fogem aos padrões educacionais vigentes. Ou seja, são pessoas que estão em fase de escolarização, mas que, de forma fragmentada e descontextualizada, são excluídas dos processos regulares de ensino e aprendizagem. São então, indivíduos com deficiências, transtornos ou síndromes em níveis e números variados, que passam a ter acesso a conteúdos e conceitos pertinentes a sua formação acadêmica e cidadã de modo completo e fundamentado em documentos legais e propostas pedagógicas mais eficazes e coerentes.

Tais alunos são então tratados na educação inclusiva, como um grupo de pessoas que têm aptidões a serem exploradas e ainda, que necessitam ser lançadas a novos desafios constantemente para que se desenvolvam em todos seus aspectos. Sejam eles: emocionais, afetivos, cognitivos, etc.

Nesta perspectiva, tanto a escola quanto as organizações e fundações ligadas aos direitos constitucionais dos indivíduos deficientes passam a compor um seletivo grupo que



luta pela igualdade de oportunidades e pela plena inserção de pessoas com quaisquer das peculiaridades supracitadas adentrem instituições educacionais regulares e obtenha delas todo o aparato necessário ao seu crescimento enquanto cidadão e aprendiz.

Posto isto, as salas de recursos multifuncionais aparecem no cenário educacional contemporâneo como uma das “ferramentas” mais conveniente para que o educando que faz parte do grupo de alunos de inclusão sintam-se acolhido e perceba suas diferenças sendo valorizadas.

Estas salas são ambientes previamente estruturados e preparados de modo a fazer com que os alunos em questão sejam estimulados constantemente e, em consonância a isto, tenham beneficiadas suas capacidades e habilidades motoras, psíquicas, emocionais e sensoriais. Logo, estas dispõem de materiais e instrumentos tecnológicos e midiáticos que buscam a equiparação destas capacidades e, em igual ritmo, façam valer suas expectativas e aspirações.

De acordo com o MEC – Ministério da Educação, estas salas têm o objetivo de

apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

Com isso, a esfera educacional inclusiva passa a ter mais um aliado na luta contínua de fazer valer os direitos daqueles que apresentam quaisquer deficiências ou limitações. Assim, tais salas se tornam fator primordial para que este alunado receba atendimento e estimulação mesmo que esteja em período de contra turno as aulas de disciplinas obrigatórias contidas no Currículo Escolar e Proposta Pedagógica vigentes. Para tanto, estas salas fazem parte de um programa governamental nacional que assim se define:

Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de



atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.

Importa-se com o fato de que estas salas integram a estrutura predial das escolas públicas regulares e que são montadas com recursos federais administrados pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Sendo assim, estas são regulamentadas e estruturadas de modo a compreender aquilo descrito no documento oficial (MEC) e com igual empenho, beneficiar a todos.

Assim,

A meta de “redimensionar as classes especiais e criar salas de recursos, conforme as necessidades de demanda escolar, de modo a favorecer e apoiar a integração em classes comuns” torna-se “redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando se necessário as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de modo a favorecer e apoiar a integração em classe comum”. (BRASIL, 2001, p.50).

A partir disso, o que se segue é uma luta diária para que o aluno de inclusão encontre os caminhos certos a serem percorridos até que sua inserção no ensino regular se dê de forma linear, gradativa e segmentada. Ou seja, esta luta deve ser travada tanto pela família, quanto pela escola e corpo docente para que tal aluno consiga evoluir em suas aprendizagens e na mesma perspectiva, perceba sua participação e sinta-se como parte de um todo que conclui sob as diferenças.

A partir daí o papel do professor que está à frente da sala de recursos multifuncional é o de mediador do processo de inserção deste aluno numa sala de aula regular. Logo, passa a ser dele o compromisso de despertar no aluno o interesse por aquilo que é novo, por aquilo que delega troca de experiências e que, acima de tudo passa a compreender relacionamento amistoso entre pessoas com as mais diversas peculiaridades. “A aprendizagem é, portanto, um processo cuja matriz é veicular e lúdica. É nesse espaço que se inscreve a sala de recursos, pois, observando como se aprende, brinca e joga a



---

criança é que pode verificar quais são suas potencialidades e fragilidades, buscando esclarecer e elucidar por que ela não aprende”. (KOPZINSKI, 2010, p.35)

Entretanto, este professor deve ser um profissional com competência para tal. Ou seja, deve ter conhecimento e domínio de técnicas de ensino e aprendizagem inclusivas, deve saber conduzir uma metodologia de ensino onde a coletividade e a autonomia é a válvula propulsora e deve ainda, utilizar-se das tecnologias assistivas em prol da escolarização inclusiva e de qualidade.

Assim como se necessita de um bom vínculo com a família, o professor da sala de recursos necessita da confiança e do contato com a escola, a fim de colher informações, além de apresentar sugestões e indicações para a compreensão do processo de aprendizagem do sujeito. Considera-se o atendimento na sala de recursos como um espaço potencializador que prima pela interlocução entre todos os envolvidos (o professor da sala de aula, a coordenação pedagógica da escola, a família), objetivando encontrar soluções em conjunto, co-responsabilizando a todos pela aprendizagem e reconhecendo a escola como um lugar de conhecimento. (KOPZINSKI, 2010, p.36).

Ressalta-se que tal professor deve ter a graduação, a especialização e experiência necessárias para que o atendimento na sala de recursos vá ao encontro das reais necessidades do aluno e que, na medida do possível, dê continuidade aos ensinamentos de sala de aula comum: conteúdos ligados a vida independente, relacionados às questões sociais, culturais e ambientais e a integração.

O profissional que atua na sala de recursos se utiliza de saberes psicopedagógicos, entendendo que muitas das dificuldades de aprendizagem se explicam a partir de ineficiências pedagógicas do próprio sistema de ensino, considerando o não aprender como um sintoma e, portanto, não está necessariamente no sujeito, mas na dinâmica de relações entre as diferentes dimensões, ou seja, entre o corpo, o organismo, o desejo e a inteligência. (KOPZINSKI, 2010, p.36).

Dessa forma, o que se intenciona é que o profissional que coordena o atendimento pedagógico a alunos de inclusão em salas de recursos tenha o compromisso de elaborar



suas ações levando em conta a realidade sociocultural e as potencialidades educacionais dos alunos atendidos para que haja inteira coerência entre o intentado e o alcançado.

### 3. Considerações Finais

Estar à frente das ações pedagógicas da sala de recursos multifuncionais é beneficiar indiretamente a aquisição de conhecimentos e conceitos. É frequentemente despertar no aluno de inclusão o interesse por aquilo que é novo, que aguçá, que envolve.

Assim, quando o educador assume a responsabilidade de coordenar o trabalho pedagógico em sala de recursos passa-se a retirar obstáculos impostos pela sociedade excludente e a alicerçar novas bases mais sólidas para que as aquisições relacionadas a sua escolarização e formação cidadã sejam amplas, flexíveis e em acordo com as exigências da era moderna.

### 4. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Programa implantação de salas de recursos multifuncionais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/institucional/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

FIorentini, D.; CRECCI, V.; **Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?** Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte. 2013.

GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (Org's); **Políticas e práticas na educação inclusiva**. 2ª edição. Autores Associados. Campinas. 2007.

NÓVOA, A.; **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação. NFI. Porto Alegre. 1991.

SCHEIBE, L.; **Formação de professores no Brasil. A herança histórica**. Revista Retratos da escola. Esforce. Brasília. 2008.



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PEDAGOGIA CRÍTICA NAS INTERSEÇÕES DE DEFICIÊNCIA, RAÇA, GÊNERO E CLASSE

Franciele Cristina da Silva<sup>49</sup>

[Franciele\\_psicopedagogia@outlook.com](mailto:Franciele_psicopedagogia@outlook.com)

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** O artigo tem como objetivo usar ideias da pedagogia crítica para criar e exemplificar vínculos com o movimento de inclusão educacional. As lutas pela mudança, teorizadas em termos de potencial emancipatório e libertador da escolaridade, expõe os conceitos e cenário analítico sobre o qual são discutidas questões de exclusão e marginalização. Os papéis emancipatórios e transformadores das escolas, como locais de poder interage nos interstícios da deficiência, raça, origem socioeconômica e gênero, são colocadas no centro do quadro analítico, com o objetivo de destacar as formas contextuais e políticas contra as quais as noções de “necessidade” e “desvantagem” são construídos, reificados e perpetuados em conceituações dominantes de escolaridade e pedagogia. Sugere-se que o potencial emancipatório da escolaridade acarreta transcendendo construções tradicionais e arbitragens do “aluno ideal”, incorporado nas construções centradas no Ocidente e neoliberais do discurso pedagógico.

**Resumen.** El artículo tiene como objetivo utilizar ideas de la pedagogía crítica para crear y ejemplificar vínculos con el movimiento de inclusión educativa. Las luchas por el cambio, teorizadas en términos del potencial emancipador y liberador de la escolarización, exponen los conceptos y el escenario analítico sobre los que se discuten los temas de exclusión y marginación. Los roles emancipadores y transformadores de las escuelas, como lugares de poder que interactúan en los intersticios de discapacidad, raza, origen socioeconómico y género, se colocan en el centro del marco analítico, con el objetivo de resaltar las formas contextuales y políticas contra las cuales las nociones de "necesidad" y "desventaja" se construyen, cosifican y perpetúan en las conceptualizaciones dominantes de la escolarización y la pedagogía. Se sugiere que el potencial emancipatorio de la escolarización pasa por trascender las construcciones tradicionales y los arbitrajes del “estudiante ideal”, incorporados en las construcciones occidentales y neoliberales del discurso pedagógico.

<sup>49</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Professora da Rede Municipal de Campo Grande – MS.



## **1. Introdução**

Atualmente, a inclusão educacional constitui um imperativo da política internacional que promove os direitos das crianças com deficiência a serem educadas ao lado de seus pares em salas de aula convencionais. Embora a educação inclusiva seja um fenômeno político relativamente recente, incorpora ideias e argumentos que há muito são discutidos e debatidos.

Inclusive a educação reflete valores e princípios e preocupa-se em desafiar as formas de quais sistemas educacionais reproduzem e perpetuam as desigualdades sociais em relação à grupos de alunos marginalizados e excluídos em uma variedade de habilidades, características, trajetórias de desenvolvimento e circunstâncias socioeconômicas. Portanto, a inclusão é inexoravelmente ligada aos princípios da igualdade e da justiça social, tanto em termos educacionais quanto aos domínios sociais.

Para nós, a educação inclusiva não é um fim em si mesma, mas um meio para um fim. Isto é sobre a contribuição para a realização de uma sociedade inclusiva com demanda por uma abordagem dos direitos como componente central da formulação de políticas. Assim, a questão é fundamentalmente sobre questões de direitos humanos, equidade, justiça social e luta por uma sociedade não discriminatória. Esses princípios estão no coração da política e prática educacional inclusiva.

## **2. Reformas educacionais inclusivas**

Embora exista acordo sobre a centralidade de um discurso de justiça social em promover as reformas educacionais inclusivas, a noção de justiça social é ambígua e contestada. A falta de consenso definitivo tem implicações nas maneiras pelas quais a justiça social pode ser realizada e implementada através das escolas.



---

Portanto, apesar das indiscutíveis causa moral e ética de uma agenda de reforma educacional inclusiva, existem opiniões contraditórias sobre o que constitui justiça e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência de alunos.

A inclusão é a esse respeito, reduzida a um artefato de educação especial que cria e consolida entendimentos fixos e essencialistas sem levar em consideração as maneiras pelas quais essas as “Identidades” são criadas e mantidas dentro da escolaridade atual. (MIRANDA, 2012 p. 11)

Um discurso de justiça social em políticas e práticas de educação inclusiva exige mudança de sistemas que perpetuam o racismo, o poder e a exclusão; e envolve questionar as maneiras pelas quais as escolas valorizam certas enquanto desvalorizam outras. Essa perspectiva, concentra-se em transcender o déficit orientado e culpar as abordagens de vítimas que definem corpos, relacionamentos e estruturas educacionais, de certos alunos à margem das atividades sociais e educacionais.

A pedagogia crítica para exemplificar e criar vínculos com um radical direito humano de abordagem à educação inclusiva e explorar questões de igualdade educacional. Uma abordagem radical dos direitos humanos à política de educação inclusiva que se concentra em corrigir as desigualdades de poder e práticas discriminatórias com base na deficiência, bem como outras formas de desvantagem social, e contribuem para ampliar as reformas políticas para um mundo socialmente justo e não discriminatório. (ARANTES, 2006)

Apesar do fato de que a noção de deficiência não foi explicitamente abordada na pedagogia crítica, a pedagogia pode fornecer uma plataforma teórica contra a qual a noção de deficiência pode ser problematizados, desconstruídos e reposicionados para sondar e exemplificar os vínculos entre deficiência, raça, classe, cultura, status socioeconômico e poder.

Para esse fim, a noção de interseccionalidade é apresentada como um meio de explorar as maneiras pelas quais repousa, se entrelaça e emana de outras fontes de



desvantagem social. Indivíduos com deficiência experimentam o que poderíamos chamar de "subordinação interseccional", um termo que foi reconhecido pela primeira vez por analistas feministas americanas no final dos anos 80 e no início de 1990. (MAZZOTA, 1993)

Portanto, os debates atuais sobre educação inclusiva devem basear-se na noção de interseccionalidade pela qual a noção de deficiência é conceituada em conjunto com as questões de raça, formação socioeconômica e gênero, fornecendo alternativas analíticas para desafiar discursos reducionistas e neoliberais de inclusão na educação e discutir em que medida as estruturas e instituições educacionais para criar/perpetuar a desigualdade.

Compreendendo as interseções de sistemas de opressão e desafiando a multiplicidade de fatores que desabilitam certos grupos de estudantes e criticar ideologias dominantes, políticas educacionais e arranjos institucionais que mantêm e perpetuam a injustiça social e educacional.

## 2.1 Inclusão Exclusiva

Não obstante a retórica louvável da política internacional em torno da educação inclusiva, as crianças deficientes ainda são significativamente excluídas, marginalizadas e estigmatizadas nas escolas ostensivamente mais inclusivas.

O foco está em permitir que os alunos com deficiência “superem” as barreiras à aprendizagem e à participação, desenvolvendo medidas educacionais “especializadas” e intervenções supostamente destinadas a responder ao direito dos alunos à educação, em vez de abordando as barreiras à aprendizagem e à participação endêmicas do currículo, os regimes de avaliação e condições institucionais da escolaridade atual. (GRASSI, 2010)

Os processos de “avaliação” e “identificação” das necessidades dos alunos desviam a atenção de fatores sistêmicos e sociais mais amplos que preservam as relações sociais existentes e minam as tentativas de desafiar as iniquidades de poder e entrelaçar as formas de desvantagem social. (GRASSI, 2010)

O olhar é colocado diretamente nos supostos “déficits” dos alunos e a prática comum é silenciar as maneiras pelas quais a deficiência é, em grande medida, uma ideologia e fenômeno socialmente



---

mediado que emana e repousa sobre políticas sociopolíticas mais amplas e fatores contextuais culturais. A deficiência é considerada uma condição fixa e transcendental no atributo humano, uma “ontologia negativa” medido contra normas normativas as suposições de normalidade. (GRASSI, 2010 p. 15)

Como resultado, as subjetividades dos alunos com deficiência são apresentadas sem problemas como sendo “deficiente” e “anormal” com grande alcance nas implicações para a política e prática educacional. Essa abordagem míope coloca a responsabilidade de reduzir a “lacuna de conquista” entre privilegiados e desfavorecidos de grupos de estudantes, estudantes individuais emaranhados na teia da pobreza, racismo ou deficiência.

Uma abordagem alternativa, apresentada em uma análise interseccional de múltiplas formas de desvantagem, atribui a responsabilidade aos formuladores de políticas e ao estado como um todo, e se concentra em problematizar uma série de fatores contextuais sociais e culturais que têm impacto nas realizações.

Não é de admirar que tenha havido um interesse tardio em questionar suposições normativas e essencialistas que a deficiência como um atributo humano patológico e inato. Assim, enquanto questões de desigualdade em relação à etnia e gênero já havia sido significativamente explorada, análises sociológicas semelhantes da deficiência surgiram muito mais tarde.

No entanto, embora a preocupação sobre as necessidades dos alunos deve estar no centro de debates educacionais inclusivos, questões de poder, dominação e opressão devem ser priorizadas e as necessidades das crianças com deficiência devem ser vistas não apenas de atributos de capacidade e as acomodações institucionais que isso possa acarretar, mas também em termos de outras fontes de desvantagem que possam conspirar para o surgimento e proliferação dessas “necessidades”. (CARVALHO, 2007)

Preocupação crítica da pedagogia com questões de opressão e marginalização com base no contexto socioeconômico, por exemplo, tem muito a oferecer na reconceitualização da deficiência como uma forma multifacetada de opressão social que transcende de arbitragens de capacidade inata. Dito isto, intervenções práticas para atender as necessidades das crianças não devem ser restritas ao discurso pedagógico das escolas e



salas de aula, mas devem ser direcionadas para o contexto social e econômico mais amplo nas quais escolas estão incorporadas.

Isto é particularmente verdadeiro para categorias não normativas de incapacidade, que dependem de avaliações subjetivas de estudantes e de educação e fatores contextuais da comunidade em vez de atributos biológicos. A construção de identidades “não ideais” atribuídas a certos grupos de estudantes e pouca relação com seus atributos que possam ser clara e inequivocamente identificados e categorizados e são muito mais contingentes a fatores contextuais e relações sociais.

## **2.2 Políticas neoliberais e a constituição do aluno “não ideal”**

Os objetivos da educação atual estão alinhados com as demandas da economia global que exige preocupações crescentes em relação à eficácia, valor ao dinheiro e competitividade. A constituição do “aluno ideal” engendra o “não-ideal”, que tem um subordinado e deficiente posicionamento.

Os atributos que simbolizam o aluno ideal são usados como dispositivo normativo contra o qual o “aluno não ideal” é posicionado e identificado. Da mesma forma, às políticas educacionais inclusivas atuais é a ideia de que os alunos com deficiência podem ser incluídos na medida em que seja compatível com a eficiência da escola.

Dessa maneira, a noção de justiça social é conceptualizada e redefinida em termos de uma perspectiva medíocre. A presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares é considerada um tentativas de alcançar excelentes resultados em regimes de teste de alto risco e subsequentes nas classificações da tabela de classificação e é considerado como uma falta eterna consumindo o que falta. (PRIETO, 2006 p. 19)

Com muita frequência, quando pensamos em envolver os alunos em práticas educacionais, assumir que os alunos sejam indivíduos capazes, produtivos, qualificados e responsáveis que sejam prontos e disposto a liderar desenvolvimentos dentro da sala de aula.

Em resumo, nossos alunos são 'capazes'. Tal construção do aluno é extremamente problemático para estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais



que necessitam do apoio de outras pessoas. Como resultado desse tipo de pensamento, a noção de inclusão está subsumida em preocupações neoliberais sobre aumento da produtividade, valor da efetividade por dinheiro e capacidade empreendedora.

A “inclusão” a esse respeito não se equipara à noção de participação e participação significativa nas principais escolas do bairro. Pelo contrário, é entendida como a capacidade dos sistemas educacionais de se envolver novamente até então marginalizados e grupos descontentes de estudantes no processo de aprendizagem, como para alcançar a excelência educacional, que é medida exclusivamente em relação ao exame de resultados e classificações das tabelas de classificação. (BUCCIO, 2008)

Nesse sentido, uma “sociedade inclusiva” não é uma sociedade de iguais de uma maneira baseada em princípios, mas uma sociedade em que todos têm as qualidades necessárias para atender às suas necessidades de maneira empreendedora.

### **3. Considerações Finais**

Sob o regime de ideologias neoliberais, a educação deve ser subserviente à modos capitalistas de produção contra os quais a divisão hierárquica do trabalho é replicada e reproduzida na escolaridade atual. A construção de não-ideal de alunos se torna uma narrativa ontológica transcendental e unitária e, como resultado, os alunos ficam vinculados a uma certa identidade.

A igualdade educacional para grupos marginalizados de estudantes exige transcender as perspectivas patológicas individuais e adotando uma abordagem sistêmica para integrar a escola na reforma com preocupações em lidar com injustiças grosseiras e outras fontes de desvantagem. No entanto, essa abordagem pode não ser viável a curto prazo, e conseqüentemente, o papel das escolas como locais para melhorar a desigualdade social deve ser aclamado e materializado com urgência por meio de políticas e práticas educacionais relevantes.

A educação inclusiva envolve promover e reconfigurar a responsabilidade existente para fazer com que escolas e professores redistribuam e concentrem recursos em grupos de estudantes envolvidos em uma rede complexa de desvantagens sociais e educacionais.



Dessa forma, as escolas se tornarão mediadoras de instituições na reparação de desigualdades sociais mais amplas e na promoção de políticas mais democráticas e socialmente apenas maneiras de pensar e agir. É crucial que essas iniciativas sejam introduzidas por tentativas de mobilizar mudanças “culturais” e “simbólicas” na educação atual, com o objetivo de questionar e desconstruir pedagogias incapacitantes, que enfraquecem certos grupos de estudantes e perpetuam as desigualdades de poder e regimes institucionais e ideológicos opressivos.

Abordagens voltadas ao déficit para lidar com deficiência e necessidades educacionais especiais obscurecem a multiplicidade de dinâmicas e fatores contextuais que impactam na identidade dos alunos e subordinam o papel compensatório que as escolas podem desempenhar na minimização social e desvantagem educacional. Uma consciência dos potenciais emancipatórios das formas críticas de pensamento e agir em relação a grupos desfavorecidos de indivíduos pode facilitar a mudança transformadora, tanto no nível ideológico quanto no institucional.

#### 4. Referências

ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006

BUCCIO, M. I. **Educação especial: uma história em construção**. Curitiba: Ibplex, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GRASSI, Tania Mara. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária**. 2010. Disponível em:  
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>>. Acesso em: 02/05/2020.

MAZZOTA, M. J.S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MIRANDA, T. G. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. 2012. Disponível em:  
<[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/atividades\\_inclusao/o\\_professor\\_e\\_a\\_educacao\\_inclusiva.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/atividades_inclusao/o_professor_e_a_educacao_inclusiva.pdf)>. Acesso em: 02/05/2020.



---

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006

SCOTT, Parry. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação:** interpretações e reflexões para formação docente. 2009. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gnero+diversidade+e+desigualdade+n+a+educa\\_o.pdf/fdda0d28-41f4-4145-bb34-e0013193a9cb](https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gnero+diversidade+e+desigualdade+n+a+educa_o.pdf/fdda0d28-41f4-4145-bb34-e0013193a9cb)>. Acesso em: 02/05/2020.



# OS DESAFIOS DA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE JARDIM-MS NO APOIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES NA SOCIEDADE

**Autor(a) Arcírio Pereira Polidoro<sup>50</sup>, Orientadora Jozil dos Santos<sup>51</sup>**

ciraopoli@hotmail.com, jozil.santos@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *O presente artigo abordou os desafios da Associação Pestalozzi no município de Jardim-MS no apoio à inclusão de estudantes. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo com questionários, tendo como público-alvo da pesquisa os docentes. O trabalho teve como objetivos pesquisar a história da Associação Pestalozzi através de documentos da instituição; coletar dados, e verificar quais as dificuldades no processo de inclusão dos estudantes. Para embasar a pesquisa foram utilizadas leis e decretos da União como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, e como referencial teórico, Mantoan (2010); Pessoti (1984); Mazzotta, entre outros.*

**Abstract.** *This article addressed the challenges of the Pestalozzi Association in Jardim-MS to support student inclusion. For this, a bibliographic, documentary and field research was carried out with questionnaires, with the professors as the target audience of the research. The objective of the work was to investigate the history of the Pestalozzi Association through documents of the institution; collect data and verify difficulties in the process of student inclusion. To support the research, laws and decrees of the Union were used, such as the Directive Laws and Bases of Education 9394/96 and international documents such as the Declaration of Salamanca, and as a theoretical reference, Mantoan (2010); Pessoti (1984); Mazzotta, among others.*

---

<sup>50</sup> Formado no curso de Letras, habilitação Português/Inglês, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

<sup>51</sup> Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul Campus Naviraí, Especialista em Educação Especial pela SOCIESC e Mestra em Ciências da Educação pela UNISAL.

---

<sup>1</sup> Zootecnista e Licenciada em Letras, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

<sup>2</sup> Administrador, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

<sup>3</sup> Pedagoga, Universidade Católica Dom Bosco

<sup>4</sup> Licenciado em Letras, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas



---

## Introdução

A inclusão de alunos com deficiência na sociedade vem sendo discutida ao longo de décadas, com distorção e movimentos polemizados pelos diferentes setores educacionais e sociais.

Mas a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º garante o direito a todos, mesmo àqueles que têm alguma deficiência, não importando o grau, e que além da educação todo cidadão tem direito à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

O artigo 205, da Constituição de 1988 afirma:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Portanto, é preciso ficar atento ao cumprimento desses direitos, perceber o real sentido da inclusão, tornando-a compreensível para que todos passem a respeitar, todos têm o direito de ir e vir sendo possível incluir a todos. Para Mantoan (2010, p. 13), “a integração e inclusão se apoiam na ideia de que somos iguais, porque nos diferenciamos uns dos outros e de que a diferença se diferencia infinitamente”.

Ainda nos dias de hoje, alguns direitos são negados às pessoas com deficiência, por isso é imprescindível que todos eles sejam assegurados, pois é de conhecimento de todos que a exclusão ainda é latente. Historicamente, pessoas com deficiências foram massacradas pela sociedade, muitos foram abandonados, exilados ou deixados em conventos pelas famílias.

Segundo Pessoti (1984) e Mazzotta (2003, p. 16) na antiguidade, pessoas com deficiências foram torturadas e queimadas, até mesmo pela igreja, pois consideravam que elas tinham parte com o demônio ou, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, elas eram consideradas aberrações e por isso sofriam castigos e assim eram cruelmente excluídas.

A partir do século XVII que surgiram as primeiras instituições de atendimento a



deficientes, foram construídos diversos hospitais/hospícios para abrigar essas pessoas, mas na verdade era mais para afastar do convívio social e por vergonha da família, relegando-os à segregação (PESSOTI, 1984; MAZOTTA, 2003, p. 16).

O Brasil só começou a se preocupar com a educação especializada nos meados do século XX com o modelo médico que predominou na educação de pessoas com deficiência e ainda hoje tem vestígios, esse enfoque ajudou muitos deficientes a se adaptarem em seu mundo. Na época, a educação no país passava por dificuldades, então, alguns pais e professores se juntaram e formaram algumas instituições para atender pessoas com deficiências. A respeito disso, Kassir (2011, p. 67) pontua:

Assim surgiram a Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro em 1945, a Pestalozzi de Niterói em 1948, ambas com o apoio e colaboração de Helena Antipoff. Seguindo essa tendência, em 1954, também no Rio de Janeiro, a primeira associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Nº 4.024) garantiu o direito de pessoas com deficiência à educação. Em seus artigos 88 e 89 diziam:

Artigo 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Artigo 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Assim os deficientes começaram a ser atendidos pela iniciativa privada e alguns foram enquadrados no sistema da educação de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (2001 – Resolução CNE/CEB). Conforme Mendes (2010, p.101), houve grandes avanços após o 1º Plano Setorial e Cultural (1972-1974), em que foi criado, pelo Decreto 72.425/73, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), dando a oportunidade a profissionais da educação de se qualificarem para atender pessoas com deficiência.

Outro marco importante aconteceu na década de 80. A Organização das Nações Unidas (ONU) definiu 1981 como o Ano Internacional dos Portadores de Deficiência, e



---

seu objetivo era dar a chance de pessoas com deficiências construírem sua identidade perante a sociedade.

Após a Ditadura Militar a Educação Especial passa a ter novas iniciativas. Como foi dito antes, o passo mais importante de inclusão foi dado na Constituição de 1988, onde se rompeu com o método assistencialista e começou-se a respeitar as diversidades. Assegurando-se tais direitos, o intuito era deixar de vê-los, às margens da sociedade, incapacitados ou limitados, mas sim começar a enxergá-los sob o aspecto das possibilidades e competências e criando alternativas para desenvolver diferentes habilidades. Diante disso, diversos profissionais empenharam-se em desenvolver conhecimentos acerca das questões que envolvem pessoas com deficiências, real ou circunstancialmente. Com isso, pessoas deficientes segregadas do convívio social começaram a participar da sociedade.

O artigo tem como objetivo analisar os desafios da Associação Pestalozzi no município de Jardim-MS no apoio à inclusão de estudantes na sociedade e para isso, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Especializada Jardim de Amor, que é integrada à Pestalozzi.

## **Metodologia**

A pesquisa foi qualitativa e esta linha de pesquisa foi escolhida porque segundo Moreira (2002), ela tem características básicas que inclui:

- 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes;
- 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes;
- 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações;
- 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise;
- 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e
- 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

A pesquisa qualitativa nós julgamos que era a melhor para alcançar nossos objetivos, é uma abordagem de pesquisa que estuda aspectos subjetivos de fenômenos



---

sociais e do comportamento humano. ...foi necessário realizar um trabalho de campo.

Depois partimos para a pesquisa bibliográfica e documental para dar embasamento a tudo que foi pesquisado no artigo e também para conhecer os dados históricos da fonte de pesquisa, ou seja, a Escola Especializada Jardim de Amor.

Por último realizamos a pesquisa de campo: coleta de dados através de questionários. Ao final analisamos os dados coletados, uso da análise de conteúdo.

Este estudo foi submetido e aprovado a Plataforma Brasil com Parecer consubstanciado nº 4.072.908 aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa no dia 05/06/2020.

### **Escola Especializada Jardim de Amor**

O locus da pesquisa foi a Escola Especializada Jardim de Amor, situada na Rua: Marechal Rondon, 220, Centro, Jardim-MS, CEP 79240-000, a mantenedora é a Associação Pestalozzi de Jardim-MS, CNPJ: 33.751.660/0001-63.

Para seu funcionamento a instituição conta atualmente com 12 salas de aula; uma sala de administração; uma secretaria; refeitório com pátio aberto e descoberto; um anexo com três salas para os acompanhamentos médicos; uma biblioteca; uma cozinha; três depósitos; uma lavanderia; dois banheiros com seis sanitários para as crianças e um banheiro para os profissionais que ali atuam, sendo esses doze professores: conta também com uma fisioterapeuta; uma psicóloga e uma fonoaudióloga. Há também em seu quadro de funcionários uma coordenadora; um motorista e três pessoas na área de limpeza.

A escola atende aproximadamente 42 estudantes que têm atividades complementares com um professor à sua disposição em horários diferentes aos de aulas

Os tipos de deficiências que as professoras estavam trabalhando no momento da pesquisa: “atraso intelectual”; “autismo”; “deficiência mental”; “deficiência múltipla”; “deficiência visual”; “cegueira”; e “paralisia cerebral”. Foi elaborado 2 questionários diferentes. Um para os profissionais que atendem os alunos e outro para o coordenador da Instituição.

A Escola Jardim de Amor tem como missão transformar o seu aluno com deficiência em protagonista da sua própria história, para isso acontecer ela procura o



desenvolvimento integral do aluno, oferecendo serviços de prevenção, habilitação e educação. Outro fator de suma importância é o envolvimento com a família, a instituição presta apoio a quem necessita e incentiva a participação das famílias, pois acredita que só assim é possível o desenvolvimento pleno dos estudantes (PPP 2016, p. 03).

A instituição visa munir a comunidade estudantil de ferramentas que acredita ser importante para o exercício da cidadania e também para a inclusão social e está sempre atenta aos avanços da ciência e da tecnologia, utilizando as ferramentas na formação dos educadores e incorporando nas aulas em favor dos estudantes e da sociedade que acredita nesses (PPP 2016, p. 01).

A instituição tem como objetivos: promover a formação humana; socializar e instigar o desenvolvimento da pessoa, promovendo relações interpessoais; e munir os professores de embasamento teórico, para que eles possam acompanhar o ritmo da realidade que os cercam (PPP 2016, p. 02).

A Escola Jardim de Amor atende as seguintes modalidades de ensino: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O programa de ensino visa à inclusão no ensino regular, educação para o trabalho, inserção familiar, oficina terapêutica e atividades complementares (PPP 2016, p. 01, 2016).

### **A Inclusão Sob o Olhar dos Educadores da Escola Especializada Jardim de Amor**

No universo de 15 profissionais que ali atendem, 05 pessoas participaram da pesquisa. Somente o público feminino respondeu as perguntas. A idade variou de 37 anos a 48 anos. O tempo que elas estão ali atendendo é de 06 à 15 anos, todas com nível superior e 2 com Pós Graduação em Educação Especial.

A primeira pergunta foi referente sobre a importância da Associação Pestalozzi no município de Jardim/MS e quais desafios a instituição enfrenta para dar apoio aos estudantes? C respondeu: "A Associação Pestalozzi é uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, portanto todos os serviços são gratuitos, escolaridade, assistência social, bem como a saúde na área da reabilitação de pessoas com deficiência. Por isso, a Associação tem seu valor pela missão que desenvolve. O maior desafio é a manutenção e a preservação



dos convênios para operacionalização dos projetos e a escolaridade das pessoas com deficiência, sendo que recursos oriundos desses convênios nem sempre suprem e muitas vezes não podemos ampliá-los”.

Sobre os recursos que são repassados à instituição no quadro I é possível perceber os valores mensais e anuais que são destinados para a manutenção da mesma. Conforme o Decreto nº 6.253/2017 os recursos destinados às escolas especializadas servem para garantir o direito à escolarização, garantir a universalização, a lógica de ensinar e aprender, porque estes recursos podem ser utilizados para a qualificação dos professores, ofertar recursos, materiais e serviços específicos (na área de saúde como psicólogo, fonoaudiólogo, etc.) e também garantir atividades suplementares para os alunos.

Em relação à pergunta sobre quais eram as primeiras medidas que a instituição toma quando recebe um estudante e sobre o planejamento das ações com os estudantes, C respondeu “as medidas recebem o protocolo da entrevista (anamnese) com a psicóloga e com responsável pela pessoa deficiente, se há histórico de escolarização e avaliação pedagógica do desenvolvimento da aprendizagem, o planejamento segue a orientação de currículo adaptado para cada particularidade e necessidade educativa”.

Sobre quais os tipos de deficiências que as professoras estavam trabalhando no momento da pesquisa, as respostas foram: “atraso intelectual”, “autismo”, “deficiência mental”, “deficiência múltipla”, “deficiência visual”, “cegueira” e “paralisia cerebral”.

Foi perguntado às professoras sobre as ações e atividades que são executadas com os estudantes: P1 “Todas as atividades são adaptadas conforme a necessidade de cada estudante (materiais concretos, múltiplos recursos como os visuais, orais, táteis e auditivo, jogos de diversas formas e tamanhos, fichas de leitura adaptadas conforme o grau de aprendizagem de cada estudante); P3 “Procuro elaborar aula dinâmica através da música, jogos e brincadeiras; elaboro materiais diversificados e atividades adaptadas que venham atender a necessidade de cada estudante”; e P4 “Trabalho sua estima e procuro ensinar tudo de forma leve, mostrando uma aprendizagem lúdica e prática”.

Em relação à melhora dos estudantes, desde quando entram na instituição até saírem dela, as respostas das professoras foram: P1 “Sim, porque esses estudantes recebem suporte no ensino e é uma escola aberta às diferenças”; P2 “Consideravelmente, o trabalho



é feito justamente para trabalhar o desenvolvimento de forma adaptada”; P3 “Sim, sua independência em determinadas áreas, opinião própria, etc”; e P4 “Sim, eles entram com grandes dificuldades, baixa estima por não dominar atividades mínimas de aprendizagem. Saem com capacidade de convivência com as outras pessoas e autoestima, confiança em si”.

Sabe-se da importância da família na vida estudantil. Sobre esta questão foi perguntado a C sobre a importância da participação dos pais no processo de inclusão dos seus filhos que frequentam a Associação Pestalozzi à sociedade, e ela disse “entendo que a família é o porto seguro de cada pessoa, independente de ter ou não deficiência. A Associação Pestalozzi procura esclarecer às famílias que a deficiência não é uma barreira, para que possa desenvolver o máximo de autonomia que possa conquistar, sempre haverá possibilidades”. Para Szymansky (2010),

ambas as instituições têm em comum (...) o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

Sobre a questão do interesse dos estudantes em trabalhar ou estudar em outra instituição, foi perguntado às professoras qual era a sua percepção acerca disso: P1 “Sim, sabem seus direitos como cidadão e isso fortalece a identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e construir”; P2 “Nossa escola trabalha com escolaridade nos anos iniciais fundamental I e Educação de Jovens e Adultos modalidades substitutivas. O jovem, principalmente, tem sonhos e expectativas quanto ao seu futuro, naqueles casos de atraso moderado quanto aos severos e mais complexos trabalhos para autonomia de vida diária”; P3 “Sim, pois mesmo eles apresentando algumas limitações, não deixam de sonhar e ter objetivos como qualquer outra pessoa. Tenho um aluno que diz que pretende aprender a ler, escrever, fazer contas, ir para outra escola e, futuramente, arrumar um trabalho e poder cuidar da mãe e irmã dele; e P4 “Sim, vários alunos já foram para outras instituições e se deram muito bem, outros retornaram, devido a falta de capacidade das escolas de acolher e continuar ensinando estes alunos de forma diferenciada”.



Sobre a questão de apoio que a Associação Pestalozzi presta no processo da inclusão dos estudantes na sociedade (escola/trabalho) e se há algum projeto/programa para a inclusão dos estudantes no mercado de trabalho, C disse que “na escola há o Programa de Educação para o Trabalho, onde, através deste programa, são estimuladas habilidades e competências de cada indivíduo. São oferecidos cursos de pequena duração em convênio com o Sindicato Rural e instrutores do SENAR, os quais podem possibilitar aprendizagens nas áreas: artesanatos, plantios de hortas, folhagens e também reaproveitamento, bem como a cocção de alimentos”.

É sabido que algumas pessoas com deficiências podem encontrar dificuldades ao serem incluídas na sociedade. A respeito disso foi perguntado à C sobre quais são as deficiências que causam as maiores barreiras mediante a inclusão. Ela respondeu: "entendo que a deficiência não pode ser considerada barreira, mas o que a sociedade elimina barreiras para que pessoas com deficiência possam ter dignidade em suas vidas quanto a acessibilidade de ir e vir, inclusão tecnológica, escolaridade e empregabilidade". A Declaração de Salamanca (1994) dispõe que todas as pessoas com deficiências devem receber o mesmo atendimento, não importando suas limitações.

Ainda sobre a questão da inclusão na sociedade, foram perguntados quantos estudantes conseguiram ser incluídos na sociedade através do trabalho/escola até o momento, onde foram incluídos na sociedade e se há colaboradores como outras instituições como escolas ou empresas, setores da rede pública ou privada que ajudam no processo de inclusão dos estudantes da Pestalozzi em Jardim/MS. C disse que “do universo dos alunos que estão ou já estiveram na Associação foi o mínimo, pois não temos muitas empresas que tenham condições para receber pessoas com deficiência. Os que foram colocados responderam bem como *office boy*. Temos alguns empresários que gostariam de receber, mas precisa de instrutor para acompanhar o estudante no local, e no momento, a instituição não tem profissional disponível para esta função. Por essa e outras situações ainda não foi possível ampliar este programa”.

Para finalizar, o questionário foi colocado como última questão às respondentes que fizessem suas últimas considerações sobre a temática da pesquisa, relatando seus desafios e dificuldades na sua prática como agente no processo de inclusão de seus estudantes na sociedade: P1 “O principal desafio é estar inovando a cada dia. Num segundo momento,



reconhecendo que essas pessoas, estudantes que possuem capacidades e ajudá-las a desenvolvê-las, ainda que cada uma de forma limitada, entre elas a de aprender. As dificuldades são superadas a cada dia, quando tudo é feito com dedicação e amor no que se faz, cada estudante é um ser único. Um dos papéis da educação e de toda metodologia de aprendizagem é também oferecer autonomia a cada estudante. A inclusão de estudantes na sociedade é garantir que eles sejam inseridos no sistema de ensino, independente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas; é preciso que os problemas de aprendizagem deem lugar ao estudo e reflexão dos problemas de ensino”.

Para P2 "penso que a instituição tem o papel relevante de formar, informar e mediar, já foram alcançadas muitas conquistas mesmo que muitos não percebam. Não podemos ser ingênuos em acreditar que a sociedade, empresários entre outros tenham assimilado ou aberto todas as portas. A luta é constante no preparo para pessoas ingressarem no mercado de trabalho, e isto é crise para todos no nosso país, e dirigentes do município precisam ainda de muitas adaptações, sensibilidade para oportunizar estas necessidades especiais”.

Ainda sobre o último questionamento, P3 “O processo de inclusão é um desafio. Precisamos considerar a particularidade de cada estudante, pois precisam desenvolver a aprendizagem com os mesmos direitos dos outros alunos, porém encontramos muitos obstáculos. Falta de investimentos, pois mesmo tendo um avanço nas políticas públicas, ainda deixamos a desejar muito. Também existe muito preconceito ainda, não só da sociedade, mas muitas vezes por parte da própria família, a não aceitação da limitação do filho, a falta de comprometimento e participação na vida escolar dos mesmos”.

E para finalizar, disse P4 “O maior desafio é mostrar que maneiras diferenciadas e mais lentas, com mais trabalho dão certo com nossos alunos. A paciência e a compreensão são fundamentais. Apoio da família tem que ser primordial. Todos os dias encontro desafios que são superados quando se têm equipes unidas e dispostas a cooperar”.

Para C “levando em conta a questão da colocação da pessoa no mercado de trabalho como aprendiz está bem evoluída quanto à legislação, há amparos, bem como conquista na remuneração. Acredito que precisamos, enquanto instituição, conquistar a cedência de mais profissionais para realização desses programas, mas no momento, o



governo não tem ampliado o quadro, o que impede de realizarmos estas ações, bem como o perfil dos estudantes no momento ainda necessita ser mais trabalhado. Infelizmente, a pandemia contribuiu para retardar estes treinamentos. Após cinco meses estamos retomando o curso de competências e habilidades para aprendizagens que possibilitem realizar trabalhos para gerar e somar renda junto à família”.

## Considerações Finais

Segundo Moreno (2009, p. 06), a frase mais dita por quem trabalha com inclusão de pessoas deficientes é “a inclusão é um processo gradativo que leva tempo”, seja para comemorar um avanço ou quando se percebe um retrocesso na luta pelos direitos de inclusão.

No Brasil, ainda existe muita desigualdade e preconceito, mesmo já tendo várias leis aprovadas no Congresso ou a própria Constituição Federal de 1988 que garantem a inserção de pessoas com deficiência na sociedade. O fator determinante ainda para que isso aconteça é o preconceito criado por nós mesmos. Precisamos aprender/ensinar as pessoas, em relação ao colega diferente que é um ser humano e precisa de respeito porque nós mesmos precisamos nos conscientizar na forma de ver o próximo.

No cenário brasileiro, diversos são os problemas relacionados ao desafio da inclusão, o problema persiste de uma forma geral, como a falta de acessibilidade nos lugares públicos como rampa, transporte adequado, calçadas com piso tátil, entre outros.

Por isso, nossa pesquisa foi feita em uma instituição que atende pessoas com deficiência para se conhecer melhor o contexto dessa escola dentro da sociedade, para se compreender como é feita a inclusão das pessoas com deficiência.

Ficou claro para nós que a Escola Especializada Jardim de Amor trabalha para defender e garantir a dignidade e os direitos das pessoas que ali frequentam, promovendo valores sociais, éticos e morais, como a justiça, equidade, igualdade e liberdade. Fazem isso através de políticas setoriais, nas áreas de Assistência Social, Educação, Saúde, Cultura, Esporte e Lazer, tudo isso visando inclusão, autonomia e melhoria na qualidade de vida das pessoas com deficiência.



Sempre que o assunto for inclusão social, será um tema delicado a ser tratado, é preciso estar antenado a cada dia porque sempre estamos nos deparando com situações novas. Os direitos são garantidos por lei, mas nem sempre são cumpridos pela maioria das pessoas.

Ser deficiente é enfrentar diariamente o estigma de inferioridade ou de invalidez. Precisamos nos conscientizar tanto a escola quanto a família que essas pessoas precisam de todo o apoio e sempre será necessário lutar por políticas de inclusão, seja no âmbito escolar ou em outros setores.

Somente quando todos os direitos forem assegurados, nós estaremos promovendo a saúde, segurança e acessibilidade deste segmento da população.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – MEC; SEESP, 2001.**

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em> 20/10/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Presidência da República: Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em> 20/10/2020.

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em> 20/10/ 2020.

ESCOLA ESPECIALIZADA JARDIM DE AMOR. **Projeto Político Pedagógico da Escola Especializada Jardim de Amor**. Jardim: Mato Grosso do Sul., 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, n.spe 1, p. 41-58. Ago, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. O Atendimento Educacional Especializado na Educação



Inclusiva. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. V. 5, nº 1, jan – jun. Brasília, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, p. 93-109, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. nº 37. p. 7-35. a. XXII. Porto Alegre: EDIPICRS, 1990.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Ométodo fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORENO, Patrícia Cândido. **As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar**. 2009. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/incluescolar/index.php>

Acesso em> 19/10/2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família e escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber, 2010.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JARDIM. Lei nº 1849/2016, de 02 de março de 2016. **Autoriza o Poder Executivo Municipal a proceder repasses financeiros às entidades abaixo relacionadas, e dá outras providências**. Disponível em: [http://jardim.ms.gov.br/uploads/legislacao/Lei-1849\\_16\\_Repasse-Financeiros-as-entidades\\_.pdf](http://jardim.ms.gov.br/uploads/legislacao/Lei-1849_16_Repasse-Financeiros-as-entidades_.pdf) Acesso em> 20/10/2020.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

VAZ, J. M. C. et al. Material didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 12, no. 3, 2012.



# MESA TEMÁTICA:

## TEXTOS COMPLETOS: “ONDE FALA A BALA, CALA A FALA”? TRAJETÓRIAS, HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL



# RELATO DE EXPERIÊNCIA: VIVÊNCIAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA AMAZÔNIA

Josianny Limeira Figueira<sup>1</sup>, Alex Pereira do Carmo<sup>2</sup>, Rosimeire Martins Régis dos Santos<sup>3</sup>, Josué Cordovil Medeiros<sup>4</sup>

josianny.figueira@ifms.edu.br, alex.carmo@ifms.edu.br,  
profarosimeireregis@hotmail.com, josue.medeiros@ifam.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** O presente trabalho foi realizado a partir das experiências vivenciadas na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, durante o estágio III, do Curso de Licenciatura em Letras, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Coari (IFAM/CCO). A pesquisa completa foi dividida em seis capítulos. O objetivo do capítulo relatado foi contribuir com métodos de ensino e aprendizagem dos alunos, através da construção de textos jornalísticos abordando temas que despertaram a curiosidade dos discentes. Os discentes escreveram matérias referente aos cursos e minicursos ofertados durante a Semana da Ciência e Tecnologia, realizada no IFAM – Campus Coari. Por meio da atividade realizada, foi possível contribuir com a instituição através da sugestão de implantação de um jornal acadêmico institucional.

**Abstract.** The present work was carried out from the experiences lived in the discipline of Portuguese Language and Literature, during stage III, of the Licentiate Course in Letters, carried out at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Coari (IFAM/CCO). The complete survey was divided into six chapters. The objective of the reported chapter was to contribute to students' teaching and learning methods, through the construction of journalistic texts addressing topics that aroused the students' curiosity. The students wrote articles referring to the courses and short courses offered during the Science and Technology Week, held at the IFAM – Campus Coari. Through the activity carried out, it was possible to contribute to the institution by suggesting the implementation of an institutional academic journal.

**Resumen.** El presente trabajo se realizó a partir de las experiencias vividas en la disciplina de Lengua y Literatura Portuguesa, durante la etapa III, de la Licenciatura en Letras, realizada en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Coari (IFAM/CCO). La encuesta completa se dividió en seis capítulos. El



---

*objetivo del capítulo reportado fue contribuir a los métodos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a través de la construcción de textos periodísticos que abordan temas que despiertan la curiosidad de los estudiantes. Los estudiantes redactaron artículos referidos a los cursos y cursos breves que se ofrecieron durante la Semana de la Ciencia y la Tecnología, realizada en el IFAM - Campus Coari. A través de la actividad realizada, se pudo contribuir a la institución sugiriendo la implementación de una revista académica institucional.*

## **Introdução**

O Município de Coari localiza-se na região central do Estado do Amazonas, na calha média do rio Solimões. Encontra-se a 363km distante da capital Manaus. O acesso ao município é realizado com embarcações - via fluvial (9horas de lanchas jato e/ou 30 horas de barco) ou aérea (voos semanais, com duração de uma hora).

A população local, no ano de 2010, era de 75.965 habitantes, sendo a 4º maior do Amazonas. A população urbana cresceu 20% entre os anos de 2000 e 2010, enquanto se observou redução da rural (4,6%). A despeito dessa redução, cerca de um terço dos habitantes de Coari viviam na zona rural - comunidades ribeirinhas dispersas ao longo das margens do rio Solimões, lagos e igarapés - distribuídos em uma área geográfica de 57.976km<sup>2</sup>. A densidade demográfica era de 1,3 pessoas por km<sup>2</sup> (IBGE, 2010).

Com recursos advindos da bacia extrativista de gás natural, Coari tem o maior Produto Interno Bruto (PIB) do interior do Estado do Amazonas (IBGE, 2013).

Embora Coari seja um município com recursos extrativistas, a população sofre constantemente com a falta de energia, que por sua vez é gerada por termoeletrica e conseqüentemente, a população acaba sendo prejudicada com o comprometimento dos serviços de conexão de internet, por este motivo as aulas devem ser planejadas para serem ministradas com e sem recursos ligados a tecnologias (no caso de imprevistos).

Este estudo fez parte do trabalho de conclusão de curso, realizado a partir das experiências vivenciadas na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, nos estágios I, II e III em duas diferentes Instituições Federais de Ensino diferentes, localizadas na Amazônia, porém, o presente trabalho focará as experiências realizadas no estágio III (Regência). O objetivo do capítulo relatado foi contribuir com métodos de ensino e



---

aprendizagem dos alunos, através da construção de textos jornalísticos abordando temas que despertaram a curiosidade dos discentes.

### **Educação: Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Coari**

Neste tópico destaca-se a importância dos Institutos Federais no Brasil e especialmente em áreas específicas de difícil acesso.

Em 1909, o Presidente da República Nilo Peçanha sanciona por meio do Decreto Lei No 7.566, de 23 de setembro, a criação de uma Escola de Aprendizes Artífices, para cada uma das dezenove capitais dos Estados da Federação, possibilitando uma educação profissional primária, pública e gratuita para os pobres e desvalidos da fortuna num Brasil que dava os seus primeiros passos na República (MELO,2009).

Na Amazônia assim como em algumas localidades do Brasil os índices de reprovação e evasão são altos, como estratégias para combater estes índices o Ministério da Educação (MEC), implantou políticas educacionais curriculares, desta forma pretende-se melhorar o desempenho dos alunos.

MELO (2009), considera a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pelo Governo Federal constituiu uma ação de caráter revolucionário no País, tendo como base a Rede Federal de Educação Tecnológica. Os Institutos surgiram com uma proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico jamais vista, uma vez que promovem o ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico, incluindo programas de formação e qualificação de trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação lato e stricto sensu.

No Amazonas, além da Capital Manaus, houve a necessidade de levar educação de qualidade para as cidades do interior do estado, que por sua vez apresentam especificidade quanto a logística e Coari foi uma dessas cidades.

Em 2008, o Estado do Amazonas contava com três instituições federais que proporcionavam aos jovens o Ensino Profissional, sendo: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), que contava com duas Unidades de Ensino Descentralizadas uma no Distrito Industrial de Manaus e outra no Município de Coari; a Escola Agrotécnica Federal de Manaus e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da



Cachoeira que passaram a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Cada uma autônoma entre si e com seu próprio percurso histórico, mas todas as instituições de referência de qualidade no ensino.

Por meio do Decreto Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em todo o país (MELO, 2009).

### **Metodologia Utilizada Durante o Estágio Supervisionado de Regência**

Este trabalho trata-se de um relato de experiência efetuado durante o estágio supervisionado realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - *Campus Coari*, no período de 24 de setembro a 19 de outubro de 2018.

Durante o estágio supervisionado foram executadas as seguintes atividades: reconhecimento da realidade da instituição educativa, observação a sala de aula, elaboração do Projeto de Ensino (Construção de textos jornalísticos), Plano de Aula e regência (Aplicação do projeto de ensino: Construção de textos jornalísticos).

As atividades realizadas durante o estágio foram exigidas como parte dos requisitos para conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado III (regência), apresentado à Universidade Católica Dom Bosco.

Ao iniciar o estágio foi de suma importância realizar o reconhecimento da região e instituição educativa, visto que a Amazônia em geral possui especificidades, devido as particularidades referentes a logística do estado, onde só é possível ter acesso via fluvial ou aérea.

Após o reconhecimento da instituição, observou-se a sala de aula, foram analisadas tanto a estrutura física como também o comportamento dos discentes durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Com base nas análises em sala de aula, foram surgindo opiniões, que por sua vez, foram compartilhadas com o professor regente, após discutidas, foram aplicadas na forma de projeto de ensino.

Para sistematizar as ações, foi elaborado um projeto que visou a construção de um suposto “Jornal acadêmico” que partiu da demanda dos próprios alunos, visto que a



maioria dos discentes visam futura aprovação em Universidades, mas para isso é importante obter pontuação satisfatória no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nas últimas avaliações do ENEM, estavam presente algumas formas de textos jornalísticos, os quais deveriam ser identificados, a partir desta demanda, construiu-se um projeto de ensino, referente a construção de textos jornalísticos. Desde o princípio da construção dos textos jornalísticos os discentes passaram a ler mais, escrever melhor e identificar com mais facilidade textos jornalísticos.

## **Perfil dos alunos**

O estágio de regência foi realizado com três turmas de segundo ano do ensino médio integrado ao ensino técnico, sendo duas turmas do curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada e uma do curso Técnico Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática.

Os discentes que cursam os cursos supracitados apresentam a faixa etária de 16 até 19 anos de idade.

O Técnico de nível Médio Integrado em Informática é o profissional com conhecimento integrado à ciência e a tecnologia, pautando-se no desenvolvimento senso crítico e da ética. Estará habilitado para modelar e especificar problemas do mundo real, elaborar e prestar manutenção em programas para computadores, administrar e dar suporte em redes de computadores, auxiliar o analista na elaboração de projetos de desenvolvimento de sistemas, construindo e mantendo banco de dados ou garantindo os aspectos de segurança, integridade e recuperação de informações, além de dar suporte na instalação e utilização de aplicativos em geral, interagindo de forma criativa e dinâmica no mundo do trabalho e na sociedade.

## **Análise de Proposta Pedagógica**

As propostas pedagógicas do Curso Técnico em Informática e Suporte em Informática, são sugestão a partir do Plano Político Pedagógico (PPP) dos cursos, que porventura foram construídas através de discussões que ocorreram no período de organização e confecção do PPP.



A participação da estagiária em sala de aula foi de observação e sugestões ao professor regente, quanto ao projeto de ensino que poderia ser aplicado nas turmas regidas a partir da experiência obtida na instituição que a estagiária efetuou o estágio I.

Quando o estágio supervisionado II iniciou, primeiramente foram observadas as instalações da instituição, organização interna da escola e aspectos organizacionais da instituição.

No período de observação em sala de aula foi possível aprimorar o conhecimento em algumas obras literárias que foram encenadas pelos alunos.

### **Panorama Geral do Estágio Supervisionado III**

O IFAM – Campus Coari, está localizado Estrada Coari-Itapeuá, s/nº, km 2, Itamaraty. Coari/AM. É importante salientar que para chegar até a Cidade de Coari, conta-se apenas com alternativas de transporte fluvial ou aéreo (duas vezes por semana). A instituição também não possui linha telefônica, apenas contato via e-mail.

A disciplina de Estágio é um momento importante para os licenciados do Curso de Letras da Universidade Católica Dom Bosco, com o ambiente escolar, visando prepará-los para o efetivo exercício da profissão docente. Durante essa disciplina, a futura docente teve o primeiro contato com a realidade de uma sala de aula.

Conforme afirma SANTOS (2005) o Estágio Supervisionado Curricular, juntamente com as disciplinas teóricas desenvolvidas na licenciatura, é um espaço de construções significativas no processo de formação de professores, contribuindo com o fazer profissional do futuro professor. O estágio deve ser visto como uma oportunidade de formação contínua da prática pedagógica.

No decorrer deste estudo serão descritos o resultado do diagnóstico realizado no estabelecimento de ensino tais como: sua identificação, localização, histórico e projeto de ensino (produção de textos jornalísticos).

A prática supervisionada é necessária para a conscientização dos futuros professores acerca das teorias estudadas, mas em hipótese alguma, estas teorias relacionadas ao saber, são suficientes para o pleno exercício da docência. Existe uma necessidade dos estagiários vivenciarem a prática docente em escolas de educação básica.



---

Segundo PIMENTA (1999, p.15) é imprescindível, assim, a imersão nos contextos reais de ensino, para vivenciar a prática docente mediada por professores já habilitados, no caso, os orientadores dentro das universidades em parceria com os professores que já atuam nas salas de aula, essa é a maneira mais efetiva de proporcionar aos estagiários um contato com o ambiente em que irão atuar.

Diante de tal fato, faz-se necessário o auxílio do professor supervisor da disciplina juntamente com o professor orientador técnico da escola, no direcionamento do trabalho a ser desenvolvido pelos licenciandos no período do estágio, pois o contexto Amazônico possui especificidades que necessitam do auxílio do professor regente para direcionar algumas situações específicas e peculiares da região.

Não basta apenas o aluno estagiário realizar práticas no estágio supervisionado, também são necessários momentos de reflexões dos diagnósticos e das vivências experimentadas durante o período do estágio. Vários autores discutiram a necessidade de práticas reflexivas durante a formação inicial dos licenciandos (SOUZA e GONÇALVES, 2012).

Na região amazônica por exemplo, além da logística diferenciada, existem especificidades, diferentemente de outras regiões do Brasil, ocorre a necessidade em discutir métodos que agregarão conhecimento aos alunos, durante situações que podem surpreender no docente durante o ato de ministrar aulas, faltas de energia ou até mesmo outras situações específicas da região, em momentos como este é fundamental observar e discutir metodologias com o professor regente, as quais devem ser inseridas no planejamento.

De acordo com PEREIRA E BAPTISTA (2009), é imprescindível, a realização de uma reflexão dos dilemas encontrados na prática pedagógica em sala de aula vivenciada pelos licenciandos, visando a superação dos obstáculos encontrados, como uma forma de adquirir competências e habilidades para lidar com as diversas situações que possam surgir no decorrer da carreira. Segundo os autores, a partir dessa reflexão, os futuros professores serão capazes de avaliar a sua própria prática, diagnosticar suas principais limitações e encontrar soluções para resolver problemas.



O reconhecimento da instituição educacional durante o estágio supervisionado, pode ser trabalhado como ferramenta que auxiliará o docente no momento ou até mesmo no ato de ministrar as aulas, pois após conhecer a cultura do povo local, torna-se mais fácil, criar métodos que facilitarão na relação de ensino aprendizagem.

Por mais que o estagiário possua experiência em docência, acredita-se que a partir da análise dos registros feitos pelos licenciandos que se torna possível verificar os aspectos positivos e negativos evidenciados na fase de sua formação como docente.

De acordo com SOUZA E GONÇALVES (2012), escola é considerada um ambiente complexo, além de ter que lidar com essa complexidade, o professor ainda enfrenta barreiras ao transmitir o conteúdo da disciplina, muitas vezes de forma tradicional, onde vários conteúdos abstratos são de difícil compreensão. Também deve ser levada em consideração que aprender a ensinar é uma tarefa que deverá ser estendida durante toda a vida dos professores e, não somente nos poucos anos de sua formação inicial, mas, ao longo da carreira docente.

Aprender a ensinar também pode ser considerado como um sinônimo de ajustes, ou checagem radical, dentre outros fatores, no sistema de crenças educacionais dos futuros professores (SOUZA E GONÇALVES, 2012).

No caso dos discentes do ensino médio, os textos jornalísticos atuaram como ferramenta que despertou o interesse por assuntos de ordem mundial, além de orientar na identificação das diferentes formas de textos jornalísticos, visando o interesse por ter sido abordado como questões nas últimas provas do Exame Nacional do Ensino Médio.

## **O Diário: Registros e Reflexões do Estágio**

A disciplina Estágio Supervisionado III, ofertada no Curso de Letras pela Universidade Católica Dom Bosco, tem como carga horária 40 horas, nas quais foram realizadas com as seguintes atividades: Conhecimento da realidade da instituição educativa, observação da sala de aula, elaboração do Projeto de Ensino e Plano de Aula (Produção de Textos Jornalísticos) e metade da carga horária da disciplina destinada para Regência (Aplicação do projeto de ensino).



Para dar início às atividades do estágio foram realizadas observações da Instituição educativa, tanto parte da estrutura física como análise e leitura de documentos, responsáveis pela organização institucional, a estagiária teve acesso aos Planos dos Cursos Técnico em Informática e Manutenção e Suporte em Informática ambos integrados ao ensino médio, além do planejamento semestral do professor regente.

Ao analisar o plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura foi possível perceber que o professor segue à risca as sugestões de conteúdos e objetivos propostos pelo plano dos Cursos Técnico em Informática e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática ambos integrados ao ensino médio.

Em um segundo momento, foram realizadas as observações de aulas pela licencianda. Onde se observaram as atividades realizadas pelo professor regente e pela turma. A primeira impressão que se obteve dos discentes foi fabulosa, pois o professor regente dividiu as turmas e grupos e solicitou que cada grupo interpretasse uma obra literária solicitada pelas Universidades do Amazonas.

Ao assistir à interpretação dos grupos pôde-se notar a criatividade e empenho de cada grupo na dramatização das obras. As obras interpretadas foram: Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas e Quincas Borbas, todas de Machado de Assis, denominadas como a triologia Machadiana, além de “A Cartomante.

A memorável obra de José de Alencar, Iracema, também teve papel nas interpretações. E o Cortiço de Aluísio de Azevedo. Após a apresentação de cada obra literária foi feita uma análise crítica pelo professor.

Embora todas as salas de aula do IFAM - *Campus* Coari fossem equipadas com aparelhos de Data show permanente, as aulas foram planejadas utilizando quadro, pincel e apagador, o computador portátil era utilizado apenas para visualização de figuras e declamações de poesias. Em alguns momentos houve a necessidade de ministrar aulas ao ar livre, devido as altas temperaturas da Cidade.

Durante a regência sofremos com as constates faltas de energia na cidade, por este motivo não se pode contar com equipamentos que dependem de energia elétrica, pois embora falte energia, como “mestres”, não podemos limitar as expectativas da educação.



As aulas ministradas durante o estágio de regência foram referentes aos conteúdos de Literatura (Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo), além do conteúdo de Língua Portuguesa (textos jornalísticos: Reportagem, artigo, a crônica, resenha, fotografia de reportagem, notícia, entrevistas, classificados), o qual implantou-se um projeto de ensino, que foi apresentado no final da Disciplina.

Cada turma foi organizada em grupos de quatro, cinco ou seis pessoas, sendo que para cada grupo foram destinadas tarefas individuais, para assegurar que todos os integrantes participassem do evento. Cada Turma nomeou seu próprio “Jornal”.

Os discentes escreveram matérias referente aos cursos e minicursos ofertados durante a semana da Ciência e Tecnologia, realizada no IFAM – Campus Coari.

No último dia de estágio os discentes entregaram seus textos e dessa forma concluiu-se a disciplina estágio supervisionado três, com êxito e sensação de ter contribuído com a instituição educativa.

### **Considerações Finais**

Considerando a experiência obtida no estágio supervisionado III realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas *Campus* Coari, pôde-se adquirir conhecimento ímpar, vivenciada durante o período de observação, onde notou-se o cotidiano da instituição educativa durante a participação no cenário escolar e na sala de aula, inclusive na elaboração e aplicação de projeto didático as três turmas do ensino médio.

O estágio de regência foi de suma importância para adquirir conhecimento sobre a cultura local (Cultura Amazonense), que por sinal é muito rica, além de aprimorar conhecimento adquirido durante o curso de Letras. Também foi possível contribuir com a instituição através da sugestão de implantação de um jornal acadêmico institucional, o qual incentivará os discentes a produzir textos sobre as atividades institucionais, além de auxiliar no ensino-aprendizagem de linguagem a partir dos conceitos de gênero.

### **Referências**



---

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sinopse do censo demográfico de 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=10&uf=00>  
Acessado em: 17/Jun/2019>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades: PIB per capita a preços correntes – 2013. Disponível em:  
<http://cidades.ibge.gov.br/comparamun/compara.php?lang=&coduf=13&idtema=16&codv=v07&search=amazonas|coari|sinopse-das-informacoes> Acessado em: 17/Jun/2016>.

Mello, M. S. de V. N. **Escola de Aprendizizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história**. Manaus: Editora, 2009.

PEREIRA, H. M. R.; BAPTISTA, G. C. S. **Uma reflexão acerca do Estágio Supervisionado na formação dos professores de Ciências Biológicas**. In: VII ENPEC, 2009, Florianópolis. Não paginado.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: \_\_\_\_\_. Saberes pedagógicos e atividade docente. 1ªed. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

SANTOS, H. M. dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 8 – Formação de Professores. Caxambu, 2005.

SOUZA, M. D. A. de; GONÇALVES, A. E. C. **Relato de Experiências Vivenciadas Durante O Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências em uma Escola de Educação Básica Em Itapipoca-Ce**. Forum Internacional de Pedagogia-IV FIPED - Curso de Ciências Biológicas, Uece/facedi, Parnaíba/pi, 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br>> Acesso em: 08/11/2018>.



---

# MESA TEMÁTICA:

## **TEXTOS COMPLETOS: EDUCAÇÃO GERAL, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR**



# AUTISMO: O que ensinar e como ensinar – Uma abordagem sobre Currículo Funcional Natural

Autor Ariane Lopes Pimenta Travasso<sup>52</sup>, coautor Gilmar Ribeiro Pereira<sup>53</sup>

arianetravasso@gmail.com, gilmar.pereira@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**RESUMO.** *Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre as principais características do transtorno do espectro autista, um histórico sobre currículo funcional natural, qual sua importância para melhorar o desenvolvimento do aluno autista e as possibilidades de inclusão dos/as alunos/as autistas. E assim, é na escola que a criança autista poderá desenvolver habilidades no que diz respeito a interação social e comunicação. Pois muitos serão os desafios enfrentados pelos profissionais de educação, visto que a criança autista apresenta deficit na área da comunicação e interação social, além de interesses restritos e comportamentos repetitivos, daí a importância de obter cada vez mais informação sobre o assunto e também buscar ferramentas que auxiliem os professores em todo contexto escolar.*

*Palavras chaves:* Autismo; Currículo Funcional; Educação especial.

**ABSTRACT:** *This paper presents a literature review on the main characteristics of the autistic spectrum disorder, a history on natural functional curriculum, its importance to improve the development of the autistic student and the possibilities of inclusion of autistic students. And so, it is at school that the autistic child will be able to develop skills regarding social interaction and communication. For many will be the challenges faced by education professionals, since the autistic child has deficits in communication and social interaction, in addition to restricted interests and repetitive behaviors, hence the*

<sup>52</sup>. Graduada em Administração (Uniderp anhanguera - 2006). Especialista em educação superior e tecnológica pelo Instituto Federal do Mato do Grosso do Sul/ campus Três Lagoas.

<sup>53</sup>. Doutorando em Letras (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Três Lagoas) – Mestre em educação pela Universidade do Mato Grosso do Sul – campus Paranaíba. Graduado em licenciatura plena em história (Faculdades Integrada Rui Barbosa). Professor de História do Instituto Federal do Mato do Grosso do Sul/ campus Três Lagoas.



*importance of getting more information on the subject and also seek tools to help teachers throughout the school context.*

Keywords: Autism; Functional Curriculum; Special Education.

## Introdução

O autismo foi descrito a primeira vez no ano de 1943 por Leo Kanner, psiquiatra austríaco, que no ano de 1943 publicou pela primeira vez sobre o assunto, ele descreveu o caso de onze crianças que apresentavam desejo extremo pelo isolamento e o gosto obsessivo pela preservação da mesmice, nesse episódio foram enaltecidos as características mais severas, pois usou-se o termo “autismo infantil precoce”, percebeu que a maioria dos sinais já apareciam na primeira infância, sinais que incluem estereotípias motoras, preferência por rotinas, inversão de pronomes no uso da comunicação, ecolalia (repetição de frases ou palavras), tardia ou imediata.

A medicina deixa claro que a criança Transtorno do Espectro Autista (*Doravante TEA*) necessita de atendimento multidisciplinar, incluindo psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas, dentre outros, é importante também proporcionar a esse aluno/a um ambiente escolar onde possa adquirir conhecimentos de acordo com suas habilidades e especificidades.

No contexto educacional surge o termo “currículo funcional”, que na forma mais simples quer dizer elaborar um currículo educacional que vá de encontro as suas habilidades e necessidades, que seja funcional no seu dia a dia, servindo de apoio para melhoria da vida escolar e social.

Como definir o currículo educacional dos alunos que estão dentro do espectro autista, visando estimular suas habilidades para que eles sejam independentes dentro e fora do ambiente escolar? Na busca dessa resposta pode-se afirmar que a criança autista deve ser vista como ser único, com especificidades que precisam ser respeitadas, o aluno que esta dentro do Espectro Autista necessita ter seu currículo escolar desenvolvido individualmente, deve ser algo que auxilie esse aluno/a a adquirir autonomia para executar



suas tarefas diárias. Por exemplo, o que é mais importante, aprender a fórmula de baskara ou ter autonomia para ir à padaria/ou como lidar com as trocas de mercadorias de necessidades básicas para a vida.

A literatura sobre educação especial sugere que os alunos especiais terão melhor desempenho se houver na escola a elaboração de um currículo que seja individual e funcional.

Este trabalho visa fornecer conhecimento para que professores tenham condições de identificar se uma criança está dentro espectro autista, para que a assim possam auxiliar os pais na busca por um diagnóstico precoce, descrever o que é Currículo Funcional Natural, seu histórico, qual sua importância e como ele pode auxiliar no desenvolvimento das crianças autistas dentro e fora do ambiente escolar, também será abordado o que diz a legislação e como ela pode auxiliar na inclusão do/da aluno/a TEA.

### **O que é o Autismo?**

O TEA é definido pela presença de deficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, foi descrito pela primeira vez em 1943, nos Estados Unidos, pelo médico austríaco Leo Kanner. Em outubro de 1961 no reino Unido, Helen Allison falou em seu programa de TV chamado “Womes’s Hour” no canal BBC de Londres sobre um garotinho chamado Joe, seu filho autista, era a primeira vez que falava-se do assunto ao público sobre autismo de uma forma tão abrangente, na época pouco se falava sobre doenças mentais principalmente sobre o que era autismo, e como era possível identificar tal síndrome em crianças.

Porém a entrevista causou grande comoção e impacto nas pessoas, ao final do programa foi uma chuva de cartas de pais e familiares interessados em obter mais conhecimento, portanto, haviam identificado as mesmas características do filho de Helen também em seus/suas filhos/as, porém por falta de conhecimento e informação não sabiam que se tratava de autismo.



Houve uma grande conscientização gerada a partir desse dia, os pais começaram a se reunir em casas, assim seria possível trocar experiências, dividir informações sobre a rotina de seus/suas filhos/as, e buscar apoio para entender como lidar com essas crianças. Em 1962 surgiu a primeira associação de apoio aos autistas no mundo a National Autistic Society, ou, simplesmente NAS.

Assumpção (2009, p.43), explica que o “autismo infantil, ou transtorno do espectro autista foi descrito pela OMS no ano de 1993, como sendo uma grave e crônica anormalidade do desenvolvimento”. O autismo foi considerado uma síndrome comportamental, devido à associação identificar as várias etiologias, para tanto podendo a síndrome ser diagnosticada em qualquer grupo etário com base nos aspectos comportamentais. Por conseguinte,

O ASD (Autist Spectrum Disorder – ou Transtorno do Espectro Autista) atinge a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento. Não é algo que a criança pode contrair. Não é causado pelos pais. É uma condição que prossegue até a adolescência e vida adulta. (WILLIAMS & WRIGHT, 2008, p.4).

Nesse mesmo sentido esclarece Assumpção (2009) que de acordo com as definições de Kanner, o comportamento de uma criança autista era caracterizado por repetitividade e intolerância a mudanças, alterações de linguagem como ecolalia e inversão pronominal, e era encontrada ausência de contato afetivo, enfatizada como uma “incapacidade inata para estabelecer contato com outras pessoas” (ASSUMPCÃO, 2009, p. 18).

Ainda Assumpção (2009) explica que o diagnóstico de autismo infantil baseia-se em três alterações qualitativas graves do comportamento, com início aos 3 anos de idade, que comprometem de forma global as três áreas como: de interação social; comunicação e padrões de comportamento, interesses restritos e estereotípias, sendo quatro vezes mais comum em meninos. Essas três classes de problemas são conhecidas como “tríade de



comprometimento social, da linguagem e do comportamento” (ASSUMPCÃO, 2009, p. 44), no autismo.

Portanto o autismo é um grave transtorno do desenvolvimento de etiologia desconhecida, mais com evidência de influências genéticas. As características do autismo variam de acordo com o desenvolvimento cognitivo; geralmente as primeiras preocupações podem surgir aos 18 meses, período que se inicia a fase oral, o atraso na fala quase sempre é um alerta aos pais, porém é preciso investigar outras razões, como por exemplo a surdez.

O autismo pode ser considerado algo complexo, cada criança é única e apresenta características e dificuldades distintas umas das outras, é possível notar casos extremos, autistas associados a deficiência intelectual grave, sem desenvolvimento da linguagem e apresentando padrões repetitivos, estereotípias e déficits importantes no convívio social, de outro modo também existem autistas com altas habilidades, conhecido como autistas de alto funcionamento.

A nova classificação do DSMV trouxe mudanças significativas nos critérios diagnósticos do autismo com ênfase na observação do desenvolvimento da comunicação e interação social.

Para Williams e Wright (2008) uma criança que recebe diagnóstico de autista, não necessariamente apresentará todas as características descritas, hoje é usual dizer que a criança está dentro do “espectro autista” (WILLIAMS & WRIGHT, 2008, p. 20), por se tratar de um distúrbio, uma condição neurológica com diferentes níveis de comprometimento. Para tanto,

A síndrome de Asperger é um quadro psiquiátrico pertencente à categoria dos transtornos abrangentes do desenvolvimento. Suas características essenciais são; um prejuízo severo e persistente na interação social e o desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (ASSUMPCÃO, 2009. p. 105).



Pastorello (1996) descreve que crianças dentro dos espectros autistas consideradas Asperger (de alto funcionamento), apresentavam uso estereotipado e pedante da fala, apresentavam comportamento desajeitado, interesses restritos e/ou obsessivos, déficits no comportamento social, distúrbios duradouros de personalidade, e afetando em sua grande maioria meninos.

Por fim como afirma Mercadante (2009, p.130), “podemos entender que o autismo é um tema de saúde pública”, trata-se de um quadro complexo, heterogêneo, muitas vezes com dificuldades em se obter um diagnóstico preciso, que demanda intervenção precoce e acompanhamento multiprofissional para a melhora do prognóstico da criança. No próximo item abordaremos um pouco sobre o assunto estereotípias.

### **Estereotípias**

Assim como a ecolalia (estereotípiia verbal) é uma característica muito comum presente em crianças autistas, há também as estereotípias motoras consideradas universais no autismo, servem como forma de comunicação das crianças autistas. Logo então,

A estereotípiia é, em essência, uma defesa compulsiva que as crianças podem utilizar diante dos estímulos externos percebidos por elas. Estes estímulos se modificam conforme o estado emocional da criança e o contexto ambiental onde está inserida, bem como em função da situação temporal e espacial nas quais determinado comportamento foi produzido. (CANTAVELLA et al., 1992, apud HOFFMAN, 1996, p.1)

Amato (2006) explica que muitos comportamentos considerados não funcionais, ou seja, algumas estereotípias podem na verdade, representar tentativas de interação social ou de comunicação. Um movimento repetitivo pode ter vários significados, desde o fato da criança tentar expressar que está muito feliz ou incomodada com alguma coisa.

Para Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p.2) declara que “os padrões repetitivos e estereotipados de comportamentos característicos do autismo incluem também resistência a



mudanças”, apego a rotinas e determinados objetos, além de fascínio com o movimento de peças (tais como rodas ou hélices). Embora algumas crianças pareçam brincar, elas se preocupam mais em alinhar, organizar e manusear os brinquedos do que em usá-los da forma correta. Estereotípias motoras e verbais (ecolalia também é considerada uma estereotípia), tais como se balançar, bater palmas repetitivamente, andar em círculos ou repetir determinadas frases ou canções de desenho são manifestações comuns em autistas.

De acordo com as referências citadas pode-se dizer que estereotípias motoras são chamados de movimento de autorregulação ou auto-estimulação, pode ser por exemplo o ato de balançar as mãos (movimentos de borboleta), bater os pés, girar objetos, girar o próprio corpo, servem para que a criança se acalme ou demonstre que algo a incomoda, crianças neuros típicos também fazem, porém elas conseguem manter o controle sobre seus movimentos, autistas usam as estereotípias para buscar sensações, proporcionar bem-estar quando ficam nervosos e agitados ou simplesmente pela tendência à repetições, além de tudo isso, pode ainda ajudar na organização de seus pensamentos.

Todavia ações repetitivas servem para exercitar e elaborar as estruturas cognitivas em crianças normais por meio da aquisição dos primeiros hábitos. As estereotípias motoras não estão presentes apenas em autistas, é possível notar também em crianças cegas ou surdas.

A estereotípia leve, ou seja, movimentos que servem apenas para se regular ou estimular não são prejudiciais, podem inclusive servir como forma de comunicação, já movimentos severos como bater a cabeça em crises de estresse, por conta de algum aborrecimento ou frustração, precisam receber uma atenção maior, principalmente porquê podem prejudicar o aprendizado da criança, limitar seu desenvolvimento social, causar dor e machucar seu corpo.

Existem algumas estratégias que podem ajudar a minimizar esses episódios em sala de aula, por isso a importância de se conhecer bem o aluno TEA, saber o que desencadeia as estereotípias, entender quais estímulos sensoriais ajudam ou pioram seu comportamento. Manter a rotina das atividades diárias e evitar estímulos auditivos, são algumas dicas que podem ajudar.



Cada criança tem uma sensibilidade diferente por isso a importância de estar sempre em contato direto com pais e com a equipe multidisciplinar, assim no sentido de acompanhar cada progresso em relação as modulações e manejo de comportamentos inadequados. No que diz respeito a continuidade faremos algumas observações em relação ao currículo funcional e natural.

### **Currículo Funcional e Natural**

Para Fialho (2016, p.13) o termo currículo vem da origem latina “currere”, “quer dizer caminho, trajetória, percurso a seguir, está diretamente associado à ideia de sequência ordenada e à noção de estudo”. Enquanto para Suplino (2009), ao falar de currículo, estamos falando de algo que pode ser ambíguo. Esta ambiguidade pode decorrer da diversidade de funções e de conceitos em torno das perspectivas que se adotam, o que pode gerar por vezes algumas imprecisões acerca da natureza e âmbito do currículo.

Dando continuidade o currículo é chamado de Funcional por desenvolver habilidades que possam ser funcionais a vida de cada indivíduo, ou seja, o mesmo deve ser útil em seu dia a dia. Assim surgia um currículo que no futuro seria modificado e aplicado as crianças portadores de necessidades, em especial às crianças autistas. Assim os objetivos centrais da aplicação do currículo funcional/natural é tornar o/a aluno/a especial mais independente, produtivo e aceito socialmente.

Baseado na literatura todo currículo deveria responder três perguntas importantes, como: “O que ensinar?”, “Para que ensinar?”, e “Como ensinar?” em outras palavras, quais os objetivos principais; quais serão os norteadores; a filosofia e seus procedimentos.

É natural aos pais se preocuparem com o futuro dos seus/suas filhos/filhas autistas, questionar se vão aprender a comer sozinhos, a usar o banheiro, se serão adultos independentes. E com relação a escola por outro lado tem preocupações relacionadas as atividades acadêmicas, trabalhar tarefas que muitas vezes estão distantes da realidade vivida pelos/as alunos/as TEA, isso poderá em algum momento aumentar alguns comportamentos inadequados.



O currículo deve ser funcional no sentido de que as habilidades, ou seja, os objetivos que serão ensinados ao/a aluno/a tenham função para sua vida, funções que deverão ser utilizados de forma imediata, ou, num futuro próximo, de forma a contribuir para o desenvolvimento também fora da escola, melhorando assim sua independência e seu convívio social.

Para determinar o que é funcional ao/a aluno/a, a escola deverá contar com apoio da família, equipe pedagógica e psicológica, deverão juntos definir e eleger os objetivos que serão ensinados, portanto será necessário ter em mente aquilo que a criança ou adulto necessita aprender para ter evolução em sua vida social e educacional.

Habilidades funcionais seriam todas as habilidades necessárias para levar a vida de uma forma exitosa. Incluem-se neste conjunto, desde as habilidades mais básicas até as acadêmicas, como ler, escrever e aprender as operações básicas da matemática, ou seja, trata-se de toda e qualquer habilidade que uma pessoa com deficiência necessitara para ter êxito em todos os campos da sua vida, não só na escola, mas também em casa, no trabalho, em uma viagem etc...

Portanto fica claro que muitos são os benefícios de se aplicar um currículo que lhes seja funcional, sendo aplicado de forma natural, levando em conta o ambiente onde se vive, suas dificuldades e principais habilidades/competências. De nada adianta a criança/ou ao jovem TEA saber ler e escrever se não desenvolver também o que chamamos de AVD's (atividade de vida diária), que engloba atividades como: aprender a usar o banheiro, tomar banho sozinha, escovar os dentes, sentar para fazer suas refeições etc... Pois comportamento é toda ação que o indivíduo realiza, portanto é importante ter um currículo que vá de encontro as necessidades de cada autista, comportamentos inadequados podem ser melhorados, outros podem ser ensinados e assim visando o bem-estar do portador do espectro autista e seus familiares, para possa constituir uma vida saudável e o que o completa no respeito em lidar com suas diferenças enquanto diferenças nas vivências das suas diversidades.

## **A escola e a legislação**



A escola deve ser pensada e planejada para oferecer educação a todos/as os/as alunos/as, sem distinção, porém mesmo com tantas leis aprovadas ainda é possível ver algumas falhas no que diz respeito a inclusão, algumas instituições ainda não estão preparadas para receber esses/as alunos/as com necessidades especiais. Foucault (2010), explica que a dificuldade em enxergar as diversidades existentes em cada indivíduo pode segregar ou excluir aquele ser humano que de alguma forma foge a determinados padrões como “normativos”. Ou seja, é preciso entender que cada autista tem sua individualidade, para podermos pensar de que forma essa criança/jovem especial como será desenvolvido seu processo de ensino-aprendizagem. Para alguns pesquisadores da educação o/a aluno/a autista é capaz de aprender, porém, não da mesma forma que um aluno/a neurotípico, pois alguns autistas por exemplo, aprendem mais facilmente de forma visual e concreta.

Conhecer profundamente o que é TEA é também promover o ensino-aprendizagem de forma compreensiva e humanística, o que tem sido um grande desafio para os profissionais da educação, ao tratar de questões tão pertinentes como a inclusão social. Nesse sentido é possível citar que já houve muitos ganhos no Brasil, a partir da Constituição de 1988 e também graças à influência da Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), o assunto começou ser dialogado/refletido e o tema Políticas de Educação Inclusiva tornou-se uma pauta mais conhecida.

Essa declaração é um documento muito importante pois desperta para a necessidade de se criar ações governamentais que possam garantir a oferta de uma educação de qualidade a todas as crianças e adolescentes, dando a eles/as condições de melhorar cada vez mais seu desenvolvimento de modo inclusivo, participativo e de alteridade.

Com a promulgação da Lei nº 9.394 LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no ano de 1996, todo o sistema que envolve a educação foi chamado a adequar-se às reais necessidades dos/das alunos/as especiais, após a nova determinação da



Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil de 2008, quando houve um forte aumento de discentes com TEA nas escolas regulares.

Abordando um pouco mais sobre legislação é importante citar que os direitos educacionais são para todos/as, e devem ser estendidos a toda criança diagnosticada com autismo, seja qual for o seu grau de comprometimento, conforme é garantido na Constituição Federal de 1988; em seu Art. 205, bem como no Art. 206, inciso I, onde estabelece e fica clara a igualdade de condições de acesso e permanência na escola regular.

Existem ainda direitos previstos na Lei nº 12.764/12, ou Lei Berenice Piana, Art. 1º, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o qual é designado o acesso à educação com direito as adaptações pertinentes que contemplem suas necessidades especiais e inclusive com um acompanhante especializado.

Podemos citar como ferramentas de apoio a inclusão desse aluno/a, o Plano Educacional Individualizado (*doravante* PEI) e as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), duas importantes ferramentas para que esse/a aluno/a TEA para seja inserido no contexto educacional. Podendo contribuir para o Currículo Funcional Natural, que visa exclusivamente a melhora do seu desenvolvimento em ambiente escolar, não abrangendo seu desenvolvimento em casa ou em outro ambiente.

Para que o PEI seja efetivo é necessário que sua elaboração seja feita em conjunto, com a união dos pais, docentes, coordenadores/as pedagógicos/as e os demais profissionais que acompanham essas crianças/jovens na sala de aula e fora dela. Importante também seguir algumas etapas, como por exemplo: conhecer o/a aluno/a como já foi citado, definir metas a curto, médio e longo prazo e, por fim manter o histórico de evolução e avaliação desse aluno/a.

Corroborando em 2015 foi instituída a Lei nº. 13.146 em 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social. Em seu Art. 27º, fala sobre o direito à educação, o artigo esclarece que,



A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidade de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 12).

Todo esse processo de inclusão tem benefícios para os/as alunos/as com necessidades educativas especiais, e contudo possibilitando também vantagens para os/as discentes sem necessidades especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceitas como são nas suas condições de diferenças. Logo a inclusão promove a conscientização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais.

Portanto o Direito enquanto Direito previsto já na Constituição Federal de 1988 em seu artigo nº 205 define a educação como um direito de todos, garantindo assim pleno desenvolvimento da pessoa, o pleno exercício a cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.

O mesmo artigo estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio humanitário, até porque a escola é o espaço das socializações, das trocas de experiências, do aprendizado formal e informal, e além de tudo o ambiente de conhecimento científico que possibilitará conhecer de forma lógica e racional o funcionamento do mundo e do universo que contempla a vida humana.

### **Considerações finais**

A partir dessa pesquisa foi possível compreender que existem sim muitas leis que amparam a inclusão dessas crianças em salas de aula, também conhecemos algumas ferramentas importantes no processo de inclusão, uma das mais importantes a vida escolar



do/a aluno/a autista, por exemplo salas de AEE, PEI e claro o currículo funcional, que não está restrito as salas de aula, trata-se de algo muito mais abrangente. Um currículo funcional natural quando elaborado da forma correta pode ajudar a extinguir comportamentos inapropriados em crianças e jovens autistas melhorando assim sua qualidade de vida. Assim poderá ser definido e posto em prática nas salas de aula regular e também nas salas de AEE, todos/as podem trabalhar em conjunto, inclusive o/a professor/a auxiliar e o professor das salas de apoio (AEE).

O atendimento oferecido em salas de AEE deverá ser no contra turno das aulas por, pelo menos, duas horas semanais, o professor auxiliará os/as alunos/as em suas maiores dificuldades, tornando assim um instrumento no processo de ensino-aprendizagem desses alunos/as especiais, o/a docente responsável deverá presar por um planejamento que possa contribuir para a inclusão desses discentes em todos os contextos, viabilizando assim sua socialização com os demais.

O/a docente deverá ter um olhar diferenciado, entender como eles enxergam e aprendem coisas básicas do seu dia a dia, como se trata de crianças que quase sempre são literais será preciso, entender qual melhor maneira e momento de se ensinar ou inserir uma determinada rotina. Um ensino pensado não apenas na parte acadêmica, mas também no desenvolvimento social do futuro.

Por conseguinte podemos citar algumas adaptações para melhorar o processo de inclusão do/da aluno/a TEA, como por exemplo: salas adaptadas, tapetes sensoriais, número reduzido de alunos/as por sala, mural onde seja possível visualizar as rotinas diárias, implantação do currículo adaptado levando em consideração as habilidades e dificuldades individuais/uma. Com possíveis contratações de profissionais especializados em educação especial com ênfase em TEA.

O autismo é algo bastante amplo, há muito o que aprender e conhecer, inclusive mães de crianças atípicas (TEA), vivem em constante aprendizado, assim é necessário que o mesmo ocorra no espaço escolar. Temos consciência que há um longo caminho pela frente no que diz respeito a inclusão social e escolar dessas crianças, logo então, trabalhar com as diferenças é aceitar as diferenças, não nas condições de igualdade, pois assim cairemos na



normatividade da normalidade, e, não identificaremos o problema social da exclusão em relação a criança/jovem autista, portanto temos que possibilitar a alteridade da inclusão social e escolar para o bem humanitário caminhando para construção da cidadania.

## Referências

Amato, P. R. & Afifi, T. D. (2006). **feeling caught between parents: adult children's relations with parents and subjective well-being.** *Journal of Marriage and Family*, 68(1), 222-235.

ASSUMPÇÃO; JUNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **autismo infantil - novas tendências e perspectivas.** São Paulo: Atheneu, 2009.

BRASILIA, **declaração de salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais: coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência,** 1994.

\_\_\_\_\_.**ministério da educação.** Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntasfrequentes.html>> Acesso em> 05 fev.2015.

BRASIL. **constituição 1988.** Disponível em:< [planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)> Acessado em:> 08/dez./2021.

\_\_\_\_\_.Secretaria de Educação Fundamental. **parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_.Secretaria de Educação Fundamental. **parâmetros curriculares nacionais: temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

FIALHO, Célia Carmo Corujo. **os currículos específicos individuais (CEI) e o desafio na Inclusão,** 2016, 127p.

FOUCAULT, Michel. **em defesa da sociedade;** 2 ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010

GADIA, Carlos A. et al. **autismo e doenças invasivas do desenvolvimento.** *Jornal de Pediatria.* Porto Alegre (RS). Newra T. Rotta. 11/agosto/2004.

HOFMMAN, Sônia B. **Estereotípias na Infância,** escrito em Porto Alegre (RS),1996.



MERCADANTE, Marcos Tomanick; ROSÁRIO, Maria Conceição. **Autismo cérebro social**. São Paulo: Seguimento Farma, 2009.

PASTORELLO, M.; ASSUMPÇÃO JR, F. B. **Autismo infantil; análise de uma população**. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, V.20, n. 3, p. 91-96, 1993.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências**, Brasília, DF. Disponível em:< [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2011-2014/decreto\\_7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2011-2014/decreto_7611.htm)> acesso em> 14/08/2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764 de 27 dezembro de 2012. **institui a política nacional da pessoa com transtornos do espectro autista**. Brasília, DF. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112764](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764)> acesso em> 28/03/2019.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília, DF. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)> Acesso em> 02/08/2019.

SUPLINO, Maryse. **currículo funcional natural – guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. Rio de Janeiro: Artes Gráficas Kirino, 2009.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **convivendo com autismo e síndrome de asperger – estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2008.



# REFLEXÃO SOBRE OS EMBATES SOCIAS PELO DIREITO À INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Kariny Araújo Delgado Trovo<sup>54</sup>,

kaquario@hotmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *Este trabalho analisa os embates sociais com o foco na inclusão de pessoa com deficiência nas instituições escolares brasileiras. Foi realizado através de pesquisa bibliográfica e documental, da literatura especializada sobre o tema e legislação brasileira. Os aspectos abordados são: o contexto histórico da visão sobre deficiência; o Estado brasileiro e as políticas afirmativas de inclusão da pessoa com deficiência; e os embates sobre a inclusão da pessoa com deficiência. O resultado do trabalho elucidou que o sistema educacional brasileiro, apesar da legislação reconhecer as pessoas com deficiência pelos seus direitos. Conclui-se que ainda que possam ser implantadas políticas sociais para garantir um ensino de qualidade para todas as pessoas com deficiências, obstáculos e desafios são constantes a serem superados.*

**Abstract:** *This paper analyzes social conflicts with a focus on the inclusion of people with disabilities in Brazilian school institutions. It was carried out through bibliographical and documentary research, specialized literature on the subject and Brazilian legislation. The aspects covered are: the historical context of the view on disability; the Brazilian State and affirmative policies for the inclusion of people with disabilities; and the debates about the inclusion of people with disabilities. The result of the work elucidated that the Brazilian educational system, despite the legislation recognizing people with disabilities for their rights. It is concluded that although social policies can be implemented to guarantee quality education for all people with disabilities, obstacles and challenges are constant to be overcome.*

## 1 INTRODUÇÃO

Nas instituições brasileiras de ensino regular, a inclusão de pessoa com deficiência demonstra novos desafios para o sistema educativo no prisma da educação inclusiva. A

---

<sup>54</sup>Estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus do Pantanal*. E-mail: kaquario@hotmail.com.



inclusão escolar dos alunos é assegurada por um conjunto de documentos que dá corpo à Política Nacional de Educação Especial Na perspectiva da Educação Inclusiva.

Trabalhos recentes apontam que a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares é uma das questões foco de opiniões diversas, motivo este gerador de discordância entre os professores das escolas regulares, escolas especiais, pais e comunidade geral, no que tange às adequações necessárias já previstas na Lei de Diretrizes e Bases, pois o atendimento a essa população ocorreu desde as primeiras iniciativas no Brasil em espaços separados da população geral, especialmente em instituições especializadas ou classes especiais (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

O embate social pelo direito à inclusão da pessoa com deficiência nas escolas brasileiras recebeu destaque com a Constituição Cidadã de 1988, onde os direitos garantiram o acesso e permanência nas escolas regulares de ensino. O objetivo deste artigo é refletir sobre esses embates referentes à inclusão da pessoa com deficiência nas escolas brasileiras.

De modo a alcançar o objetivo postulado, desenvolvemos estudo bibliográfico para melhor compreender a questão. O presente trabalho está dividido em cinco partes: Introdução; Deficiências – contexto histórico; Lei n.º 13.146/15 - Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência; Embates sobre a inclusão da pessoa com deficiência; e Considerações finais.

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma revisão qualitativa de literatura, que buscou material teórico em diferentes fontes, as virtuais e físicas, estabelecendo como recorte temporal texto a partir de 1988 (Carta Magna).

## **2 DEFICIÊNCIAS – CONTEXTO HISTÓRICO**

A complexidade que as sociedades trataram os indivíduos com deficiência ao longo da história fica evidente nos registros das civilizações. Conforme Amaral (1997, p. 23)

Relaciona-se às representações sobre a deficiência com concepções bíblicas, filosóficas e científicas presentes em diferentes contextos históricos. Na Antiguidade Clássica, a segregação e o abandono das pessoas com deficiência eram institucionalizados; na Grécia, as



---

pessoas com deficiência eram mortas, abandonadas à sua sorte e expostas publicamente; em Roma, havia uma lei que dava o direito ao pai de eliminar a criança logo após o parto.

Nesse contexto, já podemos observar que a prática do extermínio das pessoas com deficiência vem enraizado nas culturas mais antigas. Mesmo não se tendo fontes escritas para pesquisa, é possível ter uma visão de exclusão.

Segundo Amaral (1995, p. 43),

A concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos “disformes ou monstruosos” vivessem e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições.

Da exclusão explícita no período citado pela autora até os dias atuais, ocorreram muitas mudanças da sociedade com a visão da pessoa com deficiência, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Na contemporaneidade, a sociedade brasileira vivenciou embates envolvendo diversos temas, oportunizando-a a participar da elaboração da Constituição Cidadã, através das propostas das emendas populares. De acordo com Borges (2019, p. 3)

Ao longo dos trabalhos, a Assembleia Constituinte esteve aberta a propostas de emendas populares. Para tanto, bastaria que as sugestões fossem encaminhadas por intermédio de associações civis e subscritas por, no mínimo, 30 mil assinaturas que atestassem o apoio popular à proposta. Até o encerramento dos trabalhos, a Assembleia Constituinte recebeu mais de 120 propostas de emendas constitucionais nas mais diversas áreas, reunindo cerca de 12 milhões de assinaturas.

A Constituição Cidadã de 1988 garante o “Estado Democrático de Direito”, que é “aquele que reconhece explícita e concretamente a soberania da Lei e do regime representativo” (CURY, 2013, p. 196). Reconhece-se que o Estado deve aplicar o respeito à liberdade civil, ou seja, proteção jurídica que nos garante o respeito pelos direitos humanos em conjunto com as garantias fundamentais.



A escolarização dos estudantes com deficiência nas escolas brasileiras de ensino regular faz parte desse processo democrático como garantia de um direito humano dentre outras garantias.

## 2.1 O Estado Brasileiro e as políticas de afirmação sobre a inclusão

A principal característica do Estado Democrático de Direito é o exercício da democracia, pois seu poder está nas mãos do cidadão, que mesmo sendo representado é ele quem escolhe seu representante. De acordo com Moraes (2005, p. 17)

O Estado Democrático de Direito, que significa a exigência de reger-se por normas democráticas, com eleições, periódicas e pelo povo, bem como o respeito das autoridades públicas aos direitos e garantias fundamentais, [...] adotou, [...] o denominado princípio democrático, ao afirmar que todo poder emana do povo, que o exerce por meio de seus representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Nesse contexto, podemos destacar as políticas educacionais que fazem parte das normativas do Estado, estabelecidas em leis aprovadas pelo poder Legislativo em nível federal, estadual e municipal. Porém, o Poder Executivo tem a possibilidade de acrescentar mudanças de acordo com sua realidade. Os municípios investidos com o poder do Estado Democrático de Direito podem participar das sessões legislativas, onde os projetos educacionais são apresentados para sancionamento e devem ser votados ou não. De acordo com Junqueira (2019, p. 23),

[...] as políticas educativas têm a possibilidade de serem entendidas como um meio de construir valores e conhecimentos que permitam o pleno desenvolvimento dos estudantes, incluindo a sua capacidade de comunicar, de compreender o mundo à sua volta, de proteger as suas ideias e de exercer a sua cidadania.

Nesse escopo, entendemos que as políticas públicas garantem a efetivação dos direitos das crianças, adolescentes, jovens e adultos sob a tutela do Estado brasileiro.

Decorrido um ano da Constituição Cidadã, foi promulgada a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, que estabelece:

Art. 1º, as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de



deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei § 1º, na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito. Art. 2º que ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1989).

A normativa descreve os direitos das pessoas com deficiência e seus direitos à integração social, tratamento de igualdade, respeito social da dignidade da pessoa humana, dentre outros. Ainda, no seu artigo IV, requer a formação humana para as diversas áreas do conhecimento, e em nível superior, atendendo assim às demandas educacionais da pessoa com deficiência.

Entretanto, fez-se necessário dar continuidade aos direitos primordiais dessas pessoas, tais como ter a possibilidade de ser, aprender e conviver socialmente. Na década de 1990, perpetuaram-se as pretensões de educação pública numa base democrática para todos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e na Declaração de Salamanca de 7 a 10 de junho de 1994 em Salamanca, Espanha foi um dos documentos que influenciaram a formulação de políticas públicas sobre educação inclusiva. De acordo com Saraiva (2016, p. 3)

A Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca nortearam documentos que passaram a servir de base para a formulação das políticas públicas de educação inclusiva, normatizando elementos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei Nº 9394 de 1996, Plano Nacional de Educação, Diretrizes ISSN 21774013 Curriculares Nacionais para a Educação Básica com base na diversidade e inclusão.

As manifestações desse encontro suscitam no Brasil novos caminhos para a inclusão, reforçando a perspectiva já existente na Constituição Federal de 1988, e presente na Lei de Diretrizes e Bases, que privilegia o atendimento especializado na rede regular de



ensino. A Declaração de Salamanca, ao referir-se aos princípios, políticas e práticas no âmbito da educação especial, apela aos Estados para que garantam que a educação dos indivíduos com deficiência seja parte integrante do sistema educativo. De acordo com Ferreira (2004, p. 24).

Quando assumiu sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o fez numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro, mostrando que esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso.

Após esse compromisso, as iniciativas de inclusão demonstram caminhar para que os Estados garantam que as pessoas com deficiência integrem seus quadros no sistema educacional, em salas de aulas comuns.

### **3 LEI 13.146/2015 - LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

O direito à educação tem a sua matriz normativa na Constituição Federal de 1988, como um direito social que protege todas as pessoas, sem exclusão ou qualquer outra forma de discriminação. No entanto, a Constituição Federal fala de uma equidade formal, em que todos são equivalentes perante a Lei. Conforme a Constituição Cidadã (1988),

Artigo 208 inciso III - estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino, oferecendo a plena adesão destas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação, comum a todos, através da educação inclusive nas escolas regulares. Como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de ser incluído na sociedade. (BRASIL, 2016).

A educação, segundo a Constituição Federal de 1988, define que este direito social é um direito de todos e deve ser garantido um direito pelo Estado e pela família e será promovido e encorajado com a participação da sociedade (caráter participativo), tendo como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo, a sua preparação para o exercício da sua cidadania e a sua preparação para o trabalho.



Contudo, temos que reconhecer que os indivíduos não são *equivalentes* uns aos outros. Neste sentido, temos que procurar a equidade material e certamente tentar tratar o *equivalente* de acordo com a sua equidade e o diferente, conforme a sua diferença. Foi com essa concepção que nasceu a Lei 13.146/2015, tentando encontrar o procedimento correto para aqueles que têm alguma deficiência.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 , em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil , em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 , data de início de sua vigência no plano interno. (BRASIL, 2015).

Essa Lei versa sobre a inclusão da pessoa com deficiência e sua garantia do direito fundamental da pessoa humana, deliberando sobre as condições de igualdade e exercício dos direitos da liberdade fundamental, pretendendo a inclusão social e a cidadania, em simultâneo. No seu artigo 2º, temos a definição para a pessoa com deficiência,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Nessa ótica, entendemos a importância de compreender melhor a necessidade de construir uma forma totalmente nova de olhar para a pessoa com deficiência, respeitando os seus direitos, individualidades, equidade e dignidade.

Em matéria de educação, o Estatuto da pessoa com deficiência fornece orientações e regras que requerem atenção da administração pública para garantir que todos tenham, de fato, acesso a uma educação inclusiva, que procurará o maior desenvolvimento das suas



capacidades físicas, sensoriais e sociais, que se baseará nas propriedades, interesses e necessidades de cada pessoa.

#### **4 EMBATES SOBRE A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Para abordarmos os embates sobre a inclusão, faz-se necessário conceituarmos o que são políticas públicas, pois são através das interpretações das ações políticas que se dão as elaborações e investidas das leis. Di Giovanni (2009, p. 2), assim alude acerca da política pública:

Penso a política pública como uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia. Penso, também, que é exatamente nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades de intervenção estatal.

Nesse exposto, as políticas públicas são entendidas como uma construção de influência recíproca entre a sociedade e o Estado, em que há uma relação de poder. Entendemos que no campo político, as políticas públicas se adequam ao seu tempo e sua sociedade.

Esse processo é historicamente marcado por contradições de incorporações em curso. Estamos falando de políticas públicas carregadas de conflitos e tensões. Só olhando para a contradição, podemos rever toda a carga de "enfrentamentos" e relatividade com o Estado, visto que os confrontos dentro e fora dele nunca estão desligados dos que compõem a sociedade da qual fazemos parte.

Desde os anos de 2000, no Brasil, iniciaram-se ações para fortalecer a matrícula dos alunos com deficiência em salas de aulas comuns das escolas regulares. Essas matrículas ocorram nem sempre acompanhadas de atendimento educacional especializado. Sobre esse movimento, Mendes (2006, p. 400) diz que

a consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque, justifica tanto o fechamento de programas e



serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazo, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais.

Com esse pensamento, a autora faz uma crítica sobre a forma de como a política de inclusão estava ocorrendo, atraída pelo baixo custo e vantagens financeiras.

Os professores também são atingidos quando não recebem capacitações no âmbito da formação continuada.

Em síntese, os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão, e têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais. (SEIBEL, 2007, apud MELLO, 2010, p. 7).

As políticas públicas sempre foram associadas à visão do Estado, conforme Mendonça (2007, p. 7), em que a relação de interesses se traduz nas práticas enraizadas de conflitos. As políticas educacionais também enfrentam pressões de grupos que favorecem os interesses privados em detrimento de investimento nas escolas públicas. Como elucidam Kassar, Rebelo e Cestari (2019, p. 03)

[...] as políticas educacionais (são) formuladas ou reformuladas no âmbito do Estado e que resultam do movimento, de tensões, de correlação de forças sociais, de distintos projetos de sociedade, e, portanto, são componentes de luta da classe trabalhadora para ter acesso aos direitos sociais, entre eles, à educação pública e ao padrão de qualidade do ensino.

Na década de 1980 houve movimentos de reivindicações das pessoas com deficiência para igualdade dos direitos. O Brasil passou a contar com a Secretaria de Educação Especial (SESP), que, apesar de contribuir para a abertura de classes especiais nas escolas públicas, incentivou por outro lado à iniciativa privada e ao assistencialismo das organizações não-governamentais (MAZZOTTA, 1994). Nesse período, a atenção educacional (educação escolar) direcionava-se apenas à parte dos estudantes que eram



considerados menos afetados pela deficiência, enquanto os “moderados ou severos” recebiam atendimento em instituições especializadas, sendo que a maioria delas estava sob administração privado-filantrópica. (KASSAR e REBELO, 2011).

Porém, as políticas educacionais podem ser construídas por uma coletividade e não por grupos ou órgãos, tendo nesse viés o sentido democrático. Conforme descrevem Ball e Mainardes (2011, p. 14)

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada.

Para a educação inclusiva, é fundamental que política e educação se relacionem nas referências, ações e perspectiva. Na contemporaneidade, o movimento atual dos debates sobre Educação Inclusiva recebe diferentes entendimentos, como resumem Kassar, Rebelo e Cestari (2019, p. 11):

Ao olhar o movimento de articulações das propostas nacionais para a educação especial, podem ser identificados diferentes momentos, que têm distinções, mas não necessariamente rupturas: um está mais claramente delineado até o final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, em que há a aceitação de convivência de diferentes locais para a escolarização das pessoas com deficiência, mesmo após o compromisso formal de acordos multilaterais pelo Brasil. Posteriormente, outro toma corpo a partir de 2003, quando há o lançamento e a difusão da ideia de sistema educacional inclusivo, em que no desenrolar de ações dentro dessa perspectiva, o lugar da escolarização migra-se para o estabelecimento escolar regular/comum. Um terceiro movimento vai se delineando com o fim abrupto do governo de Dilma Rousseff e, mesmo com a utilização de um discurso próximo ao disseminado entre 2003 e 2016, indica o fortalecimento de grupos privados de educação especial. O trânsito entre essas posições ocorre sob debates acalorados, com o uso de diferentes recursos midiáticos.

As autoras observaram que é possível que as articulações na implementação de ações voltadas para as propostas nacionais para educação especial tenham acontecido com



características diferentes em três momentos distintos. Porém, as autoras alertam que a existência de momentos com características diferentes não significa rupturas definitivas entre os períodos. A política de educação inclusiva, como divulgada em 2008 com o documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolveu-se mais claramente nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Entretanto no governo atual de Jair Messias Bolsonaro, apesar do uso do termo “Educação Inclusiva” em documentos, o processo de inclusão parece se distanciar da escolarização dos alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, pois passa-se a cogitar-se a coexistência de diferentes estabelecimentos para o processo educacional.

A implantação da educação inclusiva evidenciou a existência de diferentes visões sobre a educação dos estudantes com deficiência: de uma lado, a visão de que todos teriam direito à escola comum e que o atendimento especializado não deveria substituir a escolaridade; de outra a visão de que para alguns alunos a melhor opção seria uma classe ou escola especial (nas instituições especializadas), substituindo a escola comum.

Outro aspecto presente no debate é sobre o direcionamento dos recursos públicos: se devem ir integralmente para as instituições públicas ou se devem ser utilizados pelas instituições privadas, já que a maior parte das escolas especiais pertence a instituições privado-filantrópicas.

Frente ao exposto, pode-se dizer que as políticas públicas de inclusão tiveram seus momentos marcados pelos representantes políticos no poder. Apesar de nos representar, muitas vezes, os acontecimentos políticos se estabelecem de forma abrupta, deixando a população na expectativa de uma Política Pública que realmente tenha continuidade e faça a diferença nos âmbitos sociais.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sociedade brasileira se compõe de uma diversidade que não pode ser ignorada. Pelo contrário, deve ser valorizada e respeitada. Acreditamos que o verdadeiro significado da palavra inclusão não foi totalmente difundido no Brasil, devido à falta de informação clara e rigorosa às famílias das pessoas com deficiência, e mesmo à sociedade em geral, visto que não basta que o núcleo familiar da pessoa com deficiência compreenda que as



---

crianças com deficiência têm o direito, como cidadãos, de receber educação numa escola regular com todas as outras crianças.

A iniciativa da educação inclusiva é beneficiar e permitir que a pessoa com deficiência possa exercer os seus direitos em termos do cumprimento da inclusão escolar, que também está relacionada com todas as pessoas, amparadas no ordenamento jurídico brasileiro.

A letra da Lei só reafirma a política da educação inclusiva, porém, necessita de mudanças profundas nos sistemas educativos, a partir de uma política pública eficaz, que poderá ser gradual, contínua, sistemática e planejada para dar aos alunos com necessidades educativas especiais um ensino de qualidade.

Vemos que a aplicação do princípio de equidade e justiça para toda a sociedade necessita da ação conjunta das autoridades públicas para o cumprimento das regras já estabelecidas em nossa sociedade, envolvendo pais, escola e educadores, porque o ideal de inclusão social já foi plantado em nossa pátria a partir do momento da redemocratização da democracia.

É necessário oferecer condições para que o cumprimento das normativas sejam efetivadas e consigam impulsionar a educação de uma forma igualitária, respeitando a pluralidade. A educação social se consolida através dos movimentos sociais e populares e através das escolas, numa educação que liberta, que respeite o contexto histórico e social de cada indivíduo. No entanto as políticas públicas são carregadas de conflitos e tensões e apenas olhando os confrontos dentro e fora do Estado é que percebemos que nunca estão separados dos que compõem a nossa sociedade.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira vem trabalhando para que as leis sejam cumpridas e a Constituição Cidadã assegura que todos os alunos possam frequentar aulas regulares no sistema de ensino regular.

Os embates sobre as políticas públicas ainda estão longe de chegar ao fim, pois as controvérsias de investimentos, os interesses privados nas políticas públicas, os tensionamentos sobre onde matricular o aluno com deficiência e sobre quais atendimentos deve receber, são motivos de distintas opiniões. O posicionamento de diferentes grupos envolvidos faz parte do processo democrático, no entanto não se pode perder de vista o



aluno para que o processo de desenvolvimento da aprendizagem ocorra a todos, independentemente da sua condição, e se realize como um Direito Humano.

Salientamos que não basta estabelecer uma política pública bem determinada, com um conteúdo bem construído e formulado. Não é suficiente. O fundamental e substancial é trabalhar para que a política aconteça, contemplando verdadeiramente o processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo no centro do ambiente educativo: a escola.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Histórias da exclusão: e de inclusão? - na escola pública. In: **Conselho Regional de Psicólogos. Educação Especial em debate**. SP: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1997.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, V. A. **Constituição de 1988 (1) - Contexto histórico e político**. - Jornal UOL - Disponível em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/constituicao-de-1988> - Acesso em: 1º out. 2021.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 9.451, de 26 de julho de 2018** - Regulamenta o Artigo 58 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1º out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília, Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 7.853 Apoio às pessoas portadoras de deficiências**. Brasília 1989

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:



<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art 266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art%20266)>. Acesso em: 2 de out. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2005.

CURY, Carlos Jamil. Sentidos da educação na constituição federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43518>.

DI GIOVANNI, Geraldo. **As Estruturas Elementares das Políticas Públicas**. Caderno de pesquisa, v. 82, 2009. Disponível em: <<https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/9/CadPesqNepp82>>. Acesso em: 03 out. 2021.

**Diário da Assembleia Nacional Constituinte**, 28.07.1988, p. 12151. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividadelegislativa/plenario/discursos/escrivendohistoria/Ulysses-Guimaraes-constituicao-cidada.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

GADOTTI, M.; RAMÃO, J. E.; MAFRA, J. **Globalização, Educação e Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro, 2009.

JUNQUEIRA, A. D. M. As políticas públicas da educação brasileira e seus reflexos no ensino aprendizagem do ensino médio. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**. Volumen 5, Número 3, dezembro 2019, SSN: 2387-0907. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n>. Acesso em: 04 out. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos e OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira** 1 1 - Partes do material empírico foram anteriormente apresentadas no VI Congresso Ibero-Americano / IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, em Lleida (ES) e no XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, em Cáceres (MT-BR), no ano de 2018. Educação e Pesquisa [online]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>>. Epub 29 Ago 2019. ISSN 1678-4634.<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>.2019. Acesso em: 29 set. 2021.



KASSAR, M. C. M e REBELO S. A. O “ESPECIAL” NA EDUCAÇÃO, O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL – **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do atendimento educacional especializado.** Nova Almeida – Serra/ES de 11 a 13 de abril de 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar.** 1994. Tese (Livre-Docência)

MAZZOTTA. M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves, **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006

MENDONÇA, S. R. de. Sociedade civil em Gramsci: venturas e desventuras de um conceito. In: PAULA, D. A. de; MENDONÇA, S. R. de. **Sociedade civil: ensaios históricos.** Jundiaí: Paco editorial, 2013.

MACHADO, Érico Ribas, SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima, RODRIGUES, Marli de Fátima Rodrigues. Fundamentos e debates atuais de Pedagogia Social. **Interfaces Científicas – Educação.** Aracaju, V.3, N.1, p. 11-20, out. 2014.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** 18. ed., São Paulo: Atlas, 2005.

SARAIVA, Emerson S. S. Políticas públicas, educação e inclusão: fundamentos no Neoliberalismo e globalização. I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva. 13º Jornada de Educação Especial. 2016

SEIBEL, E.J. Oferta de serviços públicos para pessoas portadoras de necessidades especiais. In: Projeto de pesquisa Edital CNPq, 2007.



# A EDUCAÇÃO PRISIONAL EM TEMPOS PANDÊMICOS: PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA

**Bruna Pimenta Soares** <sup>155</sup>, **Paulo Cesar de Almeida Raboni** <sup>56</sup>, **Gesilane de Oliveira Maciel José** <sup>3</sup>

bruna.pimenta@unesp.br, paulo.raboni@unesp.br, geisamaciel35@gmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *Este artigo partiu da seguinte pergunta: quais as necessidades educacionais que os alunos privados de liberdade veem apresentando em tempos pandêmicos? Desta maneira, este estudo objetivou refletir acerca das necessidades educacionais que o aluno recluso apresentou e ainda apresenta, frente ao ensino remoto ofertado no contexto de pandemia. Amparando-nos na pesquisa de caráter qualitativo, utilizando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica para fundamentar as discussões teóricas; as percepções da própria pesquisadora, enquanto professora desta unidade prisional masculina de regime fechado, localizada no interior do Estado de São Paulo, em período de pandemia e análise documental das atividades realizadas pelos alunos privados de liberdade.*

6.

**Abstract.** *This article started from the following question: what educational needs do students deprived of liberty see presenting in pandemic times? Thus, this study aimed to reflect on the educational needs that the incarcerated student presented and still has, in view of the remote education offered in the context of a pandemic. Supporting us in qualitative research, using bibliographical research as methodological procedures to support theoretical discussions; the researcher's own perceptions, as a teacher in this closed male prison unit, located in the interior of the State of São Paulo, during a pandemic period and documental analysis of the activities carried out by students deprived of liberty.*

7.

**Resumen.** *Este artículo partía de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las necesidades educativas que ven presentar los estudiantes privados de libertad en tiempos de*

<sup>55</sup> Licenciada em Química, FCT/UNESP.

<sup>56</sup> Doutor em Educação, FCT/UNESP

<sup>3</sup> Doutora em Educação, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/IFMS- Campus Coxim



*pandemia? Así, este estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre las necesidades educativas que presentaba y aún tiene el estudiante encarcelado, ante la educación a distancia que se ofrece en el contexto de una pandemia. Apoyándonos en la investigación cualitativa, utilizando la investigación bibliográfica como procedimientos metodológicos para sustentar las discusiones teóricas; percepciones propias del investigador, como docente en esta unidad penitenciaria masculina cerrada, ubicada en el interior del Estado de São Paulo, durante un período pandémico y análisis documental de las actividades realizadas por estudiantes privados de libertad.*

## 8. Introdução

O vírus Sars-CoV-2 vem causando inúmeros problemas em diferentes países e desde a sua chegada ao Brasil, a doença desestruturou e evidenciou problemas sociais, econômicos e políticos que ainda são, quantitativamente, impossíveis de serem mensurados. Uma das alternativas encontradas para frear o contágio, foi a adoção do distanciamento social, evitando que o Sistema Único de Saúde (SUS) entrasse em colapso.

Desde então, um dos grandes desafios do Estado brasileiro é garantir o direito à educação desses milhões de estudantes em todos os seus níveis e modalidades de ensino. Porém, as dificuldades perpassam os muros das escolas, que agora estão vazias, e se acentuam conforme os espaços geográficos escolares vão ficando mais periféricos, tornando-se ainda mais complexo quando buscamos garantir o direito fundamental da educação em espaços não-escolares e que historicamente foram esquecidos, em certa medida, pelas políticas públicas, mesmo em tempos normais, como é o caso da oferta educacional direcionada a unidades prisionais.

Assim, emerge a seguinte pergunta: quais as necessidades educacionais que os alunos privados de liberdade veem apresentando em tempos pandêmicos?

Dessa maneira, este artigo objetivou refletir acerca das necessidades educacionais que o aluno recluso apresentou e ainda apresenta, frente ao ensino remoto ofertado no contexto de pandemia.

Em busca de desvelar tal problemática, a metodologia escolhida é de caráter qualitativo, no qual foi realizada inicialmente uma análise bibliográfica, retomando alguns teóricos que versam sobre a educação em prisões. Em seguida, lançou-se mão das percepções da pesquisadora como professora do sistema penitenciário, acerca dos desafios



da oferta educacional direcionada aos estudantes privados de liberdade nesse período de pandemia. Por último, para capturar as necessidades e percepções dos alunos, houve a análise documental das atividades, por eles realizadas quando o ensino remoto foi articulado.

## 9. Desenvolvimento

### 2.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a modalidade marginalizada

A modalidade adotada para a efetivação da educação em estabelecimentos penais é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com matrícula semestral. Assim, ao refletirmos sobre a importância da EJA, tanto para o desenvolvimento quanto para a transformação da sociedade, é que percebemos a dificuldade de sua efetiva implementação como política permanente em um país demasiadamente e historicamente desigual. De acordo com Arelaro e Kruppa (2007, p. 87), a EJA “ameaça o status quo das elites privilegiadas, com possibilidade de produzir ‘desobediência civil’ por parte dos marginalizados econômicos ao não aceitarem os limites impostos pela sociedade de classes”.

Quando interpretamos os documentos responsáveis pela efetivação do direito subjetivo à educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, é notório o descaso desde antes da Constituição Federal de 1988 até vinte anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Antes da Constituição Cidadã, os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA nasceram em conjunto com a sofisticação dos meios de produção na década de 1930. Neste momento, a educação básica de adultos começou a definir seu lugar na história em resposta às necessidades que um sistema capitalista necessitava. Sendo assim, todas as iniciativas de educação popular pelos governos são limitadas à ideia de que a educação forma as classes populares para transformá-las em elemento de produção.

Paulo Freire se posicionou contrariamente à tese, aceita à época, de que os analfabetos eram seres ignorantes e desprovidos de conhecimentos, ao contrário, o autor propôs ações educativas que considerassem a cultura desses sujeitos, e que estas, fossem modificadas através do diálogo. Segundo Freire, o processo educativo deveria interferir na estrutura social. Para isso, considerava que inicialmente seria preciso realizar estudos



críticos acerca da realidade existencial dos educandos, buscando entender a origem de seus problemas, para assim apresentar alternativas a fim de superá-los (ARELARO; KRUPPA, 2007). Porém com o golpe militar de 1964, os movimentos sociais foram brutalmente substituídos por campanhas de alfabetização, onde o Estado totalmente conservador assume as rédeas para o caminho da educação, e novamente toma iniciativas com o foco em questões econômicas e ideológicas. Surge então, o chamado “tecnicismo educacional”, um modelo sistêmico, controlador e acrítico, que defendia a neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade.

Já em tempos democráticos, já com a Constituição Federal de 1988, Collor é eleito por voto direto, tendo como desafio a superação do analfabetismo até 1998, contando com recursos determinados constitucionalmente, entretanto, foi exatamente nesse governo que as políticas neoliberais começaram a se delinear. Logo em seguida, o então Presidente da República Fernando Collor de Mello, sofre impeachment, e o vice, Itamar Franco, assume o governo. Entre outras ações, a nova gestão firma o Plano Decenal de Educação para Todos em busca da universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Em seguida, Fernando Henrique Cardoso, em uma nova gestão presidencial, assume o manejo do modelo neoliberal iniciado por Collor. Agora, de acordo com Arelaro e Kruppa (2007, p. 89-90, grifo meu):

A EJA passou a ser uma política marginal para o governo federal, que progressivamente definiu a sua concepção sobre o ‘regime de colaboração’, entendido agora como ação centralizada de definição e coordenação das políticas pelo governo federal e repasse de execução destas, em especial das destinadas à educação básica, para estados e municípios, com acentuada sobrecarga para esses últimos.

Aspirando aos princípios presentes na Constituição, porém elaborada em tempo neoliberais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), augura que a EJA deve ser ofertada às pessoas, que por inúmeros motivos de vida e/ou trabalho, não conseguiram concluir a Educação Básica na idade própria, direito esse que independe da condição da pessoa.



Entretanto, a LDBEN não trouxe grandes melhorias à educação de adultos, apenas dois artigos trazem a modalidade de ensino ao corpo do texto. Arelaro e Kruppa (2007, p. 94) dizem que “Antigas reivindicações por melhores condições de vida, que garantisse aos jovens e adultos possibilidades reais de aumento de sua escolaridade, não foram asseguradas na lei”. De acordo com as autoras, a Emenda Constitucional nº 14/1996 foi um verdadeiro golpe na educação de jovens e adultos, pois a municipalização compulsória deixou mais crítica a situação da EJA, uma vez que, o presidente vetou o aumento de recursos destinados aos municípios que garantisse a oferta da EJA. Logo, como poderia o município responsabilizar-se por tal modalidade de ensino se os recursos foram diminuídos?

Mesmo com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a EJA foi novamente minimizada, uma vez que o Fundeb destinava apenas 0,70 (setenta centavos) para esta modalidade, enquanto o ensino regular receberia 1,00 (um inteiro) nos primeiros anos de vigência do fundo para os anos iniciais do ensino fundamental.

Pode-se perceber como a EJA foi e ainda é estigmatizada em relação às outras modalidades de ensino, porém esse quadro se acentua quando tratamos da EJA em espaços prisionais. De acordo com Onofre e Julião (2013), esses ‘pobres’ são ideologicamente empurrados em um embate entre as necessidades básicas da vida e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da marginalização e das barreiras sociais, da miséria, da vaidade dos poucos que detêm o poder e da perda de valores humanitários.

## **2.2 O direito à educação da pessoa privada de liberdade**

Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), o Brasil soma mais de 702 mil (DEPEN, 2020). Assim, situando o Brasil na terceira posição no ranking de maior quantitativo de pessoas presas do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China. Torres (2019), projeta que se o Estado brasileiro continuar encarcerando nesse ritmo, “em 2050, o Brasil encarcerará, em média, 9.323.598 pessoas” (TORRES, 2019, p. 66).



São pessoas majoritariamente jovens, cerca de 54% da população carcerária está entre 18 e 29 anos. Em relação ao perfil socioeconômico temos que ao menos 95% são pobres ou muito pobres, 64% são negros – soma de pardos e pretos -, que em sua maioria cometeram crimes contra o patrimônio (38%), seguido pelos crimes de tráfico de drogas – Lei 6.368/76 e 11.343/06 (32%) e crimes contra a pessoa (15%), ou seja, ao menos 60% dessas pessoas privadas de liberdade não cometeram crimes diretamente contra a pessoa humana (DEPEN, 2020).

Torres (2019), lista alguns episódios que culminaram no fortalecimento de movimentos em prol dos direitos da pessoa presa no Brasil, que são:

I) o motim de 1992, conhecido como o “Massacre do Carandiru” no qual foram executados, pela polícia militar, 111 homens na Casa de Detenção de São Paulo; (II) o aumento da população encarcerada em detrimento de poucos investimentos; (III) o surgimento da facção criminosa Primeiro Comando da Capital em 1993; e (IV) as sucessivas rebeliões iniciadas no Estado de São Paulo, cujo ápice teve lugar em maio de 2006, quando ocorreu a maior rebelião de presos no país. (TORRES, 2019, p. 22-23, grifo da autora).

Segundo a autora, tais acontecimentos foram basilares para que o sistema carcerário fosse discutido no país, “dando força a ideias e manifestações que questionavam a eficiência social do aprisionamento” (TORRES, 2019. p. 23). Ações que vão ao encontro com a Lei de Execução Penal (LEP), Lei n. 7.210 de julho de 1984, que prevê que “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984).

Depois dessa conjuntura entre grupos governamentais e sociedade civil em prol dos direitos da pessoa presa no Brasil, em 2010 o direito à educação foi fortalecido através das “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”. De acordo com José e Leite (2020, p. 47), o documento se caracteriza como “o marco no que se refere à educação em espaços



prisoniais”, uma vez que, tal documento augura que a oferta educacional nesse espaço seja garantida em seus diferentes níveis e modalidades.

Outro documento que deve ser enfatizado é o “Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional”, publicado no primeiro ano do governo de Dilma Rousseff (2011), no qual as metas visavam “fortalecer, ampliar e qualificar” a educação oferecida em estabelecimentos penais, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e tecnológica e a educação superior (JOSÉ; LEITE, 2020).

Mesmo com todos os documentos que permeiam a educação em prisões, de acordo com os dados do (DEPEN, 2020) apenas 92.561 (12%) das pessoas privadas de liberdade no Brasil estão envolvidas em algum tipo de atividade educacional, entre aquelas de ensino escolar e atividades complementares. Assim, analisando a população total encarcerada, temos que 9.765 estão vinculados ao nível de alfabetização, 31.066 no ensino fundamental, 15.180 no ensino médio, 3.195 em cursos profissionalizantes e 738 ensino superior (DEPEN, 2020).

Como uma das formas de ampliar o acesso educacional à pessoa privada de liberdade, foi promulgada a Lei 12.433/2011, que alterou a Lei de Execução Penal 7.210/1984 quanto à remição de parte do tempo da pena privativa de liberdade. Esta lei foi decisiva quando permitiu a remição da pena pelo estudo assim fomentando o interesse pela educação da população carcerária brasileira. Anteriormente, a remição era permitida apenas pelo trabalho.

Para Ireland, (2011, p. 30-31) a educação em prisões:

[..] como parte integrante da educação de adultos é importante politicamente para reforçar políticas públicas e por ser parte de um movimento que tem potencial de trazer benefícios mais amplos. Ao mesmo tempo, no caso da educação em prisões, não há como se esquecer de que o processo educacional se dá no contexto de uma política de execução penal que, embora considerada “moderna” e exemplar, impõe questões específicas.

Segundo Oliveira et al. (2017, p. 139-139), existe uma grande esperança que a educação no cárcere atue como um agente transformador, “que possibilite ao aluno



apenado uma nova visão de mundo, outras expectativas em relação ao seu futuro e até mesmo possa promover sua ressocialização”, não que a educação não seja um potencial para tal ânsia, porém, a educação por si só, não resolveria toda uma dívida histórica de negação de direitos a que essas pessoas foram submetidas.

### **2.3 Unidade Penitenciária “Tacyan Menezes de Lucena” de Martinópolis: percepções de uma professora em tempos de pandemia**

Localizada na Rodovia Homero Severo Lins, Km 542 do município de Martinópolis, interior do estado São Paulo, a Unidade de Regime Fechado no Cumprimento de Pena, aqui pesquisada, é destinada ao sexo masculino. Segundo dados da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP), a unidade abarca 1.548 custodiados para 872 vagas, ou seja, a instituição apresenta um déficit de 676 vagas. Desse total de homens, cerca de 240 estão matriculados na educação básica, sendo organizado em classes multisseriadas, a saber: Ensino Fundamental – Ciclo I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental – Ciclo II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Com a pandemia, as atividades foram suspensas presencialmente e a partir de então, a unidade escolar “E. E. Cel. João Gomes Martins” em conjunto com o setor de educação da penitenciária, se reuniu em busca de alternativas que garantisse a continuidade do ano letivo para os alunos. Após reuniões entre as coordenações, foi estipulado que os docentes deveriam enviar, quinzenalmente, roteiros de estudos autoexplicativos para o e-mail da escola e a mesma repassaria para a penitenciária, e conseqüentemente aos estudantes. Depois de realizadas, as atividades seriam recolhidas e devolvidas à escola para as (os) professoras (es) pudessem avaliar.

Foram inúmeros alinhamentos entre o setor da educação da unidade penitenciária e a escola. Assim, o último alinhamento realizado foi para o segundo bimestre de 2021, ficando estipulado que cada classe teria um docente tutor, ou seja, cada professora ou professor enviariam seus roteiros quinzenais para o tutor daquela classe, esse ficaria responsável por organizar em um único documento todas as disciplinas e adiciona-las ao drive da escola para impressão. Vale ressaltar que os roteiros deveriam conter a data que o roteiro abarca, quantidades de aulas referente a esse período, identificação do



raio/pavilhão; da disciplina; do docente; espaço para o aluno se identificar; competências e habilidades. Por motivos financeiros a escola determinou uma folha – frente e verso - de roteiro por disciplina.

Cabe destacar que a realidade desses alunos é totalmente distinta dos estudantes desconectados “da rua” - gíria utilizada dentro das unidades prisionais -, considerando que estão distantes de seus familiares, não dispõem de livros, estão em espaços superlotados, com falta de iluminação e ventilação inadequadas e com um odor inigualável. Assim, os roteiros enviados pelos docentes deveriam conter um material de apoio anexado e exemplos de exercícios resolvidos, para que assim, os estudantes pudessem realizar da melhor forma possível.

De acordo com Silva (2018, p. 111),

“a escrita ainda é um recurso funcional para o preso, o seu principal meio de comunicação com o mundo exterior, com a família, amigos, órgãos e serviços de seu interesse como o sistema de Justiça e ouvidorias para o encaminhamento de queixas, denúncias e reclamações”.

Destarte, com a devolução, já do primeiro roteiro, foi possível observar a necessidade dos alunos em se comunicarem, a necessidade de explicar seus medos, preocupações e sentimentos em relação a pandemia. Identificou-se as dificuldades por eles encontradas para a resolução das atividades, alguns - através de recados deixados nas folhas das atividades - pediam para que fossem deixados exemplos mais fáceis no material de apoio, enquanto outros, por conta da grande heterogeneidade dentro da mesma série, questionavam se aquele conteúdo era da série específica dele, argumentando estar muito fácil.

As salas multisseriadas já são um desafio as professoras e professores “na rua”, isso se intensifica com a dinâmica de uma penitenciária. Neste espaço temos alunos que foram alfabetizados na própria unidade e seguiram os estudos, logo eles já entendem o funcionamento da escola e suas dificuldades e facilidades. Outros alunos ficaram décadas sem estudar e retornaram agora para a escola dentro da unidade e por conta da grande rotatividade das unidades penitenciárias muitos alunos deixam as turmas há qualquer



momento, assim, sua vaga é preenchida por outro aluno. Então, dentro da própria seriação temos alunos que diferentes níveis.

Para identificar como os estudantes percebem as aulas nesse formato de envio de materiais e realização de atividades, foram recolhidos breves relatos encontrados nas atividades que os alunos enviaram espontaneamente. A fim de preservar a identidade dos mesmos, os quatro alunos citados neste artigo atendem por nomes fictícios – Santão, Miguel, Chico, Valdomiro -, que são capítulos do livro “Estação Carandiru” Varella (2005) para manter o anonimato dos mesmos.

Assim, muitos deles, deixaram recados nas folhas das atividades, pedindo para nós professoras (es) utilizarmos máscaras, ficarmos em nossas casas, etc.

“[...] sdds espero que está bem e se cuidando. Não vejo a hora de retornar as aulas presenciais por aqui estamos nos cuidando da maneira que podemos, que Deus proteja todos nos rs [...]”  
(SANTÃO).

Outros solicitaram o envio de exercícios para estudar para as Olimpíadas de Matemática, pois, em período anterior a pandemia, havia o incentivo de que participassem dessa atividade educacional:

“[...] teria como a senhora me mandar aqueles exercicios de apoio da olimpiada de matematica e do enem que a senhora ia trazer muito obrigado fica com Deus” (VALDOMIRO).

Os estudantes também agradeceram pela preocupação que os professores demonstram no envio das atividades,

“Obrigado professora por acreditar qui eu posso mudar...”  
(MIGUEL).



---

Vale expor as dificuldades que eles percebem ao realizar as atividades no ambiente em que se encontram. Um dos alunos relatou que:

“[...] tem situações que não entendi e não gosto de colar de ninguém pois gosto de aprender. Então, quando voltar a situação ao normal, vou procurar me esforçar para aprender. Muito obrigado por vossa atenção e me desculpa por não ter feito. Se cuida, fiquem todos com Deus” (CHICO).

Diante desse relato, cabe elucidar que dentro do contexto pandêmico fica difícil para o docente ter a certeza que a atividade entregue foi realmente realizada pelo aluno. Um fato perceptível e comentado por algumas outras professoras e professores foi em relação às atividades de cada pavilhão estarem desenvolvidas de maneira bem semelhante, em alguns casos até idênticas, caracterizando cópia. Porém, o relato acima demonstra que mesmo com a possibilidade de cópia o aluno preferiu se justificar e entregar muitos exercícios em branco e outros resolvidos com a sua interpretação.

## 10. Considerações finais.

A pesquisa buscou explicar sobre as principais dificuldades que a modalidade EJA enfrentou e ainda hoje enfrenta para sua implementação como política pública. Desta forma, quando olhamos para a EJA prisional tomamos consciência de como essa política é recente e restrita, uma vez que atinge um percentual muito baixo da população carcerária brasileira.

Posto isso, esta pesquisa demonstrou como a escola e a unidade prisional se articularam frente à pandemia, a fim de que o direito à educação à essa pessoa fosse garantido. Evidenciou como o espaço escolar se faz importante na rotina desses alunos privados de liberdade e que muitos apresentam necessidades educacionais acentuadas por conta do contexto pandêmico em que o país se encontra.

Diante disso, fica explícito a necessidade de se fazer ouvir o chão escolar que resiste dentro dos estabelecimentos penais, principalmente alunas (os) e professoras (es)



que são quem estão dia pós dia submetidos, muitas vezes, ao descaso, ao esquecimento e abandono por parte do Estado e da sociedade.

## 11. Referências

ARELARO, L. G.; KRUPPA, S. P. Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Xamã, 2007. p. 85-105.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2022. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. BRASIL, 2011

BRASIL. Lei de Execução Penal. Decreto-Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Presidência da República**. BRASIL, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Publicado no D.O.U. de 7/5/2010, Seção 1, p. 28. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 de jul. 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Painel interativo janeiro a junho de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>. Acesso em: 01 de jul. 2021.

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov., 2011.

JOSÉ, G de. O. M; LEITE, Y. U. F. Educação Básica em Prisões no Brasil: entre avanços e desafios. **REVISTA BRASILEIRA DE EXECUÇÃO PENAL-RBEP**, v. 1, n. 1, p. 33-58, 2020.

OLIVEIRA, A. C de; LEITE, D.B. G; SILVEIRA, R. M. C. F. Alfabetização científica e tecnológica na visão de alunos encarcerados. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 7, n. 01, p. 129-140, 2017.

ONOFRE, E. M. C; JULIÃO, E. F. **A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p.51-69, 2013.

SILVA, R da. **Didática no cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo**. São Paulo: Giostri, 2018.



---

TORRES, E. N da. S. **Prisão, educação e remição de pena no Brasil: a institucionalização da política para a educação de pessoas privadas de liberdade.** Jundiá: Editora Paco, 2019.

VARELLA, D. **Estação Carandiru.** Editora Companhia das Letras, 2005. Todos os trabalhos completos deverão ser submetidos em inglês, em espanhol ou em português.



# MESA TEMÁTICA:

## EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS



# AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DAS COTAS ÉTNICOS-RACIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – CAMPUS DE AQUIDAUANA

Noeli da Silva Santos<sup>57</sup>, Eva Teixeira dos Santos<sup>58</sup>  
noeli.silva@ufms.br, eva.teixeira@ufms.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** Este estudo objetivou analisar a dinâmica de implantação da política de cotas étnico-raciais na UFMS a partir da vigência da Lei n. 12.711/2012, bem como verificar a contribuição dela para o acesso de negros e indígenas no Campus de Aquidauana/MS. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais. A pesquisa bibliográfica baseou-se em publicações científicas sobre os temas ações afirmativas e sistemas de cotas e a análise documental foi realizada nos editais dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFMS/CPAQ e nas listas anuais de candidatos aprovados nos processos seletivos.

**Resumen.** Este estudio tuvo como objetivo analizar la dinámica de implementación de la política de cuotas étnico-raciales en la UFMS después de la Ley n. 12.711 / 2012, así como verificar su aporte al acceso de negros e indígenas al Campus de Aquidauana / MS. Para el desarrollo de este trabajo, se utilizó la investigación bibliográfica y documental. La investigación bibliográfica se basó en publicaciones científicas sobre los temas de

<sup>57</sup> Matemática. Mestranda em Geografia, UFMS/CPAQ

<sup>58</sup> Geografia. Doutora em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste, UFMS/CPAQ.



---

*acciones afirmativas y sistemas de cupos, y el análisis documental se realizó en las convocatorias de los procesos de selección para admisión a las carreras de grado UFMS / CPAQ y en las listas anuales de candidatos aprobados en los procesos de selección.*

## **Introdução**

Em vários países do mundo, políticas de ação afirmativa têm sido aplicadas para resolver problemas sociais e políticos derivados da persistência de padrões sociais de desigualdade e discriminação em diversos países

No Brasil existem vários tipos de medidas de ações afirmativas e dentre elas, destaca-se neste trabalho o sistema de reservas de vagas no ensino superior adotado por várias universidades públicas no Brasil.

Essa política que também é conhecida como sistema de cotas, garante que uma parte das vagas ofertadas por essas instituições seja destinada para pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social, normalmente indivíduos de raça negra e de baixa renda. Essa pesquisa foca em estudar o processo de implantação de cotas raciais e seus desdobramentos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Aquidauana, a partir da vigência da Lei n. 12.711/2012.

## **Metodologia**

Segundo Macedo (1994, p.13), pesquisa bibliográfica "é a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa".

Pelo fato de ter sido utilizado na pesquisa diversas fontes bibliográficas ela pode ser classificada como exploratória e descritiva para descrever todo o processo.

A pesquisa descritiva descreve, sistematicamente, fatos e características presentes em uma determinada população ou área de interesse (GRESSLER, 2004, p. 54).



---

Considerando a temática e natureza da pesquisa, o método adotado é método dialético.

Para Lefèbvre (1983),

É por meio da dialética que “os pesquisadores confrontam suas opiniões, os pontos de vista, os diferentes aspectos do problema, as oposições, os pontos de vista, os diferentes aspectos do problema, as oposições e contradições; e tentam... elevar-se a um ponto de vista mais amplo, mais compreensivo (LEFÈBVRE, 1983, 171)”.

Na Visão de Japiassu (1989, p. 167), método dialético é aquele que “procede pela refutação das opiniões do senso comum, levando-as à contradição, para chegar então à verdade, fruto da razão”.

Os dados coletados para a pesquisa compreendem o período dos anos de 2013 a 2021. Esse recorte temporal deve-se ao fato da implantação da Lei 12.711/2012 a partir do ano de 2013. Esta lei foi criada pelo governo federal para auxiliar o ingresso no Ensino Superior de estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Além disso, para a coleta de dados necessários a pesquisa utilizou-se as fontes abaixo:

-IBGE –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Dados populacionais e estatística de gênero;

-SEAAC – CPAQ - Secretaria de Acompanhamento Acadêmico do Campus de Aquidauana para identificação do quantitativo de acadêmicos matriculados no período estudado e o tipo de ingresso;

-Portal de ingresso UFMS - Para análise dos editais de ingressos de 2013 a 2020, onde foi possível identificar o quantitativo de vagas ofertadas em cada curso do campus no período selecionado;



---

-COPEVE UFMS - Para análise dos editais de ingressos de 2013 a 2020, onde foi possível identificar o quantitativo de vagas ofertadas em cada curso do campus no período selecionado;

Após o levantamento dos dados, realizou-se a análise todos os editais dos processos seletivos de ingresso na UFMS – Campus de Aquidauana (SISU, Vestibular, PASSE), os quais estão apresentados sob a forma de tabelas e gráficos.

### **Referencial Teórico**

Como bem nos assegura Sell (2002), pode-se dizer que ação afirmativa é um conjunto de ações que visam a correção de desigualdade de oportunidades sociais.

Segundo Rozas (2009) as ações afirmativas existem há muito tempo, estando previstas, na Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, de 21 de dezembro de 1965.

O parágrafo 4º do art. 1º estipula que não serão consideradas discriminatórias “as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais e étnicos ou de indivíduos que necessitem de proteção para poderem gozar e exercer os direitos humanos e as liberdades fundamentais em igualdade de condições” (ROZAS, 2009 p. 24).

Conforme explicado acima as ações afirmativas existem há muito tempo e vários países adotaram diferentes tipos dessas ações para incluir as populações vulneráveis e excluídas em diversas esferas da sociedade tais como: educação e serviço público. Para Feres Jr. et al (2015) dos casos de ação afirmativa registrados, o mais antigo de que se tem notícia é o da Índia.



De acordo com Munanga (2007) a partir de 1950 foi sancionado na Índia um sistema de cotas em que havia reserva de vagas em cargos na legislatura federal e estadual nos conselhos de aldeia, no serviço público e nas salas das universidades, em benefício dos cidadãos membros das castas intocáveis, o autor deixa claro que essa reserva de vagas era na proporção de 15%. Na África do Sul, a implementação de ações afirmativas, teve início na década de 1990 com o fim do regime do apartheid. Segundo Ribeiro(2017) o apartheid foi uma série de leis segregacionistas que promoveram brancos em prejuízo do negros, instituindo uma separação entre eles. Já na Malásia, de acordo com Cordeiro (2008) foi criado um programa para erradicação e redução da pobreza denominado New Economic Policy (Nova Política Econômica). O programa visava a reestruturação econômica da sociedade, por exemplo, gerando empregos, ajudando assim a aumentar a renda dos malaaios, entre outras ações para assim reduzir o nível de pobreza da população, independente da raça.

Países como Índia, Malásia, Estados Unidos e África do Sul, os primeiros a programarem ações afirmativas em áreas como educação e mercado de trabalho, fornecem parâmetros basilares para o debate e criação de Ações Afirmativas no Brasil, principalmente no seio das universidades públicas federais e estaduais (CORDEIRO, 2008, p. 28).

Observa-se que vários países adotaram diferentes tipos de ações afirmativas para melhorar as condições da sua população, fato esse que o autor deixa claro na citação acima. Os estudos sobre ações afirmativas mostram que essas ações têm demonstrado eficaz no que tange ao benefício para as populações vulneráveis, grupos historicamente discriminados. Em setembro do ano de 2001, na África do Sul, ocorreu a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Essa conferência foi organizada pela ONU e contou com a participação de 173 países.



---

Segundo Cristofolletti et al. (2018, p. 07) "foi na Conferência de Durban que o Brasil apresentou uma posição determinante no âmbito do respaldo e reivindicação de políticas de ações afirmativas".

Após a conferência, o governo brasileiro estabelece ações, projetos e programas governamentais em benefício da inclusão social e da valorização do negro em 14 cumprimento às resoluções definidas nos fóruns multilaterais por conta dos princípios da igualdade, subsidiado pelos direitos humanos (NUNES et. al, 2018 p. 198).

De acordo com Cristofolletti et al. (2018, p. 07) é importante destacar a Conferência de Durban "trouxe grandes expectativas por parte do Movimento Negro Brasileiro, contando com grande engajamento por parte deste no âmbito de sua construção e constituição". Já as ações afirmativas no Brasil resultam, historicamente, de um amplo processo de reivindicação dos movimentos negros brasileiros (SILVA, 2018).

O sistema de cotas é uma ação afirmativa em que há “estabelecimento de um número preciso de lugares ou da reserva de algum espaço em favor de membros do grupo beneficiado” (MENEZES, 2001, p. 30). No Brasil as medidas de ações afirmativas mais conhecidas são os sistemas de cotas em instituições públicas de ensino superior e mesmo antes da aprovação da Lei em 2012, algumas instituições já haviam inserido medidas nesse sentido. Para Vaz (2012), no Brasil, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição pública de ensino a adotar um sistema de ações afirmativas, em 2001. A primeira instituição pública federal a adotar um sistema de cotas foi a Universidade de Brasília (UnB), em 2003. Segundo Cordeiro (2012) a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) iniciou a implementação do sistema de cotas em 2002 (reserva de 10% das vagas para indígenas) e 2003 (reserva de 20% das vagas para negros). Andrade (2015, p.84) afirma que “em 2008/9, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) passou a garantir em seu processo seletivo a reserva de 25% das vagas para alunos de escola pública. Nesse primeiro momento a UFGD não aderiu às cotas



raciais fato que ocorreu apenas mais tarde, por força da Lei nº 12.711/2012”. Assim, em 2012 a Lei nº 12.711/2012, foi criada pelo governo federal para auxiliar o ingresso no Ensino Superior de estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Ela garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a 15 alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência; esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.

De acordo com o último censo do IBGE, realizado em 2010, negros e pardos juntos correspondem a 50,7% da população brasileira, portanto, mesmo que eventualmente tratados como minorias, são maioria na população e por isso merecem mais atenção e inclusão (FREITAS et. al, 2017, p. 03).

Como bem nos assegura Guimarães (2019, p. 13): " A herança do período escravocrata permanece sendo ostentada em diferentes esferas sociais, nas quais o quadro da desigualdade apenas sofreu alterações em sua moldura, pois a história nelas retratadas continua a mesma."

Para Munanga (1996):

A Lei 3.353 de 13 de maio de 1888, que deu por extinta a escravidão, não trouxe para os ex- escravos negros e seus



---

descendentes a plena cidadania. Após a abolição, das senzalas, as populações negras partiram para as margens. Isso ocorre tanto no sentido físico quanto social. O processo de enfavelamento urbano, a partir daí, se agigantou. [...] De um lado a desvalorização profissional representada pelo aviltamento salarial, de outro, um aspecto mais grave porque de ordem psicológico, o estigma secular de ter sido escravo por tanto tempo - cerca de três séculos e meio. (MUNANGA, 1996, p.115).

Conforme mencionado pelo autor mesmo o fim da escravidão não trouxe aos negros a liberdade de fato visto que eles, conforme já mencionado não tinham nenhum meio de sobrevivência.

"Apesar da grande contribuição desse grupo étnico-cultural, os negros sempre estiveram na condição de marginalização, muitas vezes, sem acesso à educação de qualidade, tendo como consequência poucas possibilidades de ascensão social" (NUNES; VERDAN; JIMÉNEZ, 2018, p. 02). Diante dessa situação o Brasil tem tomado medidas estratégicas para devolver ao negro o espaço que lhes fora tirado, a partir de políticas de reparação (CRUVINEL, 2017 p. 03). É importante considerar que o movimento negro teve grande importância nesse processo.

Diante da desigualdade e das pressões do movimento negro para a mudança desse quadro, as ações afirmativas começaram a ser implantadas, apesar das controvérsias sobre a adoção dessas ações terem persistido ao longo de toda sua história (LOPES, 2018, p. 16).

Países como Índia, Malásia, Estados Unidos e África do Sul, os primeiros a programarem ações afirmativas em áreas como educação e mercado de trabalho, fornecem parâmetros basilares para o debate e criação de Ações Afirmativas no Brasil, principalmente no seio das universidades públicas federais e estaduais (CORDEIRO, 2008, p. 28).



Observa-se que vários países adotaram diferentes tipos de ações afirmativas para melhorar as condições da sua população, fato esse que o autor deixa claro na citação acima. Os estudos sobre ações afirmativas mostram que essas ações têm demonstrado eficaz no que tange ao benefício para as populações vulneráveis, grupos historicamente discriminados.

Verifica-se que a discussão sobre a questão racial no Brasil foi impulsionada a partir do diálogo entre o Movimento Negro Brasileiro, a política nacional e os debates internacionais sobre discriminação racial (CRISTOFOLETTI *et al.*, p.11, 2018).

Por todas essas razões, “a educação é um dos caminhos que permite valorizar as questões éticas, mostrando os diferentes valores culturais, promovendo o respeito e o convívio pacífico entre os indivíduos” (NUNES *et. al*, 2018 p. 194). É preciso ressaltar que juntos negros, pardos e índios formam a maioria da população do Brasileira e como bem nos assegura Freitas *et al.* (2017, p. 07), “portanto, mesmo que eventualmente tratados como minorias, são maioria na população e por isso merecem mais atenção e inclusão”.

A condição dos povos indígenas na realidade brasileira foi histórica e socialmente desprezada ou tratada com muito preconceito e violência (SILVA, 2018, p. 02 e 03).

Carvalho (2005, p. 102) afirma que “Os negros e índios nunca foram autorizados pelos brancos a definir o quadro das relações raciais do país e começarão a fazê-lo quando tiverem garantido seus espaços no mundo acadêmico.”

Assim, as cotas podem se tornar um instrumento de transformação da situação do negro e do indígena, dando a estes, as ferramentas utilizadas pelos brancos para ascenderem profissionalmente, ou seja, gerar para essa minoria mobilidade social e econômica (CORDEIRO, 2012, p. 26).

De acordo com Silva, 2018 as ações afirmativas no Brasil resultam, historicamente, de um amplo processo de reivindicação dos movimentos negros brasileiros.



No Brasil as medidas de ações afirmativas mais conhecidas são os sistemas de cotas em instituições públicas de ensino superior e mesmo antes da aprovação da Lei 12.711/2012 em 2012, algumas instituições já haviam inserido medidas nesse sentido.

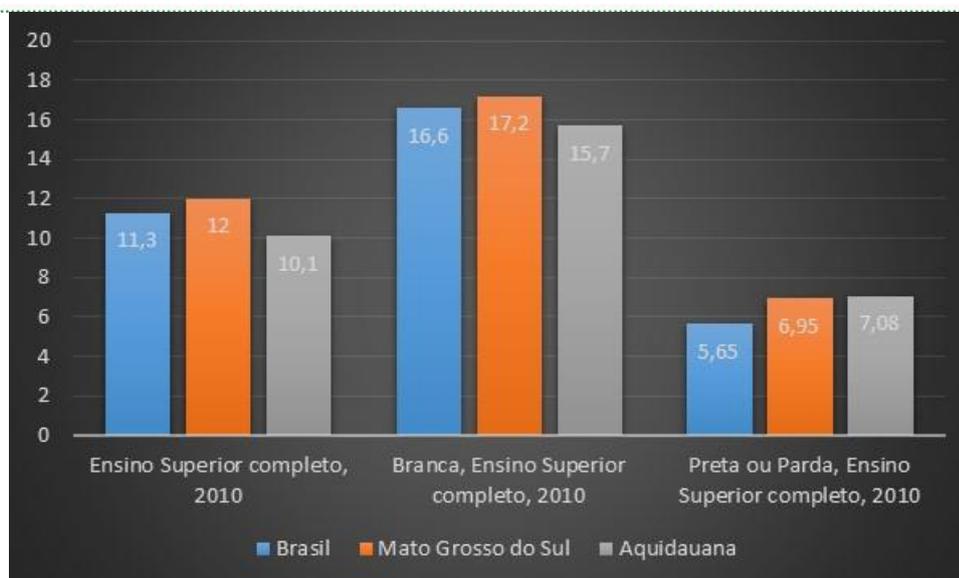
Para Vaz (2012), no Brasil, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição pública de ensino a adotar um sistema de ações afirmativas, em 2001. A primeira instituição pública federal a adotar um sistema de cotas foi a Universidade de Brasília (UNB), em 2003.

Segundo Cordeiro (2012) a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) iniciou a implementação do sistema de cotas em 2002 (reserva de 10% das vagas para indígenas) e 2003 (reserva de 20% das vagas para negros).

Andrade (2015, p.84) afirma que “em 2008/9, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) passou a garantir em seu processo seletivo a reserva de 25% das vagas para alunos de escola pública. Nesse primeiro momento a UFGD não aderiu às cotas raciais fato que ocorreu apenas mais tarde, por força da Lei nº 12.711/2012”.

## **Resultados**

Assim como já mencionado anteriormente diversas universidades brasileiras adotaram o sistema de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, na figura 1, verifica-se a proporção de pessoas com nível superior completo no Brasil, Mato Grosso do Sul e Aquidauana.



**Figura 1. Proporção de pessoas com nível superior no Brasil, Mato Grosso do Sul e Aquidauana, 2010.**  
**Fonte: (IBGE, 2010)**

Ao analisar a tabela 1, observa-se que pretos e pardos juntos compõem a maior parte da população brasileira, no entanto ao analisar a figura 1 verifica-se que estes ainda são minoria na obtenção do ensino superior completo, apresentando 5,65% no Brasil, 6,95% em Mato Grosso do Sul e 7,08% em Aquidauana, demonstrando a importância da implantação do sistema cotas em universidades públicas do país.

O Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul localizado na cidade de Aquidauana - MS, possui vasta diversidade étnico-racial pois possui a presença de acadêmicos brancos, pretos, pardos, indígenas. A tabela a seguir mostra o quantitativo de acadêmicos negros e indígenas que ingressaram no Campus de Aquidauana pelo sistema de cotas entre os anos de 2013 e 2020.

**Tabela 1. Quantitativo de acadêmicos autodeclarados pretos, pardos e indígenas que ingressaram no Campus de Aquidauana de 2013 a 2020**

Ano	Total	%	Outros	%	PPI	%
2013	372	100%	341	91,6%	31	8,3%
2014	351	100%	297	84,6%	54	15,4%
2015	414	100%	345	83,3%	69	16,6%



<b>2016</b>	390	100%	245	62,8%	145	37,2%
<b>2017</b>	460	100%	331	72%	129	28%
<b>2018</b>	431	100%	313	72,6%	118	27,4%
<b>2019</b>	438	100%	313	71,46%	125	28,54%
				%		%
<b>2020</b>	347	100%	257	74,1%	90	25,9%

Fonte: As autoras (2021)

Assim, como se observa na tabela 1 houve um aumento do percentual de acadêmicos que ingressaram nos cursos no CPAQ utilizando o sistema de cotas. O número passou de 31 matriculados em 2013 para 145 em 2016, tendo uma diminuição entre 2017 e 2020.

### Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise da implantação do sistema de cotas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Aquidauana, uma reflexão acerca da eficácia desse sistema.

De um modo geral observou-se que o sistema de cotas contribuiu para um aumento no acesso de pessoas pretas, pardas e indígenas aos cursos de graduação no campus de Aquidauana.

Verificou-se ainda, que o sistema mostrou resultados positivos em relação ao acesso aos cursos superiores, havendo um aumento no decorrer dos anos de acadêmicos pretos pardos e indígenas aos cursos superiores da instituição.

Embora pretos pardos sejam a maioria na população, até o ano de 2010 ainda eram a minoria da população com curso superior no país. Esses dados revelam a importância do sistema de cotas para acesso de pretos, pardos nos cursos superiores das instituições públicas de nosso país.



---

## Referências

ANDRADE, R. **Avaliação do processo de implementação de ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013**. Rogério de Andrade. – Dourados, MS : UFGD, 2015. 138f.

BONAT, D. **Metodologia da Pesquisa**. 3ª ed. Curitiba IESDE Brasil SA, 2009.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em Jun.2020

CORDEIRO, M. J. de J. A. Um balanço das cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: da criação das leis aos dias atuais. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013, p. 15-36.

\_\_\_\_\_. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso**. 260f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CRISTOFOLETTI, E. C.; CRUZ, Dayana Morais da; DIBBERN, Thais Aparecida; SERAFIM, Milena Pavan. **Estudo acerca da adoção e implementação da política de cotas étnico-raciais na Universidade Estadual de Campinas**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, v. 12, p. 1, 2018.

FERES JR., J.; DAFLON, V. T. **Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica**. Sociologias [online]. 2015, vol.17, n.40, p. 92-123.

FREITAS, S. T. F. et al. **Cotas Étnico-Raciais como Política de Reparo**. Itinerarius Reflectionis, 13(1), 1–14. 2017.

GRESSLER, L. A. **Introdução à Pesquisa: Projetos e Relatórios** - 2ª ed. rev. atual - São Paulo: Loyola 2004.

JAPIASSU, H., MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989.



LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LOPES, A. C. B. **A Cor que discrimina é a Mesma que Inspira: A Representatividade das Cotas Raciais nas Universidades Públicas**. Dourados: UFGD, 2018.

MACEDO, N. D. **Iniciação a Pesquisa Bibliográfica: Guia do estudante para a Fundamentação do Trabalho de Pesquisa**. 2ª ed. revista - São Paulo: Edições Loyola 1994.

MARQUES, E. P. S. **O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008**. 2010. 249f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MENEZES, P. L. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MUNANGA, K. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, Q. J; SILVA, M. N. (Org). **O Negro na Universidade : O Direito a Inclusão**. Brasília, DF : Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 7 – 19.

\_\_\_\_\_. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação ciência, 1996.

NUNES, et al. **Política de Cotas Étnicas no Brasil: A Inclusão por Meio da Isonomia Social**. Interdisciplinary Scientific Journal. Nº 1, volume 6, article nº 12, January/March. 2019.

RIBEIRO, M. A. P. dos S. **O fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD**. 2017. 158f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: UFGD, 2017.

ROZAS, L. B. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira – por uma nova compreensão epistemológica do**



---

**princípio constitucional da igualdade.** Dissertação de Mestrado (Mestrado na Faculdade de Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

**SELL, S. C. Ação Afirmativa e Democracia Racial – Uma introdução ao debate no Brasil.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

**SILVA, E. C. A. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira.** Serv. Soc. Soc. [online]. 2018, n.133 [citado 2020-07-30], pp.480-500. Disponível em:<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010166282018000300480&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010166282018000300480&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 25 abr. 2021.

**VAZ, L. F. Uma Geografia das ações afirmativas no ensino superior: as cotas étnico-raciais na UEG e UFG.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, 2012.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul



# MESA TEMÁTICA:

# EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLITECNIA: UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL



## CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO - REVISÃO DE LITERATURA

Andreza Sumára Gomes dos Santos Roman<sup>59</sup> ; Maicon Martta<sup>60</sup>; Keila de  
Oliveira Diniz<sup>61</sup>.

[andrezasumara@gmail.com](mailto:andrezasumara@gmail.com); [maicon.martta@ifms.edu.br](mailto:maicon.martta@ifms.edu.br); [keila.diniz@ifms.edu.br](mailto:keila.diniz@ifms.edu.br)

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *O presente trabalho tem como objetivo verificar se a disciplina de Educação Física contribui para formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI). Para isso foi realizada uma revisão de literatura com procedimentos bibliográficos e análise documental. Foram utilizados os bancos de dados da Scielo, Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos Capes e Google Acadêmico. Também foram utilizados e analisado o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS) campus Corumbá a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que os conteúdos abordados na disciplina de Educação Física, foram elaborados e desenvolvidos para contribuir com a formação integral do estudante no Ensino Médio Integrado, mediante as inúmeras reflexões e vivências que influenciarão na construção do cidadão crítico e emancipado mediante variadas situações.*

**Abstract.** *The present work aims to verify if the Physical Education discipline contributes to the integral formation of Integrated High School (EMI) students. For this, a literature review was carried out with bibliographic procedures and documentary analysis. Scielo databases, Theses and Dissertations Database (BDTD), Capes Periodicals and Google Scholar databases were used. The Pedagogical Course Project (PPC) of the Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS) on the Corumbá campus was also used and analyzed. It is concluded that the contents covered in the Physical Education discipline,*

---

<sup>59</sup> Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul e Mestranda em Educação Social pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal (UFMS - CPAN)

<sup>60</sup> Professor Mestre E. B. T. T. de Filosofia do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Corumbá-MS.

<sup>61</sup> Professora Mestre E. B. T. T. do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Corumbá-MS.



---

*were elaborated and developed to contribute to the integral formation of the student in the Integrated High School, through the countless reflections and experiences that will influence the construction of the critical and emancipated citizen through various situations.*

## 1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Educação Física por anos vem sofrendo modificações com relação à legislação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define a disciplina como componente curricular, passando a ser obrigatória na Educação Básica, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2019; METZNER *et al*, 2017; BRASIL, 1996).

Inserida na Educação Básica, a disciplina de Educação Física tem como intuito desenvolver conhecimentos voltados para a cultura corporal do movimento tematizada por intermédio das práticas corporais, que contribui diretamente para formação do sujeito, no contexto social, econômico e ambiental, bem como oportuniza o estudante a utilização dos saberes curriculares no mundo do trabalho. (SOBRINHO, AZEVEDO e STEFANUTO, 2018).

O ensino oferecido pelos Institutos Federais (IFs), tem como objetivo disponibilizar o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 1996). Nos estudos de Metzner *et al* (2017) e Garíglío (2013), a instituição visa preparar o estudante não só para dar continuidade aos estudos, mas também prepará-lo para sua vida profissional.

Nos estudos realizados por Mattos e Neira (2008) e Chicatti (2000), observam-se os diferentes motivos que proporcionam a desvalorização e o descaso da disciplina de Educação Física. Nessa perspectiva, Brandolin, Koslinski e Soares (2015) e Chicatti (2000), apresenta em seu estudo, o nível de satisfação dos alunos do Ensino Médio (78,2%), que está relacionado com a infraestrutura da escola, a organização das aulas entre outros aspectos.



Com base na contextualização, formulou-se o seguinte questionamento: Será que a disciplina de Educação Física contribui na formação integral dos estudantes do EMI? Na busca de resposta, o presente estudo tem como objetivo verificar se os conteúdos ministrados na disciplina de Educação Física contribuem para formação integral dos estudantes do EMI, através de uma revisão de literatura.

## **2 DESENVOLVIMENTOS**

### **2.1 Ensino Médio versus Ensino Médio Integrado**

De acordo com as diversas finalidades da Educação Básica no Ensino Médio, destaca-se no art. 2º, inciso II da LDB nº 9.394/96, que tem como objetivo, “[...] o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Com isso, percebe-se que o compromisso da escola está diretamente relacionado no processo ensino-aprendizagem, bem como na formação do cidadão para vida. O Ensino Médio corresponde a última etapa da Educação Básica com duração de três anos, e tem como proposta o aprofundamento dos conteúdos e aprendizagens trabalhadas no Ensino Fundamental, porém observa-se que não existe essa continuidade na prática (BRASIL, 1998).

Diante dos diferentes documentos que norteiam a educação no Ensino Médio, a BNCC é considerada um documento que normatiza e viabiliza o processo de aprendizagem do estudante ao longo de sua trajetória na Educação Básica, que auxilia no processo de aprendizagem capaz de influenciar na formação integral e preparar o sujeito para o mercado de trabalho (ANDREANI, 2018; BRASIL 1996; BRASIL, 2018).

Os IFs foram instituídos por intermédio da Lei nº 11.892/2008, pelo Governo Federal do qual foi criado a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oferecendo o EMI ao Ensino Técnico, considerada uma modalidade de ensino que possibilita ao estudante adquirir os conhecimentos propostos pela educação básica, bem como o ensino profissional (BRASIL, 2018).



Pacheco (2012) e Silva, Silva e Neto (2016) afirmaram que a criação do IF surge no intuito de oferecer uma educação integral ao estudante envolvendo aspectos sociais, culturais, educacionais e profissionais. O EMI, está ligado as razões sociais, em que ao final do curso, a instituição entregará para comunidade, cidadãos para o mundo do trabalho, munidos de conhecimentos técnicos e intelectuais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, o EMI deve superar, o que ele chama de dualismo. Nesse contexto, o estudante tem a oportunidade de construir sua identidade de forma unitária, envolvendo o ensino propedêutico com a formação profissional (BRASIL, 1996).

Sobretudo, identifica-se a relevância que o IF tem perante a sociedade, pois esta instituição tem o compromisso formar cidadãos qualificados de acordo com a necessidade da região, bem como emancipado e crítico, capazes de transformar o mundo em que estão inseridos (ANDREANI, 2018).

## 2.2 Educação Física no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado

Desde o seu surgimento, a Educação Física passou por diversas transformações, para ser aceita e inserida na sociedade, do qual recebeu influência militar e médicas, em que predominavam os princípios higienistas, prevalecendo a estética. Posteriormente recebeu influência desportiva, que era enfatizado o resultado, o rendimento e o recorde. Em seguida, a Educação Física passou a se preocupar com o desenvolvimento do aluno (SANTOS *et al*, 2016; SOBRINHO, AZEVEDO e STEFANUTO, 2018; GONÇALVES, 1997; CHICATTI, 2000).

Com propósito de regularizar a disciplina de Educação Física, em 1996 a LDB nº 9.394/96, define a disciplina de Educação Física como “[...] componente curricular obrigatório na Educação Básica”, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (OLIVEIRA, 2019; METZNER *et al*, 2017; BRASIL, 1996).



Ao considerar um componente curricular obrigatório, Betti (1991) afirma que a disciplina de Educação Física precisa fazer sentido para os alunos. Nesse sentido, os conteúdos teóricos ministrados em sala e as aulas práticas, não é apenas correr por correr ao redor da quadra, é preciso discutir porque correr, quais os benefícios da prática, bem como discutir sobre intensidade, frequência e duração, com intuito de justificar o conteúdo ministrado. Partindo dessa premissa, acredita-se que a participação dos alunos tornam-se cada vez mais consciente.

De acordo com a BNCC, a disciplina de Educação Física faz parte da área de “Linguagens e Tecnologias” que contribui para o desenvolvimento e formação do estudante. Com tudo, faz-se necessário destacar que a Educação Física teve sua garantia ameaçada em 2016, no qual havia a restrição da obrigatoriedade do ensino de Artes e Educação Física apenas à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no Ensino Médio. Após manifestações e críticas de professores, estudantes, conseguindo reverter a situação. (BRASIL, 2018).

Estudos realizados por Darido *et al* (2001); e Boscatto (2017), afirmam que a Educação Física tem como eixo norteador, a cidadania, capaz de compreender que o sujeito tenha contato com assuntos relacionados à pluralidade, integração ambiental, diversidades de padrões, desenvolvimento do respeito mútuo, dignidade, entre outros. Outrossim, para que tenha o efeito desejado, todo conhecimento adquirido na escola, deverá ser levado e utilizado para vida, em busca de mudanças significativas, contribuindo de certa forma para formação integral do aluno.

Além disso, os conhecimentos adquiridos pelo estudante devem ser utilizados para vida, refletindo diretamente na história do sujeito dentro da sociedade. Nesse contexto, Lima e Lima (2012) afirmam que a disciplina de Educação Física pode contribuir na formação do aluno. Mas para que isso aconteça, se faz necessário que os conteúdos venham proporcionar aos alunos, reflexões significativas e críticas, permitindo-os que



---

compreendam o porquê de sua prática, refletindo diretamente na fase adulta (ANDREANI, 2018).

Darido *et al* (1999) acreditam que, os conteúdos para o Ensino Médio possibilitam aos alunos a compreender a importância de sua prática, bem como assumir um estilo de vida ativo e proporcionar as devidas reflexões, capazes de desenvolver as suas potencialidades e limitações.

Tendo em vista o ensino oferecido pelo IF, a disciplina de Educação Física se faz presente no ensino profissional nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Nesse contexto, o aluno tem a oportunidade e consegue dar continuidade aos estudos, bem como são preparados para vida profissional com objetivos sociais, voltados para o desenvolvimento da nação, de acordo com o curso escolhido, atendendo a necessidade da sociedade (METZNER *et al*, 2017; PACHECO, 2012).

Com base na especificidade do ensino oferecido pelo IF, Bostatto (2017) defende que, os conteúdos ministrados estão relacionados ao trabalho e à cultura corporal. Constata-se que, os conteúdos repassados possibilitam ao estudante obter uma visão crítica e autônoma, capaz de influenciar na sua formação. Nesse contexto, Silva, Silva e Neto (2016, p. 332) dizem que, a Educação Física oferecida no IF prepara “[...] indivíduos capazes de se readaptar as exigências de um mundo flexível e de uma sociedade em constante transformação”. Percebe-se que o aluno passa a obter autonomia, capaz de mudar o ambiente em que está inserido.

### **2.3 Conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física no contexto do IFMS – Campus Corumbá.**

O IFMS – Campus Corumbá, oferece à comunidade os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática e em Metalurgia, ambos são oferecidos de forma presencial, com carga horária entre 3.350 horas/aula à 4.467 horas/aulas, previsto 150 horas à 200 horas/aulas destinadas para estágio. Importante



destacar que a carga horária é a mesma para os dois cursos, com duração de 3 (três) anos, distribuídos em 6 semestres, a partir do PPC 2019 que entrou em vigor em 2020. O PPC é considerado o documento que estabelece informações pertinentes ao curso oferecido, envolvendo contexto histórico, econômico e social local até os conteúdos que serão trabalhados.

Nesse contexto, o curso de Informática oferecido pelo IFMS é considerado uma ferramenta essencial que acompanha o processo de globalização e está relacionado ao desenvolvimento da comunidade. O estudante que atuará nessa área terá conhecimentos em programação, *software* e em sistemas de informações, bem como terá a oportunidade de trabalhar em empresas privadas, públicas e/ou ainda ser autônomo (IFMS, 2019).

No que se refere ao curso de Metalurgia, o município de Corumbá é uma região rica em minério, do qual são extraídos ferro, manganês e calcário. Constata-se aqui a representatividade desse curso e por ser o único curso do Centro-Oeste. O estudante estará apto para manusear desde a extração e o beneficiamento do minério, até a transformação do metal (IFMS, 2019).

Ao considerar que a proposta de implantação do IF é oferecer para comunidade educação profissional e tecnológica, capaz de transformar e modificar a vida do indivíduo, as disciplinas e os conteúdos trabalhados, visam não só preparar o estudante para o trabalho, mas também para a vida, de acordo com a necessidade da comunidade (PACHECO, 2012). Com objetivo de formar estudantes emancipados e preparados para o mercado de trabalho, a formação integral torna-se um componente essencial. Segundo Guará (2006), o processo está relacionado à formação global do sujeito, que envolve questões culturais, sociais, físicas, biológicas e afetivas, priorizando o sujeito em sua totalidade.

Ao analisar os conteúdos trabalhados na disciplina de Educação Física no IFMS, verificou-se que a ementa/conteúdos da disciplina de Educação Física no curso de



informática e metalurgia são equivalentes. Nota-se que são abordados conteúdos relacionados ao corpo humano, tais como anatomia e fisiologia, que contribuem para o desenvolvimento de noções quanto ao funcionamento do corpo humano, que irão possibilitar que os estudantes tenham uma visão crítica, capaz de relacionar o corpo humano com o trabalho (BOSCATTO, 2017). Além desse conteúdos também abordados jogos coletivos e individuais, qualidade de vida e saúde, onde são abordados assuntos que envolvem a alimentação, autoimagem, padrões de beleza, atividade física e exercícios (MATSUDO *et al*, 2002).

Luciano *et al* (2016, p. 192), mostram que “a prática regular de atividade física auxilia não só na promoção da saúde, mas também na melhoria na qualidade de vida de crianças e adolescentes”. Com isso, verifica-se a importância e a influência dos conteúdos relacionados à temática.

Os conteúdos relacionados com a cultura, expressão corporal e ritmo, que permite aos estudantes compreender em que contexto estão inseridos, respeitando e aprendendo sobre a cultura regional e local. Boscatto (2017) afirma que os conteúdos ministrados, abrange fatores biológicos e culturais, porém necessitam ter significados, capazes de influenciar na vida do aluno. O Quadro abaixo, apresenta a ementa da disciplina de Educação Física oferecido no IFMS campus Corumbá, de acordo com o PPC (IFMS, 2019):

**Quadro 1:** Ementa do curso de Educação Física

PERÍODOS	EMENTA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
1º	- História da cultura corporal e desenvolvimento da Educação Física brasileira; - Anatomia e fisiologia do aparelho locomotor humano; - Bases técnicas e táticas de esportes coletivos 1.
2º	- Anatomia e fisiologia do aparelho cardiorrespiratório humano. - Bases técnicas e táticas de esportes coletivos 2. - Lutas 1. - Jogos, brincadeiras e lúdico 1
3º	- Relações entre trabalho, lazer e qualidade de vida;



- 
- Bases técnicas e táticas de esportes individuais 1;
  - Atividade física e exercício físico 1;
  - Jogos, brincadeiras e lúdico 2.
- 4º
- Mídia e cultura corporal;
  - Autoimagem e padrões de beleza;
  - Bases técnicas e táticas de esportes coletivos 3;
  - Alimentação.
- 5º
- Bases técnicas e táticas de esportes coletivos 4;
  - Atividade física e exercício físico 2;
  - Expressão corporal e atividades rítmicas 1;
  - Lutas 2.

Fonte: IFMS, 2019.

Percebe-se que os conteúdos ministrados no curso estão voltados para auxiliar na formação integral do estudante do EMI (BETTI; ZULIANI, 2002; DARIDO; RANGEL, 2005).

### 3 METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma revisão de literatura com procedimentos bibliográficos e análise documental, que, de acordo com Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Foram realizadas buscas no banco de dados da *Scielo*, BDTD, Periódicos Capes e Google Acadêmico e os descritores utilizados foram Educação Física, Ensino Médio, Instituto Federal e Formação Integral. Como critério de inclusão, foi realizado uma triagem dos conteúdos, mediante leitura do título e do resumo, considerando os artigos dos últimos 5 (cinco) anos de publicação. Por fim, foram selecionados 14 (quatorze) artigos, que tinham relação direta com a temática.

Com intuito de apresentar as vantagens na realização da pesquisa bibliográfica e documental, Gil (2002, p. 45) afirma que “[...] permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômeno muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, até mesmo com relação a atualidade do que estão pesquisando sobre a temática.



---

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os conteúdos ministrados na disciplina de Educação Física no IF, constata-se que os estudos realizados por Silva (2014), Gariglio (2013), Sampaio (2010) e de Silva, Silva e Neto (2016) mostram que os conteúdos relacionados com a saúde estão em evidência, considerado um fator fundamental, que contribuirá no desenvolvimento de cidadão consciente quanto a prática da atividade física para vida, que influenciará diretamente no ambiente de trabalho desse sujeito.

Com relação as limitações dos alunos, Betti e Zuliane (2002, p.75) defende que será nas aulas de Educação Física que o aluno vai “[...] compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento”. Ou seja, os alunos não só receberão os conhecimentos, mas serão estimulados a entender a sua essência.

Ainda nesse entendimento, Sobrinho, Azevedo e Stefanuto (2018) e Boscatto (2017), afirmam que a disciplina de Educação Física deve estar relacionada à prática pedagógica, voltada para o conhecimento científico, histórico e da cultura corporal. Com isso, a disciplina torna-se importante no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, capaz de formar cidadão integral, conhecedor da cultura, da saúde e do funcionamento do corpo.

No tocante da motivação dos alunos com relação às aulas de Educação Física, no estudo realizado por Chicatti (2000), afirma que os alunos do sexo masculino se encontram mais motivados quando comparados com as meninas e esta motivação está relacionada às habilidades esportivas, bem como a motivação do professor.

Nesse contexto, Ribeiro, Silva e Kogut (2015), mostram que mais de 70% dos alunos entrevistados acreditam que a motivação parte do professor, através das inúmeras reflexões desenvolvidas nas aulas. Nota-se que o docente tem um desafio de transmitir o conteúdo e acima de tudo motivar seus alunos com relação à disciplina.



Dentre os diversos conteúdos trabalhados, Betti (1998) e Reis (2000) destacam a influência da comunicação e seu processo acelerado, que possibilita o desenvolvimento do conhecimento, do qual precisa ser refletido e “lapidado” durante as aulas, com intuito de possibilitar um diálogo crítico, especificamente nas aulas de Educação Física, do qual são discutidas informações sobre esportes, respeito, cooperação, entre outros.

Darido e Rangel (2005) acreditam que a Educação Física possui um papel importante no desenvolvimento do processo de formação do sujeito, pois por intermédio da disciplina, o professor tem a oportunidade de discutir assuntos referentes à consciência corporal e seus valores.

Para Ribeiro, Silva e Kogut (2015) e Borragini (2010), o aluno é considerado cidadão, antes mesmo de entrar na escola, porém é na escola que são moldados através de reflexões constantes relacionadas com a socialização, cooperação e cidadania, fatores que são essenciais para formação integral desse aluno e são conteúdos trabalhados na disciplina de Educação Física.

Betti e Zuliani (2002) defendem que a Educação Física contribui na formação integral do aluno, desde o momento em que passou a ser considerada um componente curricular. Com relação aos estudos apresentados, a Educação Física consegue através dos seus diversos conteúdos, influenciar na formação integral do sujeito.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Verifica-se que os IFs oferecem uma proposta de ensino diferenciada, com relação a sua organização. No tocante da Educação Física como componente curricular é possível compreender a sua especificidade, por estar interligada ao desenvolvimento do conhecimento científico da cultura corporal.

Com relação aos conteúdos ministrados na disciplina de Educação Física no EMI, foram desenvolvidos para auxiliar na formação integral do estudante, por intermédio de



trabalhos relacionados com a socialização, cultura corporal do movimento, superação, consciência corporal entre outros, estabelecidos no PPC.

Face ao exposto, percebe-se que a disciplina de Educação Física contribui para formação integral dos alunos do EMI, mediante aspectos físicos, sociais, emocionais e culturais, tornando-os cidadãos emancipados, autônomos e críticos, capazes de transformar o ambiente em que estão inseridos.

Em oportuno, com intuito de ampliar os conhecimentos e confirmar se a disciplina de Educação Física de fato, contribui para essa formação integral dos estudantes, faz-se necessário uma coleta de dados primários, possibilitando, ao pesquisador, ter uma visão não só da instituição previsto no PPC, mas também dos alunos, mediante entrevista semiestruturada.

## 6 REFERÊNCIAS

ANDREANI, Fabiana. **O ensino da Educação Física no Instituto Federal de São Paulo**. – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Dissertação (Mestrado Profissional), Bauru, 2018.

BETTI, Mauro. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1-2, p. 70-75, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138292> Acesso em: 24 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **A janela de vidro Esporte, televisão e Educação Física**. Campinas. Papirus, 1998.

BETTI, Mauro. e ZULIANI Luiz Roberto. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, nº. 1, p. 73-81, 2002

BORRAGINI, Solange. Educação Física: preconceitos acerca do papel da disciplina no contexto escolar: **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 15- nº 143, abr, 2010.

BOSCATTO, Juliano Daniel. **Proposta curricular para a educação física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual**. Tese (Doutorado)



Instituto de Biociências. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2017.

BRANDOLIN, Fabio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre Educação Física no Médio. **Revista de Educação Física/EUM**, v. 26, n. 4, p. 601 – 610, 4º trim., 2015.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 30 nov. 2020.

\_\_\_\_\_**Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_**Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – Seção 1 – 30/12/2008, p. 1. 2008. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/724044.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

\_\_\_\_\_**Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 05 jun 2020.

CHICATTI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, 2000.

DARIDO, Surya Cristina, *et al.* Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 5. n. 2, p. 138-145, 1999.

\_\_\_\_\_**A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais**. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andra. **Educação Física: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2005



GARÍGLIO, José Angelo. O Ensino da Educação Física nas engrenagens de uma escola profissionalizante. **Trabalho & Educação**, v. 2, p. 232–232, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANI, Camila Cunha Oliveira. **Ensino médio integrado: politecnicidade à brasileira**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT). Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2019.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1997.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno Cenpec**, n. 2, 2006.

IFMS, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – Técnico em Informática**, Corumbá: IFMS, 2019a.

\_\_\_\_\_, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – Técnico em Metalurgia**, Corumbá: IFMS, 2019b.

LIMA, Marcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton. de. As Culturas Juvenis e a Cultura Corporal de Movimento: Em busca da interlocução. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 219-241. jan./abr. 2012.

LUCIANO, Alexandre de Paiva, *et al.* Nível de Atividade Física em adolescentes saudáveis. **Revista Brasileira de Medicina e Esporte**. São Paulo, v. 22, n. 3, p. 191 – 194, jun, 2016.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. 5.ed. São Paulo: Phorthe, 2008.

MATSUDO Sandra Mahecha, *et al.* Nível de atividade física da população o estado de São Paulo: análise de acordo com o gênero, idade, nível socioeconômico, distribuição geográfica e de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**. Brasília, v. 10, n. 4, p. 41-50, out, 2002.



---

METZNER, Andreia Cristina, *et al.* Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 106-123, set. 2017.

OLIVEIRA, Nathalia Dória. **Educação Física no Ensino Médio**: uma discussão sobre o ensino de tempo integral. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão – SE, 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. MEC, 2012.

REIS, João. **Cidadania na escola**: Desafio e compromisso. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2000.

RIBEIRO, Giovani de Moraes; SILVA, Jonathan Wilson da; KOGUT, Maria Cristina Contribuição do professor de Educação Física na formação cidadã do aluno no Ensino Médio. *In: XIX Congresso Brasileiro de ciências do esporte (COBRACE). VI Congresso Internacional de Ciência do Esporte (CONICE)*. Vitória-ES. 08 a 13 set de 2015.

SAMPAIO, Juarez Silva. **O componente curricular Educação Física no Ensino Médio integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro - UFRRJ Seropédica, 2010.

SANTOS, Edivani Mmatias, *et al.* A Educação Física no Ensino Médio: Conceitos e expectativas. **Revista Gestão Universitária**, 2016.

SILVA, Eduardo Marczwski da A **Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal**: uma espécie em processo de mutação. 2014, 147 folhas. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Marlon André da; SILVA, Lisandra Oliveira; NETO, Vicente Molina. Possibilidade da Educação Física no Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 325 – 336, jan/mar, 2016.

SOBRINHO, Eder Márcio Araújo; AZEVEDO, Rose Oliveira Marins e STEFANUTO, Vanderlei Antonio. Contribuição da Educação Física à formação humana integral no



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul



---

Ensino Médio Integrado. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, 2018.



## CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA CIENTÍFICA PARA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/CAMPUS CORUMBÁ

Cristiane M<sup>a</sup> de J. Garcia<sup>62</sup>, Me. Cryseverlin D. P. Santos.<sup>63</sup>, Me. Maicon Martta<sup>64</sup>

criss.mariaa@gmail.com, cryseverlin.santos@ifms.edu.br, maicon.martta@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo:** *A Contribuição da Pesquisa Científica dos educandos dos cursos técnicos de Informática e Metalurgia do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, campus Corumbá, desenvolvida pelos estudantes, através dos Projetos de Pesquisa, Grupo de Pesquisa, Iniciação Científica e Feira Científica e Tecnológica do Pantanal (FECIPAN) dos anos de 2018 a 2020. Assim, através da análise bibliográfica e documental, verificaram-se as contribuições da Iniciação Científica utilizada nas práticas pedagógicas dos docentes, pois, a integração curricular, por intermédio dos componentes curriculares, oportuniza aos seus estudantes o desenvolvimento de projetos de pesquisa, levando-os a vivenciar a Iniciação Científica.*

**Palavras-Chaves:** *Iniciação Científica; Ensino Médio Integrado; Instituto Federal.*

**Abstracto:** *La Contribución de la Investigación Científica de los estudiantes de los cursos técnicos en Informática y Metalurgia del Bachillerato Integrado en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Mato Grosso do Sul, campus de Corumbá, desarrollado por los estudiantes a través de Proyectos de Investigación, Grupo de Investigación, Iniciación Científica y Feria Científica y Tecnológica del Pantanal (FECIPAN) de 2018 a 2020. Así, a través del análisis bibliográfico y documental, se verificaron los aportes de la Iniciación Científica utilizados en las prácticas pedagógicas de los docentes, desde la integración curricular, por intermedio de los componentes curriculares, brinda oportunidades para que sus estudiantes desarrollen proyectos de investigación, llevándolos a experimentar la Iniciación Científica.*

<sup>62</sup> Discente em Especialização do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Campus Corumbá.

<sup>63</sup> Docente, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Campus Corumbá.

<sup>64</sup> Docente, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Campus Corumbá.



---

*Contraseñas: Iniciación científica; Escuela secundaria integrada; Instituto Federal.*

## 1. INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Corumbá (IFMS-CB), além de enfatizar e fortalecer a Iniciação Científica aos estudantes da instituição, ofertou o curso de Metodologia da Pesquisa para Orientadores de Iniciação Científica do Ensino Fundamental e Médio, no primeiro semestre do ano de 2018, para professores da rede municipal de ensino. Professores do campus ministraram o curso conforme a sua área de conhecimento e atuação, apresentaram o currículo da instituição, as suas práticas pedagógicas, metodologias, dentre outros. Durante o curso, alguns estudantes que desenvolveram trabalhos científicos, expuseram a produção de suas pesquisas em andamento e as já finalizadas. Observou-se na apresentação daqueles adolescentes, o quanto dominavam o assunto, demonstrando com propriedade e entusiasmo sobre os seus projetos e sua relevância em benefício da sociedade local e em outras regiões do país. Nesse momento, ficou evidente a importância do conhecimento prévio em desenvolver projetos de pesquisa, pois a compressão da “[...] iniciação científica no Ensino Médio e o seu significado para o futuro profissional daqueles que seguirão a carreira científica” (FERREIRA, 2003, p. 123). Contribuirá na sua caminhada acadêmica.

A experiência obtida ao participar do programa de Iniciação Científica, no desenvolvimento das pesquisas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os estudantes podem dar continuidade aos trabalhos científicos realizados, no curso de graduação e pós-graduação, pois a integração curricular e a orientação dos docentes asseguram o conhecimento prévio da escrita acadêmica.

O Ensino Médio do Instituto Federal (IF) apresenta em seu projeto pedagógico a atenção com a formação integral do estudante, garantindo o ensino de qualidade, promovendo o crescimento e o amadurecimento pessoal dos seus estudantes, visto que “[...] as práticas integradoras entre essas disciplinas permitem a aquisição significativa de conceitos, pois instigam os estudantes pesquisadores na busca de conhecimentos” (GRÜMM; VIEIRA; BRITO, 2014, p. 151).

As práticas integradoras, possibilitam aos estudantes conferir os conceitos teóricos assimilados ao desenvolver a sua pesquisa. Daminelli (2018, p. 17) expressa que a “[...] participação dos estudantes de Ensino Médio Técnico em projetos de pesquisa tem se revelado como uma atividade promissora na formação desses estudantes”. A Pesquisa Científica está implementada no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de despertar, estimular futuros pesquisadores, assegurando a formação de cidadãos plenos e criativos.



Neste contexto, a escolha pelo tema se justifica em apresentar as Contribuições da Iniciação Científica dos educandos do IFMS-CB, dado que os estudantes têm acesso e podem participar de projetos de pesquisas e do grupo de Engenharia de Materiais e Metalúrgica, com a área predominante em Engenharia de Materiais e Metalúrgica. De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), observou-se, que o educando do Ensino Médio Integrado dos cursos de Informática e Metalurgia desenvolvem individual ou em dupla uma pesquisa científica ou tecnológica, como TCC, empregando os conceitos teóricos dos componentes curriculares, compreendidos durante as aulas. Os trabalhos de pesquisas, possibilitam a participação na FECIPAN.

Portanto, para promover a argumentação na pesquisa, inicia-se com a introdução aqui expressada, e, em seguida, o desenvolvimento sobre o tema, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, a análise e discussão dos dados. Posteriormente, apresenta-se as considerações finais sobre os resultados alcançados na pesquisa, expressando a importância da Pesquisa Científica na Formação dos Estudantes do Ensino Médio Integrado.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nessa seção, apresenta-se a fundamentação teórica, com o objetivo de introduzir a discussão sobre o Ensino Médio Integrado e a Iniciação Científica no campus de Corumbá. Para tal, apresenta-se brevemente a proposta da formação integral nos saberes técnicos e propedêuticos do Instituto Federal e a realização do programa de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

### **2.1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, (Lei nº 11892/2008), sendo a primeira instituição pública federal a oferecer educação profissional, técnica e tecnológica em várias regiões do Brasil, com a finalidade de um ensino de público, laico e de qualidade. Beneficiando toda a comunidade da região em todos os níveis e modalidades, sem distinção de etnia, religião ou classe social, formando e qualificando cidadãos críticos, reflexivos e possam atuar plenamente na área profissional, com desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, objetiva a formação integral do estudante do Ensino Médio, possibilitando aos educandos entrar no campo da pesquisa científica, incentivando-os a produzir, ampliar os seus conhecimentos, levando-os a serem



---

capazes de transformar a comunidade local em que vivem, através de projetos de pesquisa e extensão.

Em concordância Pacheco (2015) afirma que:

O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto da formação do trabalhador, representa a conjugação do saber na indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão. E mais, os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização nos planos nacional e global. (PACHECO, 2015, p. 26).

Nesta proposta, os Institutos Federais, o currículo integrado contribui para que os estudantes possam desenvolver trabalhos de pesquisas multidisciplinares, possibilitando uma maior integração no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, propiciando a formação integral de cidadãos ativos, conscientes e críticos.

No PPC dos cursos técnicos do IFMS-CB, fica claro a importância do currículo integrado, onde oportuniza ao estudante apresentar em seu TCC os conhecimentos obtidos ao longo do curso. No curso de Informática, o estudante poderá desenvolver a pesquisa em dupla, no curso de Metalurgia o trabalho é realizado individualmente pelo aluno.

Pois:

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constitui-se numa atividade curricular, de natureza técnico-científica, no âmbito de conhecimento que mantenha correlação direta com o curso e outras áreas afins. Consequentemente, deve representar a integração e a síntese dos conhecimentos e experiências adquiridos ao longo do curso, expressando o domínio referente ao assunto escolhido. Será considerado para fins de Trabalho de Conclusão de Curso, o desenvolvimento de um projeto, realizado por um único estudante e orientado por docentes responsáveis pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, no qual serão aplicados os conhecimentos e saberes adquiridos durante o curso. O TCC poderá ser redigido no formato de monografia ou artigo científico. (IFMS, 2019, p. 71).



---

Pacheco (2015) corrobora a importância da junção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais com outros organismos:

Nossos projetos pedagógicos têm de estar articulados, especialmente, com o conjunto de organismos governamentais ou da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em que todos somos educadores e educandos (PACHECO, 2015, p. 8-9).

Os projetos pedagógicos são estruturados para a garantia da formação integral dos estudantes, no qual promove o crescimento e o amadurecimento pessoal. Ressalta-se nesses projetos a importância da aprendizagem dos componentes curriculares como da Física, Língua Portuguesa, Química, Geografia, entre outras, onde “[...] as práticas integradoras entre essas disciplinas (permitem a aquisição significativa de conceitos, pois instigam os estudantes pesquisadores nas buscas de conhecimentos” (GRÜMM; VIEIRA; BRITO, 2014, p. 151). Para os autores, a proposta da formação integral amplia o conhecimento dos educandos, facilitando a inserção no campo da Pesquisa Científica e o desenvolvimento dos trabalhos no nível do Ensino Médio Integrado.

## **2.2 A PESQUISA CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem com a proposta de oferecer educação superior, básica e profissional. A Lei 11.802/2008, apresenta em seus objetivos que os IFs, desenvolvam projetos de extensão e a disseminação da ciência e tecnologia que estimulem o desenvolvimento de pesquisas aplicadas e tecnológicas, relacionadas às demandas do seu local de instalação. (BRASIL, 2008).

Pacheco (2015) diz que:

Os Institutos Federais, em sua concepção, reúnem trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades (PACHECO, 2015, p. 26).

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2020, p. 20), atesta que a integração curricular possibilita o desenvolvimento de competências do estudante como autonomia profissional,



fluência na comunicação e nas relações interpessoais, além de permitir a sua participação efetiva em seu processo de construção do conhecimento, dos saberes necessários ao seu crescimento pessoal, intelectual e conseqüentemente o profissional.

A Pesquisa Científica utilizada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio, traz a proposta de fortalecer os conhecimentos teóricos aprendidos nas aulas, principalmente o conteúdo de acordo com o componente curricular e da sua área de pesquisa.

Neste contexto, Daminelli (2018) corrobora que:

[...] a criação dos Institutos Federais se apresenta como um novo cenário para as propostas de Iniciação Científica e para a produção de conhecimento. Visto que essas instituições têm a proposta de ofertar Educação Profissional e Tecnológica, de nível médio e superior, desenvolvendo atividades de pesquisa com uma proposta mais centrada no desenvolvimento de pesquisas aplicadas, e com a possibilidade de envolver estudantes de Ensino Médio Técnico em seus projetos de pesquisa. Ou seja, essas instituições surgem como um novo local para a produção de conhecimentos, com características diferentes da Universidade, mas que são igualmente mantidas com investimentos públicos e apresentam a proposta de incentivar a formação científica, inclusive através das atividades de Iniciação Científica com estudantes do Ensino Médio Técnico. (DAMINELLI, 2018, p. 17).

Verifica-se a importância da produção de conhecimento científico desenvolvido na pesquisa aplicada de nível médio técnico pelos estudantes, pois os projetos de Iniciação Científica, tem o “[...] objetivo de contribuir para a qualidade na formação desses indivíduos” (OLIVEIRA, 2020, p. 39).

Grümm *et al* (2014) confirmam:

Um projeto de iniciação científica no Ensino Médio pode ser um dos espaços que permite ao estudante pesquisador vivenciar/experienciar o como se faz ciência. Além é claro de instigar a curiosidade e a inquietude, oportunizando o desenvolvimento da autonomia tanto na busca pela (re)construção do conhecimento quanto para resolver problemas e pensar soluções. (GRÜMM; VIEIRA; BRITO, 2014, p. 151).



Neste caso, os autores apontam que a Iniciação Científica instiga o estudante a ser pesquisador. Desse modo, a experiência ao escrever uma Pesquisa Científica, expande os seus conhecimentos, fortalecendo a sua aprendizagem e contribuindo na formação de um cidadão questionador, dado que “[...] proporciona aos estudantes pesquisadores o desenvolvimento de um pensamento mais crítico da realidade a qual está inserida” (GRÜMM; VIEIRA; BRITO, 2014, p. 151).

Em concordância a formação dos educandos do Ensino Médio Integrado, Araújo e Silva (2017) corroboram:

O Ensino Médio é, talvez, uma dessas oportunidades únicas de se intervir, diretamente, na formação de uma sociedade em constante processo de transformação, pois o seu papel é acolher a geração que, em poucos anos, pode ocupar espaços decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais a serem tomados. (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 9).

Os autores concordam que um dos objetivos é formar cidadãos críticos que possam estar preparados para o mundo da ciência e tecnologia, que com o trabalho poderão aplicar a sua aprendizagem em benefício da transformação da sociedade na qual está inserido. Desse modo, o currículo integrado propicia ao educando o seu amadurecimento intelectual e pessoal.

## 2.3 METODOLOGIA

O presente estudo vem apresentar as Contribuições da Pesquisa Científica na formação dos estudantes do curso de Metalurgia do Ensino e Informática do Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, campus Corumbá. No que tange aos objetivos, essa pesquisa é considerada exploratória, com abordagem qualitativa, segundo Gil (2008, p. 27) “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...]”.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se no primeiro momento o levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa nos bancos de dados da SciELO e Google Acadêmico, a fim de aprofundar o conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado, Iniciação Científica e a participação dos estudantes com trabalhos nas Feiras de Ciência e Tecnologia do campus de Corumbá.

No segundo momento, buscou-se através da Central de Relacionamento (CEREL), o quantitativo de estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Informática e



Metalurgia, entre os anos de 2018 a 2020. Em seguida, realizou-se análise dos documentos oficiais, como o Programa Institucional de Ciência e Tecnologia (PITEC), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no qual foi possível analisar as normas estabelecidas para a execução do trabalho de conclusão de curso, o TCC. Através dos ciclos da Pesquisa Científica desenvolvida no campus, nos anos de 2018 a 2020, apanhou-se a quantidade de professores orientadores, estudantes, pesquisadores bolsistas e voluntários que participaram. Nos anais das FECIPAN, realizada no mesmo período, analisou-se o quantitativo dos trabalhos de pesquisas por área de conhecimento, dos estudantes do ensino médio do campus Corumbá e das escolas estaduais e privadas da rede municipal de ensino.

Posteriormente, os dados encontrados e coletados sobre a Iniciação Científica no campus Corumbá e dos Anais da realização da FECIPAN, nos anos de 2018 a 2020, foram transcritas para uma planilha do Excel, que será apresentada nos gráficos 1 e 2. Exposta à fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos, na próxima seção apresenta-se a análise e discussão dos resultados.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção, apresenta-se os resultados das análises sobre a importância Iniciação Científica no Campus de Corumbá e a participação dos estudantes nas Feiras de Ciência e Tecnologia. Verificou-se, a partir da análise dos dados, a contribuição na formação e aprendizagem, através dos trabalhos de pesquisas desenvolvidos pelos estudantes do Ensino Médio Integrado, bem como a participação expressiva nas Feiras Ciências e Tecnologia.

#### **3.1 A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPUS DE CORUMBÁ/MS**

A Iniciação Científica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, possui o Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnologia do IFMS (PITEC). Homologado pelo Conselho Superior do IFMS por meio da Resolução nº 001, de 27 de fevereiro de 2014, tem como principais objetivos:

- I - possibilitar aos estudantes dos cursos de nível médio e superior, o desenvolvimento de competências e habilidades nas atividades de pesquisa científica e tecnológica; II - incentivar a participação dos estudantes em projetos de pesquisa, individuais ou em grupo, desenvolvidos por servidores-pesquisadores do IFMS, despertando



o interesse pela pesquisa e permitindo o desenvolvimento do pensamento científico e tecnológico; III - contribuir para a formação de recursos humanos qualificados, aprimorando o processo de formação de profissionais para o mundo do trabalho e possibilitando o aprofundamento de conhecimentos na área do projeto ao qual está vinculado; IV - otimizar a qualidade de ensino e sua indissociabilidade com a pesquisa e com as atividades extensionistas. (IFMS, 2014, p. 06).

Os IFs surgiram com a proposta de formar integralmente o seu estudante na educação básica, científica e tecnológica. O programa permite aos estudantes o desenvolvimento de projetos de pesquisa assegurando “[...] a inserção discente no contexto da formação de futuros pesquisadores, cuja intenção é aliar as atividades de ensino e inserir o estudante no mundo da pesquisa” (OLIVEIRA, 2020 p. 20).

No IFMS os estudantes de nível médio têm acesso à pesquisa aplicada e à inovação tecnológica. Para incentivar e apoiar a pesquisa, o Instituto participa dos editais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os projetos de pesquisa estão vinculados ao Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), onde os estudantes podem receber uma bolsa/auxílio de Iniciação Científica do PIBIC-EM no valor mensal de R\$ 100,00 (Cem reais), direcionadas a estudantes de nível médio do IF, ou no valor mensal de R\$ 400 (quatrocentos reais), para os estudantes dos cursos superiores, as pesquisas também contam com a participação dos estudantes pesquisadores voluntários.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), é o documento que os institutos se orientam, pois normatiza “[...] às diretrizes pedagógicas que orientam as ações, à infraestrutura organizacional e às atividades que desenvolve ou pretende desenvolver” (IFMS, 2018 p. 20).

A infraestrutura do campus de Corumbá dispõe de um total de 14 laboratórios, 9 laboratórios específicos de física, química e biologia, e, 5 laboratórios de Informática. Esses espaços contribuem significativamente na aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento de projetos dos estudantes dos cursos técnicos integrados.

A IFMS-CB vem cumprindo com a formação e inserção do estudante no campo da pesquisa científica e tecnológica, ainda que pareça pouco se compararmos com a quantidade de 483 (quatrocentos e oitenta e três) estudantes matriculados nos cursos de Metalurgia e Informática entre os anos de 2018 a 2020.

Analisou-se os ciclos de pesquisa do IFMS-CB, dos anos de 2018-2019 e os anos de 2019-2020, somam-se o desenvolvimento de 27 projetos de pesquisas, com a participação de 64 estudantes oriundos dos cursos técnicos integrados de Informática e



Metalurgia, 47 com bolsa/auxílio e 17 como voluntários. Observou-se também a participação das meninas pesquisadoras, foram 29 estudantes no total de 64 estudantes pesquisadores.

Os trabalhos de pesquisa apresentados nos ciclos, são orientados por 12 professores do campus, destaque para 2 professores com mais de 5 projetos orientados nesse período analisado. Ressalta-se que os projetos apresentam temas de relevância para a comunidade local.

Desde 2016, o IFMS-CB tem um Grupo de Pesquisa, vinculado ao CNPq, grupo de Engenharia de Materiais e Metalúrgica, com a área predominante em Engenharia de Materiais e Metalúrgica. O grupo é composto por pesquisadores, professores, estudantes da graduação e estudantes do Ensino Médio Integrado. O grupo desenvolve trabalhos na área de metalurgia do pó, células a combustível, deposição de filmes finos e síntese de materiais particulados. Os trabalhos são publicados em periódicos nacionais e internacionais. Fortalecendo a divulgação científica na área de mineração e metalurgia.

Oliveira (2020) corrobora a questão da importância da IC:

A pesquisa, considerando, em especial, as atividades de Iniciação Científica (IC) que são realizadas com estudantes de Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são importantes iniciativas para a inserção discente no contexto da formação de futuros pesquisadores, cuja intenção é aliar as atividades de ensino e inserir o estudante no mundo da pesquisa. (OLIVEIRA, 2020, p. 20).

Os Institutos Federais, vem enfatizando e fomentando a pesquisa na educação básica, ampliando a percepção, criatividade e responsabilidade desses estudantes, porque “[...] a Iniciação Científica é uma forma segura de formar novos cientistas, visto que ela é a aproximação do iniciante com a cultura científica e os meios de sua produção” (DAMINELLI, 2018, p. 65). Portanto, promover essa ligação entre a cultura científica e os estudantes da educação básica, é encorajar a formação de futuros pesquisadores, inovadores, com a percepção da importância da ciência para a sociedade.

Na sequência, apresenta-se os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio Integrado.

### **3.2 PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS FEIRAS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



Os Institutos Federais promovem desde 2011 as Feiras Científicas e Tecnológicas em todos os campi, na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. No campus de Corumbá/MS, a FECIPAN, apresenta trabalhos científicos e tecnológicos, dos estudantes do IF, do Ensino Fundamental e Médio das escolas pública e privada do município. Como já salientado, são submetidos trabalhos de pesquisas nas cinco áreas de conhecimento, a saber: Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Linguística (CHSAL), Ciências Exatas e da Terra (CET), Ciências Biológicas e da Saúde (CBS), Ciências Agrárias e Engenharias (CAE) e a Multidisciplinar (MID).

São objetivos da Feira de Ciência e Tecnologia do IFMS:

estimular novas vocações por meio da realização de projetos de pesquisa criativos e inovadores;

promover uma feira municipal de ciências, tecnologias e engenharias, envolvendo estudantes de escolas públicas e privadas, do 6º ano do ensino fundamental ao ensino médio e ensino técnico integrado de nível médio;

estimular o interesse pelas ciências e o desenvolvimento de pesquisas, com o intuito de ampliar a produção científico-tecnológica;

promover a articulação, estruturação e fortalecimento das redes tecnológicas regionais com o objetivo de gerar e difundir conhecimento para as estruturas educacionais e de viabilizar a produção científica como potencial atividade empreendedora;

incentivar as pesquisas, aperfeiçoar os trabalhos produzidos nas instituições de ensino e fomentar o uso da pesquisa como ferramenta motivadora do processo educacional;

promover o desenvolvimento e a consolidação de atividades de iniciação científica para os estudantes dos ensinos fundamental, médio e técnico integrado de nível médio. (IFMS 2019, NP).

A participação dos estudantes na FECIPAN, começa com a submissão do trabalho para a seleção de acordo com o edital publicado pela IFMS. Todos os trabalhos submetidos recebem as observações e sugestões da banca examinadora, formada por professores do IFMS, professores da rede de ensino municipal e profissionais de outras áreas de Corumbá e Ladário. Os trabalhos selecionados para participar da feira podem fazer as devidas alterações e correções antes de enviar o resumo final para a confecção do banner.



Nos dias que ocorre a feira, os trabalhos dos estudantes concorrem em suas respectivas categorias, Ensino Fundamental e Médio, em uma das cinco áreas de conhecimento. Os trabalhos são premiados até o terceiro lugar, e os primeiros lugares das cinco áreas de conhecimento, disputam credenciais para participar de outras feiras nacionais e internacionais.

Sobre a participação nas feiras, Hartmann e Zimmermann (2000) discorrem:

Feiras de ciências são eventos sociais, científicos e culturais realizados nas escolas ou na comunidade com a intenção de, durante a apresentação dos estudantes, oportunizar um diálogo com os visitantes, constituindo-se na oportunidade de discussão sobre os conhecimentos, metodologias de pesquisa e criatividade dos alunos em todos os aspectos referentes à exibição de trabalhos. (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2000, NP).

A realização da FECIPAN além de incentivar a pesquisa aos estudantes, estimula o crescimento dos projetos científicos nas escolas municipais e estaduais de Corumbá/MS. No Ensino Fundamental II, da rede municipal de ensino, são submetidos trabalhos desenvolvidos por estudantes do sexto ao nono ano, com idades entre 11 a 14 anos, apesar da pouca idade, apresentam trabalhos com temas de relevância acerca dos acontecimentos atuais. São orientados pelos seus professores, que encaixam o cronograma de execução dos projetos, em sua hora atividade, no contraturno e em dia não letivos, pois compreendem a importância da IC na aprendizagem dos seus educandos.

A seguir serão apresentados os dados dos trabalhos submetidos na FECIPAN:

**Figura 1. Resumos dos trabalhos selecionadas para a FECIPAN**

<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	<b>ÁREA DE CONHECIMENTO</b>	<b>FECIPAN 2018</b>	<b>FECIPAN 2019</b>	<b>FECIPAN 2020</b>
<b>IFMS-CB</b>	CBS	04	04	00
	CET	07	12	01
	CHSAL	07	11	05
	CAE	05	09	04
	MIS	05	07	01
<b>REE-CB</b>	CBS	00	05	00
	CET	06	08	00



	CHSAL	05	15	00
	CAE	05	03	00
	MIS	05	12	00

**Fonte: (própria autoria, 2021)**

Em 2018, a FECIPAN foi realizada com trabalhos selecionados da IFMS-CB e da Rede de Escola Estadual de Corumbá (REE-CB) do Ensino Médio, a saber, 04 trabalhos na área de CBS, todos dos estudantes do IF; 13 trabalhos em CET, 07 dos estudantes do IF; 12 trabalhos em CHSAL, 07 dos estudantes do IF; 10 trabalhos em MDIS e 08 trabalhos em CAE, 5 dos estudantes do IF.

Em 2019, observou-se o maior número de trabalhos apresentados na FECIPAN. Na área de CHSAL, foram 26 trabalhos, 11 dos estudantes do IF; em MDIS, 19 trabalhos, 7 dos estudantes da IF; em CAE, 12 trabalhos, 9 dos estudantes da IF; em CET, 20 trabalhos, 12 dos estudantes da IF; e por fim, em CBS, 9 trabalhos, 4 dos estudantes da IF.

No ano de 2020, observa-se uma queda significativa no desenvolvimento das pesquisas. Contudo, deve-se considerar a situação de Pandemia do Covid-19, no qual a feira precisou ser realizada pela primeira vez de maneira virtual. Diante disso, os estudantes realizaram a apresentação do resumo do trabalho por vídeos gravados, que ficaram disponibilizados no canal do *Youtube* e na página do evento da feira. A FECIPAN 2020, contou com a apresentação do trabalho de 1 estudante da IF na área de CET; na CHSAL, 05 trabalhos de estudantes do IF; na CAE, 04 trabalhos de estudantes do IF; no MDIS 02 trabalhos, 01 de estudantes do IF.

Na análise dos resumos, observou-se a riqueza de detalhes nos trabalhos daqueles estudantes que fizeram uso dos laboratórios para as suas pesquisas. Neste sentido, verifica-se características positivas da “[...] inserção do estudante nos laboratórios, vivenciando as práticas instituídas no seu interior, contribui para sua compreensão do processo de construção do conhecimento científico”. (FILIPECKI, 2006 p. 213).

Deste modo, o uso dos laboratórios propicia ao estudante analisar e compreender na prática de seus experimentos que a ciência e a tecnologia, através do trabalho dos seres humanos, foram e vêm sendo necessário para o desenvolvimento, manutenção e sobrevivência da sociedade.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Iniciação Científica, desenvolvida por professores e estudantes do Ensino Médio Integrado, apresentou através dos referenciais teóricos e análise documental, que o



Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, campus Corumbá, por meio da sua estrutura, corpo docente, e organização pedagógica, vem produzindo pesquisa científica e tecnológica visando à formação integral dos seus educandos.

Observou-se, a importância da Iniciação Científica, através da participação dos educandos nos ciclos de projetos de pesquisa, do Grupo de pesquisa e dos trabalhos apresentados na FECIPAN e demais feiras nacionais. Trabalhos com temas relevantes, distribuídos em várias áreas de conhecimento Científico e Tecnológico. Acredita-se que a fundamentação teórica aprendida nas aulas de cada componente curricular da ementa do Ensino Médio Integrado, dos experimentos realizados nos laboratórios, alicerçados nas leituras posteriores, indicadas pelos seus docentes, instigam e ressaltam a realização dos trabalhos da IC.

O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Corumbá, trouxe de maneira clara, objetiva e prazerosa a Pesquisa Científica na educação básica, estimulando os seus estudantes a serem pesquisadores e ampliando para os demais estudantes da rede municipal de ensino, através da participação na FECIPAN. Assim, estimula a criatividade, fortalece a leitura, o conhecimento científico e corrobora para entendimento básico da escrita acadêmica, características importantes na aprendizagem dos estudantes que vivenciam a Pesquisa Científica através dos seus projetos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: ed. IFB, 2017.

BRASIL, LEI 11.892/2008 (LEI ORDINÁRIA). **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 2008.

DAMINELLI, Elisa. **A pesquisa e a produção de conhecimento nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no RS: Um estudo sobre a Iniciação Científica com estudantes do Ensino Médio Técnico**. 2018. 260 f. Dissertação (Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a obtenção do título de Doutora em Educação). Porto Alegre, 2018.

FERREIRA, Cristina Araripe. **Concepções Da Iniciação Científica No Ensino Médio: Uma Proposta De Pesquisa. Trabalho, Educação e Saúde**,1(1):115-130,2003.

FILIPECK, Ana. et al. A Visão Dos Pesquisadores-Orientadores De Um Programa De Vocação Científica Sobre A Iniciação Científica De Estudantes De Ensino Médio. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 199-217, 2006.

GRÜMM, Cristiane Aparecida Fontana. et al. A Iniciação Científica No Ensino Médio Integrado Como Possibilidade de Uma Prática Integradora: Estudo de Caso Através do



Resgate da Memória da Vitivinicultura em Videira. **HOLOS**, Ano 30, Vol. 02, Santa Catarina 2014.

HARTMANN, Ângela Maria. Zimmermann, Erica. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 8 de Novembro de 2000.

IFMS, Instituto Federal de Educação, Ciência E Tecnologia de Mato Grosso Do Sul. Centrais de conteúdo. **Diretrizes. Doc: Políticas e Diretrizes do Programa de Iniciação Científica e Tecnologia**. Corumbá, 2014, Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/assuntos/pesquisa>. Acesso em: 16 Mar. 2021.

IFMS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** – Técnico em Informática, Corumbá: IFMS, 2019-2023.

IFMS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Programa Institucional de Ciência Científica e Tecnológica (PITEC)**. Corumbá, IFMS, 2014. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informachttpsao/acoes-e-programas/programa-de-iniciacao-cientifica-e-tecnologica>. Acesso em: 16 Mar. 2021

IFMS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** - Técnico em Metalurgia, Corumbá: IFMS, 2019.

IFMS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** – Técnico em Informática, Corumbá: IFMS, 2019.

IFMS, Semana de Ciência e Tecnologia Do. 6. 2018, Corumbá. **Anais[...]**. FECIPAN 2018. Corumbá: IFMS, 2018. <http://sistemas.ifms.edu.br/semanadetecnologia/anais>. Acesso em 16 Mar. 2021.

IFMS, Semana de Ciência e Tecnologia Do. 7. 2019, Corumbá. **Anais[...]**. FECIPAN 2019. Corumbá: IFMS, 2019. <http://sistemas.ifms.edu.br/semanadetecnologia/anais>. Acesso em 16 Mar. 2021.

IFMS, Semana de Ciência e Tecnologia Do. 8. 2020, Corumbá. **Anais[...]**. FECIPAN 2020. Corumbá: IFMS, 2020. <http://sistemas.ifms.edu.br/semanadetecnologia/anais>. Acesso em 16 Mar. 2021.

OLIVEIRA, Suellem Ferreira do Amaral. **Iniciação científica no Ensino Médio Técnico Integrado: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos**. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Morrinhos -GO, 2020.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Ed. IFRN, p.67, 2015.



# A PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Rosane de Brito Fernández Garcia<sup>65</sup>, Azenaide Abreu Soares Vieira<sup>66</sup>  
rosane.garcia@ifms.edu.br, azenaide.vieira@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** Este artigo traz uma perspectiva teórico-filosófico-metodológica da Formação Integral proposta na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, evidenciando os fundamentos, dimensões e aspectos da Formação Humana Integral para o Ensino Médio Integrado. Os Procedimentos Metodológicos adotados foram estudo bibliográfico e documental. Compreende parte de uma pesquisa maior em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

**Abstract.** This article brings a theoretical-philosophical-methodological perspective of Integral Education proposed in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, highlighting the foundations, dimensions and aspects of Integral Human Education for Integrated High School. The Methodological Procedures adopted were a bibliographic and documentary study. It comprises part of a larger ongoing research in the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT).

**Resumen.** Este artículo aporta una perspectiva teórico-filosófica-metodológica de la Educación Integral propuesta en la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, destacando los fundamentos, dimensiones y aspectos de la Educación Humana Integral para el Bachillerato Integrado. Los Procedimientos Metodológicos adoptados fueron estudio bibliográfico y documental. Hace parte de una investigación más

<sup>65</sup> Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MS.

<sup>66</sup> Pós-doutora em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MS.



*amplia en curso en el Programa de Maestría Profesional en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT).*

## 1 Introdução

Foram instituídos no Brasil em 2008 os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, reticulares, com propósito de formação integral, para preparar e qualificar o cidadão, desenvolvê-lo plenamente, unir formação humana e trabalho, integrar conhecimentos das áreas, fundamentada em todas as dimensões da vida no processo formativo. Os Institutos Federais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), são pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Dentre os objetivos dos Institutos Federais, está apregoado o de ofertar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente por meio de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Destarte, no desenvolvimento de ações acadêmicas, no mínimo 50% das vagas deve garantir o atendimento de ingressantes do Ensino Médio Integrado. Esta educação profissional ofertada embasa-se em princípios norteadores de todas as instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional Brasileira, a saber: trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; interdisciplinaridade como princípio metodológico, cujo objetivo é atender a formação em todas as dimensões: intelectual, técnica e humana (CIAVATTA, 2014).

Passados 13 anos de instituição desse original modelo de educação, alguns desafios se apresentam para a consolidação do novo conceito institucional, como por exemplo: a) apresentação de resultados gerados a partir da integração com a sociedade; b) consolidação de sua identidade; c) formação docente capaz de trazer nova cultura institucional, sem academicismo, unindo teoria e prática, que considere ainda a peculiaridade das licenciaturas ofertadas nos Institutos Federais; d) aprofundamento da compreensão sobre Educação Integral e Ensino Médio Integrado; e) desenvolvimento indissociável de Ensino,



Pesquisa e Extensão em todos os níveis, de forma coletiva; f) atuação em Rede nacional articulada; g) formação permanente de seus educadores, técnicos e docentes; h) certificação de saberes não formais, adquiridos ao longo da vida; i) democratização do acesso e cuidado com a permanência (PACHECO, 2020).

Para propiciar o fortalecimento do novo conceito institucional, é importante que se tenham reconhecidos os pontos vulneráveis do sistema público de educação para que sejam superados. A maior fragilidade, já superada pela Rede Federal, diz respeito ao quadro docente efetivo; a seguinte é relativa à formação de professores que compõem esse quadro. Segundo o Documento Base para a EPT de nível médio integrado no Brasil (BRASIL, 2007), “as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações de trabalho e educação”.

Assim, a presente pesquisa, parte integrante do desenvolvimento de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, foi realizada por meio de procedimento metodológico de estudo bibliográfico e documental com objetivo de trazer subsídios teóricos à formação docente no que tange aos fundamentos, dimensões e aspectos da Formação Humana Integral para o Ensino Médio Integrado, conforme segue.

## **2. Pressupostos e fundamentos para a Formação Humana Integral**

É fato que a cada renovação de eras, ciclos, períodos marcados pela natureza, por fatos históricos ou sociais, as novas realidades sofrem modificações, novas práticas surgem e com elas, novos entendimentos. Ciavatta (2012), pontua que o termo formação integrada surge de uma nova realidade engendrada pela vida social, assim como, de uma nova ideia que se pretende seja aceita socialmente, tenha legitimidade perante a opinião pública e faça parte da vontade política.

As leis também são novos discursos, elaborados com a intenção de conduzir a sociedade, como está posicionado o Decreto n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Tal dispositivo legal preconiza a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio como



forma integrada. Neste sentido, GRAMSCI, (1981), apud Ciavatta, (2012, p. 84), pondera a respeito do termo “integrada”:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? [...] No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

O conceito de integração historicamente foi idealizado na educação socialista, quando se pretendeu formar todo ser humano de maneira completa, íntegra, omnilateral ou seja, formação política, física, mental, cultural, científico-tecnológica.

Sob a análise da história da educação brasileira, é possível constatar disputas de forças para que a educação atenda a todos ou a uma minoria quando se trata de formação integrada. O conhecimento comumente era concentrado, ou até mesmo exclusivo, a filósofos, religiosos, sábios, como símbolo e instrumento de poder.

A partir de 1940 essa dualidade tornou-se estrutural, a educação foi segmentada de acordo com os setores produtivos e as profissões, ainda que a estes seja suficiente uma visão de curto prazo e àquelas políticas de longo prazo, foram separados quem deveria ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e quem deveria ter formação profissional para a produção.

No Brasil, a abordagem da ideia de integração entre formação geral e educação profissional para transpor a dualidade citada está no primeiro projeto de LDB nos anos 1980, com a proposta da politecnia, no sentido de levar processos de trabalho reais até o ensino secundário, possibilitando “[...] a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna” (CIAVATTA, 2012, p. 88).



Em tal perspectiva, omnilateralidade foi a forma com que Marx se referiu, pela primeira vez em 1844, nos Manuscritos econômico-filosóficos dos quais é autor, à formação humana integral. Posteriormente, na sequência de suas obras, também utiliza a expressão omnilateral para referir-se à superação do capitalismo que fragmenta o ser humano pela divisão social do trabalho (DELLA FONTE, 2008)□.

Por essa vertente, tem-se também a concepção de formação integral como politecnicidade, que apresenta o trabalho como princípio educativo, posto que o trabalho seja a transformação da natureza pela ação humana no sentido de adequá-la às necessidades e existência histórica da humanidade com objetivos e intenções pré-concebidos (SAVIANI, 1989)□.

Em tal contexto, a formação politécnica deve garantir o domínio dos princípios, técnicas e fundamentos científicos do trabalho para que todo indivíduo se desenvolva integralmente para a prática de produção moderna, a fim de corrigir a segmentação e hierarquização do conhecimento.

Nota-se que Ciavatta (2014), quando diz respeito ao ensino médio e à educação profissional□ aponta os termos educação politécnica, educação omnilateral e formação integrada como ações educativas do mesmo âmbito.

Ao tratar da indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 31), afirmam que é ampla a literatura sobre o dualismo na educação brasileira e concorda com o fato de o ensino médio ser sua maior expressão, considerando que é nesta etapa do ensino que se revela com maior clareza a contradição essencial entre o capital e o trabalho “[...] no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”.

Assim, a organização da sociedade em classes, que estabelece diferença entre as pessoas pela apropriação da terra, da riqueza oriunda da produção social e da distribuição dos saberes como se constata na história, nos indica o ponto frágil do dualismo retratado. Esta dicotomia remete ainda às ideias de Manacorda, Gramsci e Nosella que criticam as escolas criadas e estendidas aos trabalhadores produtivos com conteúdos diferentes quando era formado um dirigente e a instrução do povo baseada no trabalho produtivo.



Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir dos anos 40, na gestão do ministro Gustavo Capanema (período de institucionalização da Rede Senai). Ao longo do processo histórico, com as mudanças legais, ora se separavam os ensinos técnico e propedêutico, ora não havia possibilidade do estudante do curso técnico ingressar no superior por falta de equivalência entre ensino secundário e técnico, ora mudava-se o plano dos valores e dos conteúdos de cada formação, ora dividiam as responsabilidades sobre o ensino médio de forma dual, mediante reestruturação de Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 45).

Visto como proposta de superação da dualidade e da fragmentação entre ensino geral e profissional, o ensino médio integrado à educação profissional se estabelece como política pública, via Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o Ensino Profissional instituindo-se, novamente, a equivalência entre ensino regular e profissional e a forma “integrada” de estudo.

O processo de ensino e aprendizagem do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, partindo do trabalho como ponto de referência para organização escolar do currículo com intuito de integrá-lo à formação intelectual e humana, passa a ser pensado de forma integral, como opção à única proposta de ensino médio nacional (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Nesse sentido, com intuito de transpor dicotomias históricas que permeiam a educação profissionalizante e a educação propedêutica, apresentam-se teorias acerca do trabalho como princípio educativo e conceitos de omnilateralidade e politecnicidade, que partem de Marx, Gramsci e são acolhidos e desenvolvidos por pesquisadores como Ramos (2011), Saviani (2007), Ciavatta (2014), Moura (2013), Kuenzer et al. (2014), dentre outros.

A partir da implantação-reformulação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, representada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, fortaleceu-se a oferta da educação integral, baseada em currículos que integram a educação propedêutica e a educação técnica profissional.



Apresentados os pressupostos e fundamentos para Formação Humana Integral como proposta da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, passa-se a expor suas dimensões.

### 3. Dimensões da Formação Humana Integral

Pacheco (2020, p. 12) indica a Educação Integral como princípio educativo básico e identidade fundante dos Institutos Federais e traz explicações a respeito de sua relação com o Ensino Médio Integrado:

O Ensino Médio Integrado (EMEI) é a expressão curricular da Educação Integral, possibilitando uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, não fragmentando a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, articulando os currículos com as práticas sociais, superando a simples aquisição de habilidades instrumentais, sem a compreensão de seu papel no processo produtivo. Busca superar a contradição entre trabalho intelectual (teoria/ciência) e trabalho manual (técnica/execução) e criar condições para que o educando seja capaz de produzir ciência, tecnologia e arte, integrando o saber acadêmico com o saber popular.

Diante da missão dos Institutos Federais de formar integralmente o cidadão, Ciavatta (2014) defende a educação omnilateral como formação completa do ser humano, a partir da integração da formação geral e a educação profissional em todos os aspectos agregados ao trabalho como produto da sua construção histórica. Nesse sentido, dado que a atual LDB, no que tange o ensino médio, propõe como tema principal preparar os sujeitos para a “vida”, o projeto educacional de ensino médio passa a ter sentido quando sua ênfase é voltada aos sujeitos e afastada do mercado de trabalho, de maneira que a formação contemple as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas desses mesmos sujeitos (RAMOS, 2010).

Há que ponderar, desta forma, a vida, a história e a cultura desses sujeitos, pensando suas necessidades diferenciadas e a sua conquista de direitos universais. Além dos sujeitos, os conhecimentos também conferem sentido à finalidade do ensino médio, conhecimentos que foram socialmente construídos no decorrer da história, que constituem



---

patrimônio da humanidade e que, portanto, tornam-se direito de acesso de todos “*sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia*” (RAMOS, 2010, p. 48).

Em tal perspectiva, para que a proposta de ensino médio integrado nos Institutos Federais se aproxime da formação integral, é necessária a promoção de práticas didático-pedagógicas e organizações escolares que superem o currículo fragmentado e o caráter reprodutivo da escola. Neste alinhamento, o núcleo básico do currículo integrado, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) é constituído pela “*necessária vinculação entre educação e prática social por meio das dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura*” (RAMOS, 2010, p. 47).

Com arrimo nos conceitos propostos, pode-se então conceber a dimensão trabalho, no sentido ontológico, como “*a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos*” (Ramos, 2010, p. 49). Este sentido é o princípio da organização da base unitária do ensino médio, posto que possibilita aos estudantes relacionar concretamente as relações entre a ciência aprendida e a realidade vivida. No sentido histórico, pode-se conceber o trabalho, como a típica maneira capitalista de produzir a existência humana, por intermédio do trabalho assalariado, produtivo, que fundamentado nos conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (RAMOS, 2010, p. 49).

Assim também, entende-se por ciência os “*conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais*” (RAMOS, 2010, p. 49) e por tecnologia, compreende-se “*como a ciência apropriada com fins produtivos*” (RAMOS, 2010, p. 53).

Em relação à dimensão da cultura, segundo Ramos (2010) esta prescinde de ampla compreensão de sua significação, pois parte de diversas maneiras de constituição da sociedade, de conhecimento produzido em determinado tempo da história, por determinados grupos sociais, revelando as razões, as demandas e as indagações que ocasionaram o desenvolvimento do conhecimento no tecido social:

deve ser compreendida (...) como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população



---

determinada. Portanto, a cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social. (p. 49)

Por esse viés, a organização de ensino médio integrado é concebida mediante o contexto do trabalho como princípio educativo, que tem em si agregados a ideia geral de ciência e cultura, conseqüentemente, as três dimensões justificam a formação específica para as atividades produtivas, científicas e culturais. Nesse entendimento, as ideias de Gramsci (1991) complementam:

essa identidade orgânica identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social (RAMOS, 2010, p. 50).

Portanto, integrar é “relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia” (RAMOS, 2010, p.51).

Apresentadas as dimensões da formação humana integral no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, passa-se à exposição teórica de seus aspectos.

#### **4. Aspectos da Formação Humana Integral**

Moraes (2020) aponta que a efetivação do Ensino Médio Integrado é um desafio para os professores, seja por desconhecimento de seus pressupostos, ou por despreparo, considerando ainda que muitos não o entendem como projeto político-pedagógico destinado à formação integral e aborda que a formação inicial de grande parte dos docentes atuantes nesta modalidade de ensino não contou com práticas orientadas pela integração, mas por unidades curriculares fragmentadas.

Assegura ainda que, ademais, a necessidade das práticas para integração, “não há um passo a passo de como se realizar a integração entre disciplinas, apesar de haver relevantes trabalhos com indicações de seus pressupostos”, mesmo havendo inúmeras possibilidades



e práticas que possam promovê-la, a exemplo de Frigotto, Ciavata e Ramos (2012) e Araújo e Frigotto (2015) (MORAES, 2020, p. 13).

Uma das propostas para realização do ensino integrado, pautado por Ramos (2012) nas dimensões humanas trabalho, ciência e cultura, apresenta aspectos fundamentais para a formação integral, que necessitam de observação para chegar a este fim nas relações de ensino. Aqui sintetizamos: a) problematizar fenômenos/fatos/situações, processos tecnológicos da área profissional; b) explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência, identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo e de campos distintos do saber; c) situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; d) organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

A esses quatro aspectos propostos, sugere-se ainda, um quinto: apreciar o desempenho da construção e apropriação do saber, como consolidação da relação de ensino, visando à prática social final, a última das cinco etapas da Pedagogia Histórico-crítica, visto que diante do cuidado com uma educação voltada para o desenvolvimento de sujeitos críticos, este método, centrado na aprendizagem, fundamentado no materialismo histórico dialético é método sugerido pelas Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica para a formação integral do estudante.

## **5 Considerações finais**

Partiu-se do intento de trazer neste trabalho, subsídios teóricos à formação de servidores que atuam ou que pretendam atuar na Educação Profissional e Tecnológica no que concerne à Formação Humana Integral, seus pressupostos, fundamentos, dimensões e aspectos.

Ainda que existam muitos exemplos de intentos e produções teóricas neste sentido, a proposta foi pensada como mais um instrumento de colaboração para a promoção da formação integral nas práticas pedagógicas voltadas ao estudante por meio da construção



de processos de ensino-aprendizagem significativos em consonância com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

## 6 Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 19 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília, 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em 04 jun 2020.

[  
CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho e Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.  
DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, p. 6–19, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER<sup>1</sup>, A. Z. et al. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. 1ª ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MORAES, C. A. S. G. **Uma Proposta Didática para a integração entre História e Conservação de alimentos fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica**. Campo Grande-MS, 2020. 145 f.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: Subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4 n. 1, p. 4-22. 2020. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>>. Acesso em 18 jun 2020.



---

RAMOS, M. Ensino médio integrado. Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: Concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771–788, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–180, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de Politécnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul



---

# MESA TEMÁTICA:

## ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA TEORIA DA OBJETIVAÇÃO



# A ALIENAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA OBJETIVAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES NO CONTEXTO DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE (FCP) DE PROFESSORES

Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña<sup>67</sup>, Dirce Cristiane Camilotti<sup>68</sup>

taniabrizueña@gmail.com, dcamilotti@gmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** O objetivo deste trabalho é discutir o conceito de alienação na perspectiva da Teoria da Objetivação (TO) e a contribuição dessa teoria para a desalienação na formação continuada e permanente (FCP) de professores. É um estudo qualitativo, utilizando-se das produções de Radford e bibliografias que abordam o materialismo dialético, além de análises realizadas no contexto de uma FCP, a partir da metodologia de análise da TO, durante o labor conjunto de um grupo de professores. Inicia-se a discussão a respeito da escola como produtora da alienação, seguida do conceito de alienação na perspectiva da TO e de como uma proposta de uma FCP baseada no labor conjunto pode contribuir para a tomada de consciência sobre as práticas pedagógicas alienantes. Nesta proposta, observa-se a emancipação coletiva dos professores, a partir do diálogo e reflexão crítica.

**Abstract.** The objective of this work is to discuss the concept of alienation from the perspective of the Theory of Objectification (TO) and the contribution of this theory for the desalienation in the continuous and permanent formation (CPF) of teachers. It is a qualitative study, using Radford's productions and bibliographies that address dialectical materialism, as well as analyses performed in the context of a CPF, based on the methodology of analysis of TO, during the joint labor of a group of teachers. The discussion begins concerning the school as an alienation producer, followed by the concept of alienation from the TO perspective and how a proposal for a CPF based on joint labor can contribute to awareness about alienating pedagogical practices. In this

<sup>67</sup> Doutora em Ensino de Ciências, Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

<sup>68</sup> Doutora em Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.



---

*proposal the collective emancipation of teachers is observed, based on dialogue and critical reflection.*

## **1. Introdução**

O Ensino de Ciências no Brasil tem sua trajetória marcada por tendências educacionais, entre as quais destacamos: a tradicional e a construtivista. A primeira é aquela em que o professor é o detentor do saber e os alunos receptores de conteúdo. Na segunda, considerada por pesquisadores na Educação em Ciências como eficaz para superar a primeira e solucionar os problemas do ensino, o conhecimento é centrado no estudante (MORTIMER, 2016). A Teoria da Objetivação é uma teoria contemporânea que considera ambos os modelos como alienantes (RADFORD, 2016). Assim como outros autores que apontaram a problemática da adoção dos modelos tradicionais ou construtivistas, Radford, autor da Teoria da Objetivação (TO), indica as implicações desses para o ensino e aprendizagem e sua contribuição para a alienação escolar.

O presente artigo tem como objetivo discutir o conceito de alienação na perspectiva da Teoria da Objetivação (TO) e a contribuição dessa teoria para a desalienação na formação continuada e permanente (FCP) de professores. O estudo qualitativo utiliza-se das produções de Radford e bibliografias que abordam o materialismo dialético, além de análises realizadas no contexto de uma FCP durante o labor conjunto de um grupo de professores.

O texto está organizado em três seções e as considerações finais. Na primeira, serão abordados os conceitos fundamentais da TO para subsidiar a discussão a respeito da alienação, na segunda, será apresentado o conceito de alienação para a TO a partir da exposição de como Radford identifica a alienação nos modelos transmissivo e construtivista. Já a terceira seção trata como uma formação continuada e permanente (FCP) de professores pode contribuir com a desalienação e o processo de emancipação de professores.

## **2. Alguns conceitos fundamentais da Teoria da Objetivação**

Antes de iniciarmos essa discussão, convém ressaltar que a TO é uma teoria de ensino e aprendizagem elaborada por Luis Radford para a educação matemática, que teve seus primeiros trabalhos a partir dos anos 90, com o intuito de romper com as concepções



tradicionais de ensino e aprendizagem. No Brasil, a teoria se estendeu para o Ensino de Ciências (XIMENES, GOBARA, RADFORD, 2019; CASTILHO, MORETTI, 2020; NOGUEIRA, 2019; MONTEIRO, 2020; SILVA, 2020; VARGAS-PLAÇA, 2020; CAMILOTTI, 2020), evidenciando sua aplicação para outras áreas do conhecimento.

Ao elaborar sua teoria, Radford inspirou-se na filosofia de Hegel, no materialismo dialético de Marx e Ilyenkov e na escola de pensamento de Vygotsky, concebendo a educação como um esforço político, societário, histórico e cultural (RADFORD, 2014). Para tanto, ressignificou os conceitos de saber, conhecimento e aprendizagem, cujos significados são diferentes daqueles que são adotados pelas teorias construtivistas e outras teorias contemporâneas, que abordaremos a seguir.

O saber para TO é pura potencialidade e está presente na cultura, ou seja, quando os indivíduos nascem o saber já está lá, não é algo que se constrói ou se transmite, mas é possibilidade, que emerge da atividade humana, imbricado no processo de movimento para se materializar. (D'AMORE; RADFORD, 2017). Neste sentido, é preciso que o sujeito realize o movimento, a ação para o encontro com o saber presente na cultura. O autor define o saber como “um sistema de processos corpóreos, sensíveis e materiais de ação e reflexão, constituídos histórica e culturalmente” (RADFORD, 2020, p.16).

O conhecimento por sua vez é a materialização do saber, ou seja, o encontro do indivíduo com o saber. Para Radford (2015), o saber só pode tornar-se um objeto de pensamento por meio de atividades específicas e, desse modo, são as atividades de ensino e aprendizagem (AEA) que promovem a materialização do saber.

A aprendizagem é um processo no qual os indivíduos encontram saberes culturais e ao mesmo tempo transformam-se durante a realização de ações. Neste sentido, a aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos cognitivos dos conteúdos específicos (a dimensão do saber) quanto aos aspectos da transformação do ser (dimensão do indivíduo). Radford (2006) explica que a aprendizagem é um processo dialético entre sujeito e objeto mediado pela cultura.

Com o saber colocado em movimento e sua materialização em conhecimento, o sujeito é conectado à cultura e à história e isso o transforma em um sujeito histórico-cultural, ou seja, o que o sujeito sabe ou o que o sujeito é aparece em suas ações.



---

O encontro com saberes culturais e a transformação dos indivíduos durante a realização de ações ocorrem por meio de dois processos indissociáveis e simultâneos: a objetivação e a subjetivação, ou seja, processos em que há a fusão entre uma subjetividade e a tomada de consciência, demonstrada por meio da ação.

Os processos de materialização do saber são denominados processos de objetivação. Radford (2020) define a objetivação como um encontro com os sistemas de pensamento cultural e historicamente constituídos, ou seja, sistemas que já existem na cultura quando o indivíduo nasce e que, nos processos de objetivação, são encontrados.

Os processos de transformação ou materialização do ser são denominados subjetivação. Segundo Radford, é o processo no qual nos afirmamos como projetos únicos de vida, como indivíduos, como subjetividades em curso. (D'AMORE; RADFORD, 2017). A subjetivação está relacionada aos processos em que indivíduos coproduzem a si mesmos no contexto da cultura e da história e chegam a ser presença no mundo, no sentido freireano (RADFORD, 2020).

Nessa perspectiva, os processos de objetivação e subjetivação ocorrem durante a realização de atividades nas salas de aula, em que não se produzem apenas conhecimento, mas também subjetividades, a partir de uma ética comunitária. É importante esclarecer que para a TO a atividade não é apenas realizar algo ou uma sequência de ações e também não se refere a uma ação realizada de forma individual. Ela está relacionada às ações coletivas, em que todos os participantes, professores e alunos, possuem objetivos comuns. Radford (2020) denomina a atividade, na perspectiva da TO, de labor conjunto, a fim de evitar que o termo atividade remeta a outros significados.

E para formalizar a ideia de labor conjunto, Radford se inspira no materialismo hegeliano, em que o trabalho não é apenas uma forma de suprir as necessidades humanas: pelo trabalho, o homem transforma a natureza e é por ela transformado. Nesse sentido, o trabalho faz com que os indivíduos se relacionem em sociedade e assim é considerado um formador de consciência.

Com essa ideia de trabalho a partir de Hegel, Radford buscou entender as relações existentes na sala de aula e assim propôs o trabalho conjunto, de forma que professores e alunos, ao interagir coletivamente, possam alcançar um determinado objetivo coletivo.



## 2.1 A alienação para a Teoria da Objetivação

Na Teoria da Objetivação, Radford discute as possibilidades de superar o modelo de escola em que se produz alienação e seres alienados. Para o autor, tanto o modelo tradicional quanto o construtivismo são alienantes. Radford inspira-se, principalmente, nas ideias de Marx (2004), com base nos Manuscritos econômico-filosóficos, estudo em que esse conceito passou a ser objeto de discussão de uma maneira mais profunda. A partir da análise da economia nacional, Marx pontuava a alienação como um problema na sociedade.

Para Marx, a “alienação é um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, ele deve ser alienado com relação a alguma coisa, como resultado de certas causas que se manifestam num contexto histórico” (MÉSZÁROS, 2006, p. 40). Marx parte da ideia de que a alienação está relacionada com o estranhamento e contradição do trabalhador com o objeto do seu trabalho e, ao analisar esse conceito, assinalou quatro aspectos principais, sintetizados e reproduzidos por Mészáros (2006) como sendo os seguintes:

- a) o homem está alienado do objeto ou do seu trabalho;
- b) está alienado de si mesmo (da própria atividade);
- c) está alienado do seu ser genérico (ser social) como indivíduo da espécie humana;
- d) o homem está alienado do homem (dos outros homens).

O problema da alienação não é um problema educacional específico. Como tal, sua eventual solução não é meramente educacional. No entanto, a educação não deve ser um motor de reprodução social - muito pelo contrário. Se existe um lugar central dentro das instituições sociais para começar a fazer mudanças, este lugar é a educação e, em particular, a escola e a sala de aula. (RADFORD, 2016, p. 264, tradução nossa).

O conceito de alienação é discutido por Radford a partir do conceito de submissão, visto que o autor entende submissão como uma atitude não crítica, que é uma característica de um processo de alienação. Essa atitude é aceitar um saber tal qual nos é apresentado sem questionar. Nesse caso, não existe uma “reflexão histórico-cultural que posicione o aluno como sujeito ativo” (RADFORD, 2013, p. 6, tradução nossa). Por isso o autor



---

considera que os modelos tradicional e construtivista são alienantes.

Segundo Radford, o modelo tradicional de aprendizagem tem colaborado para que aconteçam duas formas de alienação em sala de aula. A primeira delas é quando o aluno não se reconhece como parte do processo, isso porque ele se esforça para entender algo que foi construído historicamente. O aluno passa a ser alienado, uma vez que o conhecimento está centrado no professor, que é quem apresenta os saberes aos alunos. Sendo assim, o aluno não se reconhece nas ideias da sala de aula.

A segunda forma de alienação surge a partir do modelo construtivista, que foi considerado como capaz de superar os problemas do modelo tradicional. Nessa forma de alienação, o aluno passa a ser o detentor do saber, uma vez que o saber passa a ser produzido pelo aluno. Neste caso, não se considera o papel do professor e o aluno torna-se autônomo na construção do seu próprio saber. De acordo com a TO, considera-se que os alunos estão alienados do processo, já que a escola promove um modelo de aluno individualista e com a concepção de um conhecimento construído pelo próprio aluno: é como se estivéssemos transportando o modelo de produção material para a produção de conhecimento.

Para Radford, se o aluno deixa de se manifestar como humano nas interações que ocorrem na sala de aula, ocorre a alienação, uma vez que as formas de produção de conhecimento em sala de aula não permitem que ele faça parte de um todo, ou seja, o aluno não consegue encontrar-se com os conhecimentos culturais. O autor pontua que “do ponto de vista educacional, a luta contra a alienação não pode ser realizada sem repensar as formas de produzir conhecimento e imaginar novas formas de cooperação humana nas escolas” (RADFORD, 2017, p. 156, tradução nossa).

Nessa perspectiva, consideramos que uma formação continuada permanente (FCP) de professores planejada a partir dos conceitos adotados na TO pode contribuir com a desalienação e emancipação de professores e estudantes, como será abordado na próxima seção.



### **3. Formação Continuada e Permanente: uma alternativa às práticas pedagógicas alienantes**

Uma Formação Continuada e Permanente (FCP) baseada no labor conjunto, planejada e desenvolvida a partir da TO, compreende uma alternativa às práticas pedagógicas alienantes. No labor conjunto, os professores em formação encontram-se com saberes e produzem novas subjetividades, transformando o ser e mudando sua forma de agir a partir de um trabalho coletivo e ético. Essa ética está baseada na solidariedade, no respeito e no cuidado com o outro, que, na perspectiva da TO, é chamada de ética comunitária (RADFORD, 2020).

Nesse sentido, o labor conjunto possibilita um espaço de diálogo, ação e reflexão crítica em que os professores poderão conscientizar-se da alienação presente em suas práticas e emancipar-se delas (RADFORD, 2020; FREIRE, 1979). É no labor conjunto estabelecido nas ações formativas que o saber é materializado em conhecimento nos processos de objetivação e o ser é transformado com a produção de novas subjetividades nos processos de subjetivação (RADFORD, 2017; 2020). Tais processos ocorrem de forma simultânea no labor conjunto, resultando na tomada de consciência dos professores e na formação de um sujeito que age e pensa em uma perspectiva crítica e ética.

A partir dessas ideias, utilizamos o termo FCP para definir uma formação continuada e permanente de professores desenvolvida por meio do labor conjunto, com viés emancipatório. O uso do termo “continuada” é fundamentado nas ideias de Radford (2017; 2020), para quem o encontro com o saber e a produção de novas subjetividades no labor conjunto dos professores são processos contínuos e intermináveis. O termo “permanente” baseia-se na concepção de formação permanente formulada por Freire a partir da premissa de “inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55) e “incompletude nos seres humanos” (FREIRE, 2001, p. 65). Segundo Freire (2010), a docência exige uma preparação constante, pois a responsabilidade ética, política e profissional do professor requer um processo permanente de percepção e análise crítica de sua prática.

Nesse contexto teórico, a FCP é uma formação aberta, ou seja, o percurso formativo é construído de acordo com a necessidade dos professores. Esse percurso formativo aborda aspectos como o currículo escolar, as orientações conceituais da TO, os



seus conceitos básicos e o labor conjunto dos professores. Assim, o currículo é discutido a partir de um posicionamento crítico do professor e as orientações conceituais da TO são trabalhadas a partir de um projeto educacional voltado para a formação de sujeitos críticos e éticos e a partir das concepções adotadas pela TO sobre aprendizagem, o papel do professor e do aluno. Estes aspectos são abordados de forma que a visão do professor como detentor do conhecimento e centro do processo de ensino e aprendizagem, assim como do aluno considerado como receptor, seja superada dando espaço a uma visão do professor e alunos como sujeitos que trabalham e aprendem juntos no contexto do labor conjunto.

Nesse cenário, a FCP está associada à visão da formação como um processo contínuo a partir de discussões coletivas e reflexões críticas sobre a prática pedagógica, nas quais ocorre a tomada de consciência dos professores sobre sua realidade com possibilidade de agir para modificá-la. Nesse processo, o labor conjunto possibilita a tomada de consciência dos professores sobre a alienação presente no contexto escolar, possibilitando a emancipação coletiva das práticas pedagógicas baseadas no modelo transmissivo ou individualista de educação.

Na perspectiva da TO, essa emancipação somente pode ocorrer na coletividade e no diálogo, quando ocorre o processo de tomada de consciência do sujeito, que se transforma em um ser que reflete, age e atua crítica e eticamente no seu contexto social e político, com potencial para transformar sua realidade (RADFORD, 2020; FREIRE, 1979; 2010). De acordo com Radford (2020):

(...) a emancipação só pode ocorrer no mundo comum, onde nos reconhecemos como seres históricos e políticos onde trabalhamos criticamente juntos para tornar o mundo comum um lugar melhor para todos. A emancipação não é um esforço individual destinado a emancipar-se. Emancipação é um projeto social. (RADFORD, 2012, p. 116).

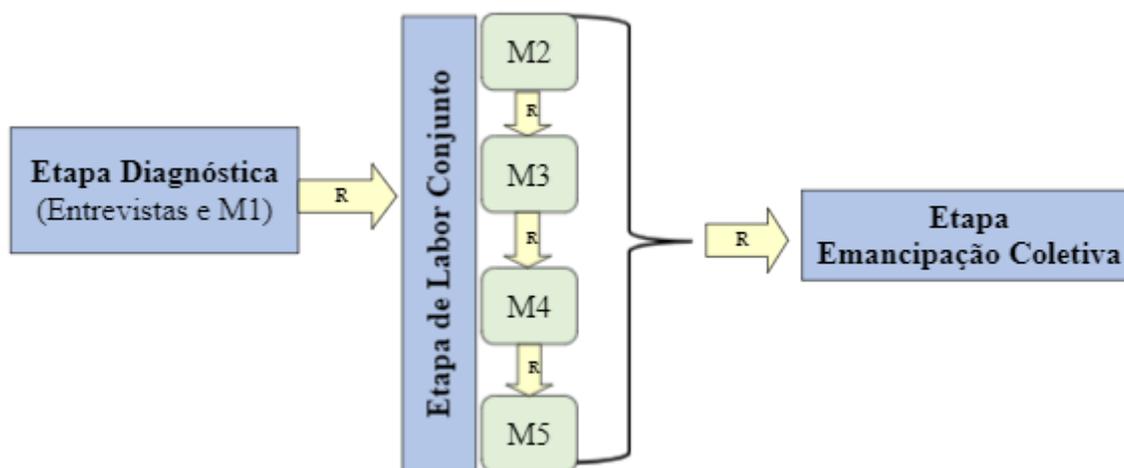
Na próxima seção, será apresentada uma proposta de FCP planejada e desenvolvida a partir dos pressupostos da TO e do labor conjunto dos professores e formadora. A intenção é demonstrar como a TO pode contribuir para o processo de superação da alienação presente nas práticas pedagógicas dos professores.



### 3.1 Proposta de FCP na prática

A FCP apresentada é um recorte de uma pesquisa de doutorado que investigou o processo de emancipação coletiva de um grupo de professores durante a participação de ações formativas desenvolvidas por meio do labor conjunto (CAMILOTTI, 2020). A FCP foi desenvolvida em uma escola pública no município de Terenos, no interior do Mato Grosso do Sul, no contexto de uma pesquisa-formação. Nesse contexto, a formação é um processo vivenciado pelos professores em que a investigação da pesquisa ocorre nas ações formativas e os resultados dessa investigação norteiam o planejamento dessas ações, com a formação oferecendo suporte à pesquisa e a pesquisa regulando a formação. É uma metodologia baseada em um modelo de formação aberto, que visa à aproximação dos polos da pesquisa e da formação, em que ambos norteiam, simultaneamente, a formação oferecendo suporte à pesquisa, e a pesquisa regulando a formação (ALVARADO-PRADA, 2007; VOSGERAU, 2012).

A FCP teve duração de dois anos, de novembro de 2017 a novembro de 2019, com a participação de onze professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), que compreendem os professores do 1º ao 5º ano que ministram aulas para criança na faixa etária de 06 a 10 anos. A FCP foi desenvolvida em três etapas: diagnóstica, de labor conjunto e de emancipação coletiva. As ações formativas nessas etapas foram planejadas a partir dos preceitos da pesquisa-formação (VOSGERAU, 2012), em que os resultados de uma etapa determinaram o planejamento das ações para a etapa seguinte, a fim de atender às necessidades dos professores (Figura 1).





**Figura 1. Dinâmica da construção do percurso formativo em que os resultados da pesquisa (R) determinam o planejamento dos módulos (M) da formação.**

**Fonte: (CAMIOTTI, 2020)**

Na etapa diagnóstica (primeira etapa), foram realizadas entrevistas individuais com os professores e desenvolvidas ações diagnósticas, que compreenderam o primeiro módulo (M1) da formação, com o objetivo de traçar o perfil dos professores e conhecer suas necessidades formativas. Os resultados dessa primeira etapa foram a base para o planejamento da segunda etapa, denominada de etapa de labor conjunto. Para fins de organização, a etapa de labor conjunto foi dividida em quatro módulos (M2 a M5), em que foram desenvolvidas cinco atividades de ensino aprendizagem (AEA), de acordo com as orientações da TO, a fim de explorar seus principais conceitos, que são a base para o planejamento de AEA e para o labor conjunto na sala de aula.

As cinco AEAs foram estruturadas de acordo com a metodologia da TO em objeto, objetivo (meta) e tarefa e organizadas a partir de dois eixos: as formas de produção de saberes e as formas de colaboração humana (RADFORD, 2017; 2020). Foram desenvolvidas em sala de aula por meio do labor conjunto dos professores em diferentes fases: a formadora apresentou aos professores o que deveria ser feito (tarefa proposta por meio de problemas ou ações); os professores trabalharam em pequenos grupos para realizar a tarefa; nos pequenos grupos, os professores (em alguns momentos com a presença da formadora) discutiram a realização da tarefa; ocorreu a socialização entre os grupos quando promoveu-se uma discussão geral, em que os grupos apresentam para os outros como chegaram à solução dos problemas.

Essas cinco AEAs tiveram como objeto encontrar-se com os saberes sobre: os conceitos básicos da TO (saber, conhecimento, aprendizagem e labor conjunto) e planejamento de AEA; processos de subjetivação, processos de objetivação e alienação e avaliação da aprendizagem. Foram também objetos dessas AEAs a produção de novas subjetividades por meio da vivência do labor conjunto e reflexão crítica sobre: o planejamento realizado na escola e o planejamento de AEAs; a atividade com base na estrutura da TO e a prática pedagógica nas aulas dos professores participantes; o labor conjunto em sala de aula, o papel do professor e do aluno; a prática pedagógica e a avaliação da aprendizagem (CAMIOTTI, 2020).



Os resultados da etapa de labor conjunto nortearam o planejamento da etapa de emancipação coletiva (terceira etapa). Nessa etapa, os professores planejaram e desenvolveram AEA com seus alunos, porém sem a participação direta da professora formadora. Os registros do desenvolvimento dessas AEA foram socializados pelos professores por meio de um relato em um momento presencial no final da formação. Embora essa etapa seja chamada de etapa de emancipação coletiva, não significa que na etapa de labor conjunto não tenham sido observados indícios da emancipação coletiva das professoras. No entanto, por uma questão de nomenclatura, optou-se por chamar essa terceira etapa de emancipação coletiva, devido ao seu objetivo principal estar relacionado à investigação da ocorrência de subjetividades associadas à emancipação coletiva, após o desenvolvimento de AEA junto aos professores.

Serão apresentados, de forma breve, alguns resultados obtidos durante o desenvolvimento da FCP, que evidenciam o processo de tomada de consciência dos professores no contexto do labor conjunto que se estabeleceu na formação.

### **3.2 Análises e reflexões críticas no contexto da FCP**

Os resultados da etapa diagnóstica evidenciaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores caracterizavam-se como propostas tradicionais de ensino, baseadas na transmissão de saberes e no individualismo, com ênfase no saber em detrimento do ser (CAMILOTTI, 2020). De acordo com a TO (RADFORD, 2016; 2020), essas práticas foram classificadas como alienantes, por evidenciarem uma relação de poder, em que o professor detém o saber acerca do conteúdo trabalhado em sala de aula e direciona os alunos para práticas pedagógicas nas quais eles não se reconhecem. É relevante ressaltar que a alienação reconhecida na prática dos professores não se dá pela prática docente, mas porque o trabalho docente está submetido às condições objetivas do sistema de ensino, que reflete as formas alienantes do sistema capitalista (RADFORD, 2016).

Esses resultados evidenciaram a necessidade do desenvolvimento de uma formação aberta, baseada no diálogo e na reflexão crítica sobre o trabalho docente. A partir dessa necessidade, foram então desenvolvidas as AEAs descritas no item anterior, durante o labor conjunto estabelecido nos encontros presenciais da formação, quando as professoras



refletiram criticamente sobre suas práticas, pensaram, sentiram e se encontraram com uma nova concepção do ensino e aprendizagem baseado na ideia de uma educação mais democrática, crítica e transformadora, o que levou à tomada de consciência dessas professoras sobre sua realidade e a alienação presente no trabalho docente. Durante estes momentos e labor conjunto, nos encontros presenciais da formação, foram registrados momentos de reflexões críticas que propiciaram novos modos de produção de saber e novas subjetividades, refletidas nas práticas pedagógicas dos professores (CAMILOTTI, 2020).

Os dois enunciados verbais (falas das professoras) a seguir, registrados quando se discutia a alienação na perspectiva da TO, evidenciam esses momentos de reflexões críticas, quando a professora PG diz que “Então, os nossos alunos (...) na maioria, são ALIENADOS. Até todos, não sei. Nós também professores, como professores”. A professora PB também diz que “É difícil acontecer isso que acontece aqui nessa formação, da gente sentar e aprender junto. É raro, na verdade, a gente está vendo que hoje a gente consegue perceber a diferença, né? De estar aqui no grupo, aprendendo e de estar em casa sozinho”.

A fala da professora PG ocorreu no contexto de uma discussão sobre os alunos não se reconhecerem no trabalho que realizam em sala de aula nas tarefas baseadas na transmissão de informações. A discussão partiu da ideia de que no modelo tradicional de educação o aluno é alienado do produto do seu trabalho e do seu trabalho (RADFORD, 2016). A partir dessa reflexão, a professora PB interagiu com as colegas do grupo e fez uma reflexão crítica sobre as formações continuadas das quais participou anteriormente. Ela mencionou a diferença entre aprender no grupo e aprender sozinha, comparando as formações comumente realizadas na escola e a FCP, fazendo referência ao labor conjunto e às ações formativas realizadas individualmente.

Nessas falas, há indícios de que as professoras reconhecem a alienação presente nas ações educativas baseadas na relação de poder, seja no poder do professor, quando centradas na transmissão do saber, seja no poder do aluno, quando enfatizam o seu papel central (RADFORD, 2020). Tais falas evidenciam a tomada de consciência da alienação presente na prática pedagógica que elas desenvolvem com seus alunos e na formação das quais elas participaram anteriormente. Essa tomada de consciência é um elemento



fundamental para o processo de superação da alienação presente na escola, possibilitando uma forma de agir que possa modificar tal prática a partir de uma visão da aprendizagem como um processo coletivo que envolve a dimensão do saber e do vir a ser.

Ao final da formação, na etapa de emancipação coletiva, foram observadas mudanças na prática pedagógica dos professores quando comparada às práticas observadas no início da formação na etapa diagnóstica (CAMILOTTI, 2020). De maneira geral, as principais mudanças foram na visão que as professoras tinham da aprendizagem e da avaliação, passando a concebê-las como processos coletivos que envolvem a dimensão do saber e do vir a ser; na postura crítica diante do sistema de ensino na qual estão inseridas, que reproduz o individualismo e a alienação presente na sociedade; na nova forma de planejar e desenvolver as aulas com a inserção da dimensão coletiva no planejamento de AEA e no desenvolvimento do labor conjunto com seus alunos.

Essas mudanças ocorreram a partir das reflexões críticas que emergiram no contexto da FCP, no labor conjunto dos professores, e evidenciam a relevância de ações formativas que problematizem e fomentem uma reflexão crítica sobre o trabalho docente. Nesse sentido, a FCP apresenta uma alternativa aos modelos tradicionais e alienantes de formação de professores e de ensino, possibilitando a produção de novas subjetividades que resultam no processo de emancipação coletiva das práticas pedagógicas alienantes.

#### **4. Considerações finais**

A proposta de FCP apresentada neste trabalho evidencia que uma formação desenvolvida e mediada pelo labor conjunto possibilita espaços formativos democráticos e dialógicos, promovendo o encontro com novas formas de pensar, agir, ensinar e aprender e resultando na tomada de consciência dos professores, a partir de uma perspectiva coletiva. No espaço formativo estabelecido na FCP, pode desencadear-se o processo de emancipação coletiva dos professores da alienação presente em suas práticas, resultando na formação de professores que pensam, sentem e atuam em uma perspectiva crítica e ética, com a intenção de superar o individualismo e a alienação e transformar o contexto escolar.

#### **Referências**

ALVARADO-PRADA, L. E. Deveres e direitos à formação continuada de professores. **RPD - Revista Profissão Docente**, v.7, n. 16, p. 1-13, 2007.



CAMILOTTI, D. C. **Pesquisa-Formação com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: emancipação coletiva para o uso de artefatos digitais no Ensino de Ciências.** 318f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

CASTILHO, R. C.; MORETTI, V.D. O “encontro” com o mapa: aprendendo a pensar sobre o espaço por meio do sistema semiótico cartográfico. In: GOBARA; RADFORD (Orgs.), **Teoria da Objetivação: Fundamentos e aplicações para o ensino e aprendizagem de ciências e matemática.** São Paulo, Brasil: Livraria da Física, 2020, p. 175-197.

D'AMORE, B., & RADFORD, L. **Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos.** Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017. p. 115-136.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MONTEIRO, M. de O. **O Processo de Objetivação e Subjetivação dos saberes sobre o esgoto urbano nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência com o Software Scratch.**2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

MORTIMER, E. F.. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?. **Investigações em ensino de ciências**, v. 1, n. 1, p. 20-39, 2016.

NOGUEIRA, M. L. G. de A. **Diálogos entre ciências e ficção científica: uma estratégia para discutir ética científica baseada na teoria da objetivação.** 2019. 210f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

RADFORD, L. Elementos de una teoría cultural de la objetivación. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa.** México, D. F., n. especial, 2006. p. 103-129.

RADFORD, L. **Education and the illusions of emancipation.** *Educational Studies in Mathematics*, v.80, n.1, p. 101-118. 2012.

RADFORD, L. **Sumisión, alienación y (un poco de) esperanza: hacia una visión cultural, histórica, ética y política de la enseñanza de las matemáticas.** In: A. Ramirez y Y. Morales (Eds). *Memorias del I Congreso de Educación Matemática de América Central y El Caribe.* Santo Domingo, República Dominicana, November 6-8, 2013. Plenary Lecture.

RADFORD, L. **De la teoría de la objetivación.** *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, México, D. F., 2014, p.132-150.



---

RADFORD, L. Methodological Aspects of the Theory of Objectification. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8(18), 2015. p. 547-567.

RADFORD, L. On alienation in the mathematics classroom. **International Journal of Educational Research**, n.79, 258-266, 2016.

RADFORD, L. Ser, subjetividad y alienación. In: D'AMORE, B., & RADFORD, L. **Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas**: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017. p. 137-166.

RADFORD, L. Un recorrido a través de la teoría de la objetivación. In: GOBARA, S. T.; RADFORD, L. (Ed.). **Teoria da Objetivação**: Fundamentos e aplicações para o ensino e aprendizagem de ciências e matemática. São Paulo, Brazil: Livraria da Física, 2020, p. 15 - 42.

SILVA, R.C. da. **Atualização de saberes de Física em uma atividade usando a dança como artefato cultural** 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

VARGAS-PLAÇA, J. S. **O uso de Tecnologia Assistiva como artefato cultural no atendimento educacional especializado para alunos cegos ou baixa visão**. 2020. 252f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

VOSGERAU, D. S. R. 2012. A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor. **Formação Docente**, v.4, n.7, p. 51-64, 2012.

XIMENES, F. A.; GOBARA, S. T.; RADFORD, L. O estudo da temática piracema na perspectiva da teoria da objetivação. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [S.l.], v. 19, n. 1. ene. 2019. p. 110-131.



# MESA TEMÁTICA:

# EXPERIÊNCIAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA



# Educação Patrimonial: práticas didáticas com os estudantes do IFMS *Campus* Corumbá

Cryseverlin Dias Pinheiro Santos<sup>69</sup>

cryseverlin.santos@ifms.edu.br.

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo:** *O presente trabalho utilizou-se da educação patrimonial e da história local do município de Corumbá-MS para trabalhar com os estudantes do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Campus Corumbá, os conhecimentos teóricos sobre patrimônio, memória, identidade e cultura. Para tal, os alunos foram divididos em grupos para definir o bem cultural local a ser estudado, e, orientados sobre o procedimento de pesquisa a ser adotado. Na sequência, apresentaram durante a aula o material pesquisado. Por fim, foi realizada com as turmas a visitação em alguns bens culturais de Corumbá. Assim, este trabalho buscou aliar os processos históricos explorados na unidade curricular de História com os conhecimentos práticos adquiridos pelos alunos durante a pesquisa de campo, com intuito de conscientizá-los sobre a importância de preservar e valorizar os bens culturais, assim como efetivar o trabalho com educação patrimonial.*

**Palavras-chave:** *Educação Patrimonial; História local; Patrimônio Cultural; Práticas Didáticas; Corumbá.*

**Abstract.** *The present work used the heritage education and local history of the city of Corumbá-MS to work with students of the Technical Course Integrated in Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Campus Corumbá, the knowledge theorists on heritage, memory, identity and culture. To this end, students were divided into groups to define the local cultural property to be studied, and instructed on the research procedure to be adopted. Afterwards, they presented the researched material during the class. Finally, the groups visited some cultural assets in Corumbá. Keywords: Heritage Education; Local history; Cultural heritage; Didactic Practices; Corumbá. Thus, this work sought to combine the historical processes explored in the History curricular unit with the practical knowledge acquired by students during field research, in order to make them aware of the importance of preserving and valuing cultural assets, as well as carrying out the work with heritage education.*

---

<sup>69</sup>Mestra em História pela Universidade Federal da Grande dourados (UFGD), professora de História no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Corumbá (IFMS-CB).



**Keywords:** *Heritage Education; Local history; Cultural heritage; Didactic Practices; Corumbá.*

## **Introdução**

Este artigo pretende compartilhar algumas experiências do projeto de ensino intitulado de Educação Patrimonial realizado com os estudantes do curso Técnico Integrado em Informática e Técnico Integrado em Metalurgia do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus Corumbá*, no ano de 2019. As práticas didáticas desenvolvidas visavam aliar a Educação Patrimonial com a história local do município de Corumbá-MS<sup>70</sup>, trabalhando os conceitos de patrimônio, memória, identidade e cultura.

Corumbá, também conhecida como capital do Pantanal<sup>71</sup>, foi fundada em 1778 e apresenta uma história riquíssima. A região é composta por uma rica biodiversidade de fauna e flora, belezas naturais, além de diversos bens culturais. No entanto, no decorrer das aulas de História 1, no curso Técnico Integrado em Informática e Técnico Integrado em Metalurgia, no IFMS-CB, foi possível perceber o desconhecimento de grande parte dos estudantes quando questionados sobre a história local e o patrimônio cultural do município.

Tal fato foi o motivador para desenvolver um projeto de ensino cujo objetivo principal era despertar nos estudantes a consciência da importância de (re)conhecer, valorizar e preservar o patrimônio cultural. Dessa forma, foi desenvolvido com os estudantes o Projeto de Educação Patrimonial que tinha dentre os seus objetivos: possibilitar aos estudantes conhecer e refletir sobre os conceitos de patrimônio, memória, identidade e cultura; desenvolver a compreensão crítica da realidade através do passado, presente e futuro; e reconhecer a responsabilidade de todos no processo de preservação e valorização do patrimônio cultural.

No primeiro momento, foram realizadas aulas teóricas que discutiram conteúdos sobre a história de Corumbá e questões próprias do campo do patrimônio cultural. Em seguida os estudantes foram divididos em grupos, cada um escolheu um bem cultural para

<sup>70</sup> O município de Corumbá situa-se a oeste do estado de Mato Grosso do Sul em uma planície aluvial, localizado na região do Pantanal, próxima da fronteira com a Bolívia, à beira do Rio Paraguai.

<sup>71</sup> Com o Pantanal ocupando 60% de seu território, Corumbá passou a ser chamada de Capital do Pantanal.



ser estudado. Os grupos também precisaram participar da permanência ao estudante (PE)<sup>72</sup>, a fim receber orientações sobre o trabalho. Na sequência, durante as aulas de História 1, os grupos apresentaram o material pesquisado, apontando também as experiências vivenciadas, as dificuldades encontradas e sugestões para o conhecimento, valorização e preservação dos bens culturais. Por fim, no contraturno das aulas, foi realizada com cada uma das turmas a visita em alguns bens culturais da cidade de Corumbá.

Destarte, as práticas didáticas desenvolvidas com os estudantes do IFMS-CB em torno dos bens culturais de Corumbá permitiram que, a partir das experiências vivenciadas, os educandos desenvolvessem a autonomia e construíssem o seu próprio conhecimento histórico. Por fim, espera-se que este artigo possa contribuir de alguma forma, para incentivar e auxiliar os docentes do ensino básico de História a desenvolver práticas educacionais que envolvam o trabalho com a Educação Patrimonial.

## **A Educação Patrimonial e o Ensino de História**

A Educação Patrimonial pode ser desenvolvida através do ensino formal (escola) ou informal (comunidade, museus, parques) e “têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação.” (IPHAN, 2021).

Desse modo, os bens que compõem o patrimônio cultural são espaços educadores da comunidade e da cidade, que devem ser apropriados pela comunidade escolar, que pode atribuir-lhes outros sentidos no processo de construção do conhecimento histórico, possibilitando articular o presente e o passado assim como potencializar novas ideias e representações sobre o passado e o conhecimento (LIMA, 2005).

De acordo com Bezerra (2016), o uso do patrimônio cultural “possibilita múltiplos significados na aprendizagem histórica, pois problematiza os espaços de vida dos alunos”. Segundo o autor essas experiências provocam “sentidos diferentes sobre rugosidades de um passado que ainda estão presentes nos espaços percorridos pelos nossos educandos” (BEZERRA, 2016, p.41). Nessa perspectiva, a História é formadora de opiniões,

---

<sup>72</sup> A Permanência ao Estudante (PE) é uma ação didático-pedagógica do docente relacionado ao complemento dos estudos, reforço e recuperação de conteúdo e de nota do estudante (IFMS, 2017).



possibilita às discussões que permeiam a relação do indivíduo com o mundo, e, permite também o (re)conhecimento da cultura de um povo, da política, da economia e da sociedade, podendo transformar a maneira de pensar e agir dos estudantes.

No entanto, cabe ressaltar que o trabalho com a Educação Patrimonial aliada a história local além de possibilitar ao estudante conhecer sua trajetória histórica-social, de modo a proteger, preservar e valorizar os bens culturais deve levar a reflexões como, por exemplo, por que um determinado bem cultural é patrimonializado e outro não? Quem é o responsável por sua conservação? Quais memórias foram protegidas?

Destarte, o patrimônio cultural carrega ao mesmo tempo vestígios do passado e do presente, assim:

O trabalho com patrimônio colabora bastante com o ensino de história porque o entendimento do que foi patrimonializado exige compreender a origem do bem e de que modo tornou-se relevante a ponto de ser considerado patrimônio cultural; tudo isso se faz com base em algo que está visível no presente: o bem cultural. Isso implica lidar com períodos distintos numa mesma realidade, num mesmo território, implica lidar com o assunto propriamente dito e com a memória que foi construída sobre esse assunto (SIQUEIRA, 2019, p. 317).

Neste contexto, o ensino de História torna-se fundamental para a compreensão dos fatos históricos e para a sua articulação com a história/realidade presente, uma vez que o presente é fruto da dinâmica dos acontecimentos históricos do passado. Nesse sentido, o ensino de História possui papel relevante na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos (CEREZER, 2007).

Portanto, o trabalho com a Educação Patrimonial a partir do ensino de História deve oportunizar o debate, a reflexão e não apresentar o conteúdo como algo pronto e incontestável, mas que deve ser questionado, criticado, sendo passível de ser (re)construído. Nesse sentido, é fundamental envolver os estudantes em trabalhos e pesquisas a fim de que se tornem participantes ativos no processo de construção do conhecimento e não meros receptores passivos.

## **Patrimônio Cultural, Memória e Identidade**



A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio e substituindo a denominação Patrimônio Histórico e Artístico por Patrimônio Cultural Brasileiro. A Constituição reconhece como patrimônio cultural todos os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Dessa forma, o patrimônio cultural permite conhecer a cultura e a memória de um povo. Segundo Pollak (1992, p. 5) a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, uma vez que esta resulta da organização e seleção daquilo que é importante para o sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução. Roussou (2004, p.94-95), acredita que a memória é um elemento formador da identidade, sendo “uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido no contexto familiar, social, nacional”.

Para Halbwachs (1990) a memória coletiva armazena do passado aquilo que se mantém latente na consciência do grupo. Nesse sentido, os pontos de referência da memória, tais como os monumentos, o patrimônio arquitetônico, os costumes, entre outros, contribuem para conhecer a memória da coletividade. Portanto, o trabalho com educação patrimonial contribui para manter viva a memória da comunidade e possibilita o seu conhecimento às novas gerações.

Entretanto, Le Goff (1990), chama atenção para o uso da memória, uma vez que esta faz parte das questões do presente, da luta pela sobrevivência e promoção de sua história, e também, é um objeto de poder. Dessa maneira, trabalhar educativamente com o patrimônio cultural requer:

Promover reflexões críticas sobre as memórias socialmente produzidas e sobre as representações construídas pelos diferentes grupos que, em uma dada sociedade, estão em relação, sem esquecer os processos sociais de construção de valor e das disputas presentes no tecido social (GONÇALVES, 2017, p.38).

Nesse sentido, percebe-se que a memória coletiva faz parte de um processo de seleção, assim, cabe a História, enquanto ciência, problematizar os elementos que foram



eleitos, excluídos e silenciados nesse processo. No que tange ao docente, este deve levar os estudantes a compreender a memória como um processo de construção social, composta por uma pluralidade de interesses, lutas e contradições que perpassam sua história.

Neste contexto, através do uso da Educação Patrimonial aliado ao ensino de História e fazendo uso de diferentes ferramentas tecnológicas é possível incentivar os estudantes a pensar e agir com criatividade e autonomia, de modo que consigam, de forma mais eficaz e prazerosa, dar significação aos saberes e transformar o meio social em que estão inseridos.

## **Metodologia**

Os métodos utilizados durante o projeto de Educação Patrimonial apresentam uma abordagem qualitativa, pois visam obter o máximo de informações sobre o objeto de estudo. Quanto aos procedimentos técnicos é classificado como pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

Para a realização do projeto, no primeiro momento foram destinadas quatro aulas da unidade curricular de História 1 para discutir sobre a história de Corumbá e sobre os conceitos de patrimônio, memória, identidade e cultura, além de apresentar, ainda que brevemente, as políticas de preservação dos bens culturais. Em seguida, os estudantes foram divididos em grupos para definir o bem cultural local a ser estudado. Vale ressaltar que os estudantes não precisavam escolher bens culturais já tombados ou registrados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) ou pelos estados e/ou municípios, mas sim, aquilo que o grupo reconhecesse como bem cultural do município.

Devido à carga horária destinada à unidade curricular de História ser bastante reduzida, o que acaba impossibilitando, muitas vezes, que o projeto seja trabalhado de forma mais aprofundada, os grupos precisaram frequentar a permanência ao estudante (PEs). Assim, foram orientados sobre o processo de levantamento bibliográfico e as fontes que poderiam buscar (documentos, fotografias, entrevistas).

Ademais, ressaltou-se a importância de utilizar um caderno de anotações durante a pesquisa e, sempre que possível, fotografar e/ou filmar o bem cultural estudado. Nesse



sentido, os estudantes foram orientados a usar esses recursos de maneira planejada, respeitando as questões éticas e morais relacionadas a imagens, registros, entre outros.

Na etapa seguinte os grupos precisaram participar novamente das PEs, a fim de obter um direcionamento sobre as técnicas de análise do material recolhido e como realizar um exercício de análise comparativa ao relacionar o passado e o presente. Após a análise do material, os estudantes elaboraram um trabalho escrito apresentando o resultado da pesquisa.

Na sequência, foram destinadas duas aulas de História no qual os grupos apresentaram o material produzido durante a pesquisa (texto, fotografias, vídeo, etc); relataram as experiências vivenciadas, as dificuldades encontradas; e sugeriram caminhos que possibilitem o conhecimento, valorização e preservação do patrimônio local. Durante as apresentações dos trabalhos os estudantes puderam interagir apresentando questionamentos e observações sobre os bens culturais locais.

Por fim, foi realizada no contraturno das aulas, tanto com a turma de Informática quanto a de Metalurgia, a visita em alguns bens culturais da cidade de Corumbá. No final da visita foi realizada uma roda de conversa com os estudantes que apontaram as principais percepções sobre a experiência de visitação e avaliaram o projeto de Educação Patrimonial.

## **Resultados**

As práticas didáticas desenvolvidas ao longo do projeto de Educação Patrimonial levaram os alunos a experimentar as etapas do processo de pesquisa (bibliográfica e de campo) relacionando o conhecimento prévio com o acadêmico. Assim, é importante ressaltar que durante a escolha do bem cultural a ser estudado não era necessário que o bem fosse patrimonializado, isso porque a patrimonialização não significa de fato a identificação e reconhecimento por toda a comunidade. Desse modo, os grupos escolheram entre os bens culturais materiais e imateriais, patrimonializados ou não.

Os bens culturais materiais que foram objetos de pesquisa dos estudantes foram: Conjunto Arquitetônico Casario do Porto Patrimônio Histórico e Cultural de Corumbá (tombado); Casa de Cultura Luiz de Albuquerque (“ILA”); Catedral Nossa Senhora da



Candelária – Corumbá/MS; Praça da República e Praça da Independência (área de entorno do conjunto histórico, arquitetônico e paisagístico de Corumbá); Artizu - Casa da artesã Izulina Xavier; Complexo Ferroviário da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil; e Cristo Rei do Pantanal. Os bens imateriais foram: Modo de fazer a Viola de Cocho e o Banho de São João de Corumbá e Ladário - MS (os dois bens são registrados como patrimônio imaterial).

Durante a pesquisa de campo os estudantes passaram a buscar informações, observar, registrar, questionar e propor novas ações no meio social com o intuito de preservar e valorizar os bens culturais, desenvolvendo, assim, um processo de pesquisa que está intimamente ligado com os conteúdos que foram discutidos durante as aulas.

Ademais, os estudantes apresentaram sugestões para ampliar o contato da população com o patrimônio cultural e ações que possam proporcionar a preservação e valorização dos bens culturais. Dentre as sugestões apresentadas estão: procurar conhecer a história e as tradições locais - a fim de desenvolver um sentimento de pertencimento entre a comunidade; ampliar a divulgação sobre os bens culturais locais (através da mídia, prefeitura e instituições de ensino); solicitar da instituição de ensino o trabalho com a educação patrimonial; cobrar das autoridades medidas efetivas para que o patrimônio seja preservado – como promover ações de recuperação de acervos e outros bens culturais; buscar parcerias com a iniciativa privada a fim de promover ações de preservação e valorização dos bens culturais; e denunciar abusos e depredação dos bens culturais ao poder público.

O encerramento do projeto ocorreu após a visita em alguns bens culturais da cidade de Corumbá. Abaixo, segue algumas informações referentes aos bens culturais visitados.



**Figura 1 - Conjunto Arquitetônico Casario do Porto**

**Fonte: (Capital News, 2015).**

O Conjunto Arquitetônico Casario do Porto está situado na orla portuária da cidade de Corumbá, sendo tombado em 1993 como Patrimônio Histórico Nacional pelo Iphan. Os



casarios encontram-se no Porto Geral de Corumbá que por volta de 1850 foi considerado uns dos mais importantes portos fluviais da América do Sul, permitindo a chegada de pessoas do Brasil e do exterior, contribuindo, assim, no desenvolvimento e progresso da região (CONGRO, 2005).

No Porto Geral atualmente estão localizados o seu casario histórico onde se “concentram as empresas de turismo, e os bairros da Cervejaria e Beira-rio, estes formados em sua maioria por população de pescadores e outros profissionais ligados diretamente à lida no rio bem como por famílias de baixa renda” (PEREIRA, 2007, p.42). Durante a aula de campo o primeiro local que os alunos percorreram foi o Porto Geral, no qual puderam observar os diversos casarios. Assim, passaram também a questionar sobre o estado de conservação dos casarios e a preservação do local.



**Figura 2 - Museu de História do Pantanal**  
**Fonte: (Facebook – Muhpan, 2015).**

O Edifício Comercial Wanderley, Baís & Cia, foi construído em 1876. O local funcionou como um dos principais armazéns do Porto Geral, depois serviu de sede da 14ª agência do Banco do Brasil. Muitos dos materiais utilizados na edificação do prédio foram importados da Inglaterra. Em 1992 o edifício passou a ser considerado patrimônio histórico pelo Iphan (MUHPAN, 2021).

Atualmente o edifício abriga o Museu da História do Pantanal (MUHPAN), sendo composto por um grande acervo e altas tecnologias sensoriais, com destaque aos artefatos pré-históricos (FIGUEIREDO, 2010). Assim, o Edifício Comercial Wanderley, Baís & Cia, atual Muhpan, além do estimado valor arquitetônico é um importante espaço de conhecimento da história de Corumbá e região.



No Muhpan a visita foi mediada por um funcionário do Museu. Nesse espaço os estudantes tiveram contato com conteúdos relacionados a Arqueologia, Etnologia, Etno-história, História e Antropologia. O Museu apresenta uma pluralidade cultural, extremamente importante:

sobretudo se os entendermos como espaços de sociabilidade, fórum de debates, de trocas de saberes, experiências, práticas e afirmação de identidades; como espaços praticados por produtores de cultura e conhecimentos; como lugares educativos que se constituem e que fortalecem as memórias individuais e coletivas – a memória social (PINHEIRO, 2017, p.22).

Assim, os estudantes puderam conhecer sobre a história e cultura dos povos indígenas que habitaram e habitam a região, o modo de vida do pantaneiro, o processo de formação do município, a Guerra do Paraguai, o processo de escravização na região, dentre outros. Durante a visita, alguns estudantes comentaram que apesar de frequentar o Porto Geral ainda não conheciam o Muhpan.



**Figura 3 – Visita mediada no Instituto do Homem Pantaneiro (Casa Vasquez & Filhos)  
Fonte: (própria autoria, 2019).**

A construção da Casa Vasquez & Filhos teve início em 1892, originalmente composta por três edificações assobradadas, projetada pelo arquiteto italiano, Martino Santa Lucci. A casa foi pensada primordialmente para ser uma residência, serviu de Caixa da Casa Comissária e armazém. A Casa Vasquez & Filhos foi tombada pelo Iphan, em 1992. O local passou a abrigar o Memorial do Homem Pantaneiro e realizar exposições relacionadas à cultura dos moradores do Pantanal (IHP, 2021).



A visita ao Memorial do Homem Pantaneiro foi mediada por um funcionário do local. Muitos estudantes não conheciam o lugar e fizeram questionamentos tanto relacionados ao edifício quanto ao acervo. O espaço atualmente encontra-se fechado, abrindo apenas através de agendamento. De acordo com a informação do IHP a sede deixou ser no prédio da antiga Casa Vasquez & Filhos após uma tempestade que danificou muitos equipamentos utilizados pelo IHP. Diante disso, decidiram se instalar temporariamente no Moinho Cultural. Por isso, a visita mediada iniciou no Moinho Cultural com a apresentação de alguns trabalhos desenvolvidos pelo IHP em Corumbá e na Serra do Amolar. O instituto atualmente realiza trabalhos de conservação e preservação do bioma Pantanal e da cultura local.



**Figura 4 – Visita mediada no Moinho Cultural**  
**Fonte: (própria autoria, 2019)**

No século XX o Porto de Corumbá recebia embarcações que transportavam o minério da região e juntamente traziam o trigo argentino, este era trabalhado na fábrica Moinho Mato-Grossense, que fechou por volta da década de 1960. Em 2002, o antigo Moinho Mato-Grossense passou a abrigar o Moinho Cultural Sul-Americano, que inicialmente foi gerido pela Organização não governamental Instituto Homem Pantaneiro (IHP).

O Instituto Moinho Cultural Sul-Americano, inaugurado em 2004, atende crianças e adolescentes das cidades de Corumbá e Ladário, em Mato Grosso do Sul, e das cidades bolivianas de Puerto Suarez e Puerto Quijarro, oferecendo aulas gratuitas de dança, música, tecnologia, idiomas, dentre outras.

A visita ao Moinho Cultural foi mediada por um funcionário do local que atua no IHP. Durante a visita os estudantes puderam conhecer sobre a história do local, as atividades que são oferecidas, sobre os parceiros que apoiam financeiramente o Moinho



Cultural. Durante a visita, alguns estudantes ainda não conheciam o interior do Moinho, porém, todos tinham conhecimento do trabalho desenvolvido pela instituição. Ademais, alguns alunos do IFMS-CB comentaram que já foram alunos do Moinho Cultural.



**Figura 5 - Cristo Rei do Pantanal**

**Fonte: (MS Post, 2021).**

O Cristo Redentor do Pantanal foi construído em 1998, sendo idealizado pela artesã Izulina Gomes Xavier (FIGUEIREDO, 2010). O Cristo está localizado no alto do Morro do Cruzeiro, para chegar até o local é possível utilizar a estrada pavimentada, podendo admirar no decorrer do percurso as 72 estátuas que formam a Via Sacra<sup>73</sup>, ou subir a escadaria que possui 503 degraus. Ao chegar até o Cristo Rei do Pantanal é possível ter a visão panorâmica da cidade e do Pantanal, como o pôr do sol pantaneiro, os relevos e as vegetações típicas da região (PEREIRA, 2007).

Durante a visitação, o percurso utilizado para chegar até o Cristo Rei do Pantanal foi uma estrada pavimentada. A caminhada foi longa e exigiu esforço, mas proporcionou contemplar as 72 estátuas que formam a Via Sacra e admirar a beleza do local. Durante a visitação, muitos estudantes comentaram que frequentemente visitam o local, seja com amigos ou familiares.

Desse modo, o contato direto com os bens culturais permitiu aos estudantes o exercício da reflexão, como, por exemplo, questionar por que os prédios mais suntuosos se apresentam mais cuidados e preservados em comparação a outros casarios com arquitetura mais modesta. Conforme Diniz (2004, p.230), tais prédios “foram concebidos em um período em que a Arquitetura no auge de sua monumentalidade pretendia não só exaltar o

<sup>73</sup> Todas as esculturas presentes no Cristo Redentor do Pantanal foram produzidas pela senhora Izulina Xavier.



---

poder da burguesia, sobretudo a europeia, como também divulgar alguns ideais como o de progresso, típico do século XIX”.

Isso aponta para a necessidade de perceber a pluralidade das culturas e mapear as trajetórias de outros agentes históricos, outros grupos que poderiam ter deixado algum testemunho valioso que talvez tenha sido impedido de emergir devido à determinada concepção excludente de civilização ou de cultura (DINIZ, 2004, p.230).

Nesse contexto, é interessante mencionar que muitos estudantes ainda não conheciam o Muhpan e o IHP. Isso permite pensar que o patrimônio cultural tombado não gera sentimento de pertencimento em toda a comunidade. Nesse sentido, é fundamental o trabalho com a educação patrimonial, pois, além do conhecimento, preservação e valorização dos bens culturais, permite refletir criticamente sobre os processos de seleção e exclusão dos bens culturais.

Ademais, o projeto de Educação Patrimonial contribuiu para a socialização dos educandos que passaram a vivenciar novas emoções, podendo ainda, se motivar a continuar aprendendo sobre o tema. Durante a realização dos trabalhos, também foi perceptível que o uso de recursos tecnológicos, contribuiu para motivar os alunos no processo de pesquisa.

A avaliação das atividades do projeto esteve presente em todas as fases, de forma diagnóstica e contínua, levando em consideração o envolvimento dos alunos nas atividades, o método de trabalho utilizado, o material produzido a partir da pesquisa, as reflexões e interação com o grupo. Ao término do projeto, foi realizada uma roda de conversa na qual os discentes apresentaram as percepções sobre a experiência de visita e avaliaram as atividades realizadas. Tal atividade foi fundamental para que todos refletissem sobre suas práticas a fim de melhorá-las.

### **Considerações finais**

O Projeto de Educação Patrimonial permitiu aos estudantes, a partir dos seus conhecimentos prévios, das discussões promovidas em aula e do processo de pesquisa, o contato com os bens culturais da região em que moram, a análise de diversas fontes, materiais e imateriais, e a problematização acerca dos processos de patrimonialização.



Assim, foi possível que desenvolvessem uma consciência patrimonial e a reflexão crítica dos fatos históricos. Desse modo, os estudantes sabendo de suas potencialidades poderão utilizar o conhecimento de modo a transformar o meio social em que estão inseridos.

Conforme Freire (1996, p. 26), “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Destarte, espera-se que ao desenvolver práticas didáticas que estejam inseridas no cotidiano dos alunos, apesar de não garantir, é possível despertar o interesse pela pesquisa e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso, significativo e crítico.

Por fim, espera-se que este artigo possa contribuir para incentivar ações educativas que envolvam o trabalho com a Educação Patrimonial e que estas não se limitem a ações isoladas e pontuais.

## Referências

BEZERRA, Jorge Luís de Medeiros. **Educação Patrimonial: novas perspectivas para o ensino de história.** Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino de História, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal.1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Formação de Professores e Ensino de História: perspectivas e desafios. **Revista Espaço Acadêmico**.n.77. mensal. ano. IV, Out/2007.

CONGRO, Christiane Rodrigues. **Análise do perfil e da satisfação dos turistas da cidade de Corumbá (MS) visando a adequação dos empreendimentos turísticos da região.** Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Turismo e Hotelaria, Universidade do Vale do Itajaí. Balneário Camboriú, p.114. 2005.

DINIZ, Waldson Luciano Corrêa. **Patrimônio Histórico de Corumbá: imagem e poder. (1937-2003).** Dourados, MS: UFMS, *Campus* de Dourados, 2004. 272p.

EDUCAÇÃO Patrimonial. **Portal IPHAN.** 2021. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 18 nov. 2021.



FIGUEIREDO, Nilze de Paula. **Produção do Espaço e Potencialidade na região urbana da fronteira Brasil-Bolívia**. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

GONÇALVES, Janice. Patrimônio cultural: a educação em múltiplos sentidos. In: BRASIL, Ministério da Cultura (MEC). **Patrimônio, ensino e educação: formação profissional**. Centro Histórico-Cultural. Santa Casa Porto Alegre. 2017. 218p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

INSCRIÇÕES para exposição casarios do Porto de Corumbá encerram dia 31. **Capital News**. 2015. Disponível em: <<https://www.capitalnews.com.br/cultura-e-entretenimento/inscricoes-para-exposicao-casarios-do-porto-de-corumba-encerram-dia-31/281757>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes para Gestão das Atividades Docentes de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão Institucional**. 2017. Disponível em:<[encurtador.com.br/cqtG7](http://encurtador.com.br/cqtG7)>. Acesso em: 8 dez. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Regina Maria de O. Ribeiro. O Trabalho com o Patrimônio Histórico no desenvolvimento da Aprendizagem Histórica. Simpósio Formas e Significados do conhecimento em aulas de História. **XXIII Simpósio Nacional de História.Londrina-PR**, jul. 2005.

MEMORIAL do Homem Pantaneiro. **Instituto do Homem Pantaneiro**. 2021. Disponível em: <<https://www.institutohomempantaneiro.org.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MUSEU DE HISTÓRIA DO PANTANAL - MUHPAN. **Facebook**. 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Museu-de-Hist%C3%B3ria-do-Pantanal-Muhsan-1405752856394757>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MUSEU DE HISTÓRIA DO PANTANAL - MUHPAN. Disponível em: <<http://www.muhsan.org.br/canal.php?id=3>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

PEREIRA, Joelson Gonçalves. **O patrimônio ambiental urbano de Corumbá-MS: Identidade e Planejamento**. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 199. 2007.

PINHEIRO, Áurea da Paz. Patrimônio cultural e museus: por uma educação dos sentidos. In: BRASIL, Ministério da Cultura (MEC). **Patrimônio, ensino e educação: formação profissional**. Centro Histórico-Cultural. Santa Casa Porto Alegre. 2017. 218p.



---

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, RJ, vol. 5, n. 10, 1992. Disponível em:

<<http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

PREFEITURA de Corumbá reinaugura cristo rei do pantanal. **MS Post**. 14 ago.2021. Disponível em: < <https://mspost.com.br/prefeitura-de-corumba-reinaugura-cristo-rei-do-pantanal/>>. Acesso em: 05 dez. 2021.



# UMA REFLEXÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE (O SORRISO DE MONALISA)

Alex Pereira do Carmo<sup>1</sup>, Josianny Limeira Figueira<sup>2</sup>, Ademir Barbosa<sup>3</sup>, Renilce Miranda Cebalho  
Barbosa<sup>4</sup>

alex.carmo@ifms.edu.br, josianny.figueira@ifms.edu.br, ademir.barbosa@ifms.edu.br,  
renilce.barbosa@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a organização do trabalho pedagógico, correlacionando com trechos do filme “O sorriso da Monalisa”. Buscou-se compor e analisar os recortes do filme supracitado, ao propor a construção de um sistema de ensino que possa, efetivamente, constituir quanto fator de mudança social, dentro dos limites que qualquer instituição educacional possui. Foram realizadas algumas correlações dos trechos do filme que compõem o estudo (Primeira aula, Andragogia, Ensaio Acadêmico, Artigo e Aula você tem razão) com as tendências educacionais. A análise foi realizada a partir da ótica de dois professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Campus Ponta Porã (IFMS-PP) e suas experiências na Rede Federal de Ensino.*

**Abstract.** *The present work aims to reflect on the organization of the pedagogical work, based on the analysis of excerpts from the film “O Sorriso da Monalisa”, it was sought to compose and analyze the excerpts of the aforementioned work, by proposing the construction of a education system that can effectively constitute a factor of social change, within the limits that any educational institution has. Some correlations were made between the excerpts of the film that make up the study (First class, Andragogy, Academic Essay, Article and Class you're right) with educational trends. The analysis was carried out from the perspective of two teachers of Basic, Technical and Technological Education, from the , do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Campus Ponta Porã (IFMS-PP) and their experiences in the Federal Education Network .*



**Resumen.** Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la organización del trabajo pedagógico, a partir del análisis de extractos de la película “O Sorriso da Monalisa”, se buscó componer y analizar los extractos de la obra mencionada, proponiendo la construcción de un sistema educativo que efectivamente pueda constituir un factor de cambio social, dentro de los límites que tiene cualquier institución educativa. Se hicieron algunas correlaciones entre los extractos de la película que componen el estudio (Primera clase, Andragogía, Ensayo académico, Artículo y Clase tienes razón) con las tendencias educativas. El análisis se realizó desde la perspectiva de dos docentes de Educación Básica, Técnica y Tecnológica, del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Campus Ponta Porã (IFMS-PP) y sus experiencias en la Educación Federal. Red.

## Introdução

O título do filme nos remete a mais famosa obra de Leonardo Da Vinci “Monalisa”, também conhecida como “A Gioconda”, que retrata uma mulher misteriosa, com um sorriso sensual e ao mesmo tempo tímido. Essa obra, ainda hoje, inquieta muitos estudiosos de arte, sendo para muitos um enigma (Herneck et al.,2017).

Para compreender melhor o conteúdo que será abordado, será relatado um breve resumo, o filme “O Sorriso de Monalisa” foi lançado em 2003 nos Estados Unidos da América. A história foi produzida pelo Revolution Studios e Columbia Pictures, dirigida por Mike Newell e escrita por Lawrence Konner e Mark Rosenthal.

A história acontece em 1953, nos Estados Unidos, no conceituado colégio de Wellesley, cujos princípios eram tradicionalistas e conservadores. Para essa escola eram enviadas jovens selecionadas como sendo as melhores do país. Lá elas deveriam receber uma formação que as tornasse dedicadas aos preceitos familiares, responsáveis esposas e mães, voltadas ao lar e ao esposo. Dentre as disciplinas oferecidas, estavam as voltadas para os cuidados do lar. Desta forma, havia professores e professoras que lecionavam fala, elocução, boas maneiras, posturas e comportamentos que deveria ter uma mulher/esposa de respeito, História da Arte, Italiano e Biologia.

As estruturas de um ensino voltado para a educação das mulheres são abaladas com a chegada da professora Katherine Watson para lecionar a disciplina História da Arte. Katharine vinha de uma universidade estadual em Loucland, e o seu “jeito moderno de ensinar” provocou



incômodos às alunas e aos professores da instituição. Ela questionava os preceitos educativos das estudantes, mostrando que elas poderiam ser mais do que esposas e mães e que também poderiam ter uma carreira.

No cotidiano, os professores também se deparam com formato de conteúdos pré-estabelecidos (engessados), porém, no mundo contemporâneo, somos provocados pelos nossos mestres a pensar, analisar de forma crítica e refletir sobre o conteúdo ministrado. Outro fator relevante são os conteúdos multidisciplinares, para desenvolver trabalhos que envolvem temas polêmicos ou até mesmo de resistência (violência contra a mulher, feminismo, racismo, machismo, etc.), o apoio da gestão escolar é fundamental, seja com o apoio em participação de projetos, mesas redondas, ciclos de palestras e atividades afins.

Os trechos do filme que compõem o estudo, comparados com a organização do trabalho pedagógico, são: Primeira Aula, Andragogia, Ensaio Acadêmico, Artigo e Aula você tem razão.

Neste trabalho, objetiva-se correlacionar conceitos e preceitos referentes à organização do trabalho pedagógico, com análise realizada embasada em trechos do filme “O sorriso da Mona Lisa”. Nesse sentido, pretende-se compor e analisar os recortes da obra supracitada e refletir sobre a necessidade de construção contínua de um sistema de ensino que possa constituir-se de modo mais efetivo como fator de mudança social.

## Metodologia

Este trabalho trata-se de uma análise realizada a partir da ótica de dois professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Campus Ponta Porã (IFMS-PP), e estudantes da pós-graduação em docência para educação, científica e tecnológica<sup>74</sup>. O trabalho foi desenvolvido

<sup>1</sup> Pós-graduação lato sensu em docência do IFMS oferece formação específica sobre a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) para o exercício da profissão de professor EBTT.

<sup>2</sup> Pós-graduação lato sensu em docência do IFMS oferece formação específica sobre a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) para o exercício da profissão de professor EBTT

<sup>3</sup> Licenciado em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

<sup>4</sup> Licenciada em Letras, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul



para cumprir uma das exigências para aprovação na Disciplina Organização do Trabalho Pedagógico, ministrada no Curso de Especialização em Docência (IFMS-PP).

A opção pela pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa visa, a partir da análise filmográfica, tratar de um contexto social e histórico que aborda as contradições, os conflitos e os interesses antagônicos, intrinsecamente relacionados ao feminismo e resistência, com referência ao trabalho pedagógico.

A metodologia adotada pretende problematizar algumas práticas e posturas possibilitando uma intervenção na realidade, partindo do campo educacional ao incentivar ações pedagógicas transdisciplinares e emancipatórias. Com também trazer para o debate, uma reflexão para atuação dos professores da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Justamente pela especificidade do corpo docente constituído, não somente por licenciados, mas também por profissionais com formação em bacharelados, tecnólogos, o que significa a inexistência de uma formação inicial pedagógica por parte desses para atuar na docência, especificamente, na Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996).

Os recortes da obra analisada (Filme: “O sorriso de Monalisa), permitem uma reflexão a respeito da importância dos professores conhecerem além do contexto no qual os alunos estão inseridos, ou seja, as circunstâncias sócio-antropológico (comunicação entre professor e aluno) podem auxiliar e contribuir com a formação de docentes, a partir dessas experiências que se compreendem as dificuldades dos alunos e nos aproximamos cada vez mais na sua realidade, da mesma maneira a intuição escolar como organização, para posteriormente, planejar a aula subsidiado por diversas ferramentas tecnológicas, além dos livros didáticos.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência.

Outro ponto, que merece destaque nos recortes analisados e que podem ser correlacionados com o trabalho pedagógico, é a relevância de coligar o potencial estético e cultural do cinema, para o processo formativo dos estudantes, como exemplo, abordagens de temas multidisciplinares, tais como feminismo, machismo, racismo, entre outros, pois: as tão



mencionadas novas tecnologias, principalmente as digitais, também promovem deslocamentos na posição-sujeito professor e na posição sujeito aluno, pois são fontes de conhecimento, além do próprio professor e do livro didático. (Bolognini & Lagazzi, 2014).

Ressalta-se que no processo de ensino de aprendizagem, a relação professor e aluno deve ser considerada, pois se constitui historicamente sendo afetada por questões sociais, ideológicas, políticas e didático-pedagógicas que, ressignificam essa relação, (re) produzindo efeitos na prática pedagógica na atualidade. A análise do filme permite estabelecer relação com algumas concepções didáticos-pedagógicas que preexistem na educação até a atualidade, mas, principalmente, suscita questionamentos e reflexões sobre a escola, a partir da ótica tomada como “uma forma histórica que institucionaliza a relação da sociedade com o conhecimento e suas formas de repetição”. (FEDATTO E MACHADO, 2007, p. 9)

No presente estudo, referente a organização do trabalho pedagógico, foram realizadas comparações com os seguintes trechos do filme: Primeira aula, Andragogia, Ensaio Acadêmico, Artigo e Aula você tem razão.

#### Análise e Discussão

“O trabalho docente constitui-se como fundamental para o processo de transformação de consciências dos fatos, as ideias sobre as coisas” (SANCHES-VAZQUEZ, 1977, p. 210). Nessa direção, a apropriação da teoria didático-pedagógica do trabalho docente deve dar-se durante a formação inicial e continuada para aqueles com formação em licenciaturas e aos bacharéis e tecnólogos em formação continuada, visto que a LDB nº 9.394/96 prescreve:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008). [...]

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008);

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008);



II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008);

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Como disposto, a educação Profissional, Científico e Tecnológica para o cumprimento de seus objetivos, requer docentes com formação para atuação em uma rede de educação que integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Conforme Ramos (2008), é fundamental que o professor EBTT, compreenda a noção de “integração”, e seu funcionamento, sistematizado pela autora em três dimensões sendo, o trabalho, a ciência e a cultura: o trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

### **Primeira aula**

Em “O Sorriso de Monalisa”, a primeira aula foi surpreendente, constrangedora para a professora, porque as estudantes demonstraram uma concepção de ensino muito restritiva, que pode ser associada como inscrita na primeira tendência pedagógica, instituída no contexto escolar brasileiro, denominada de pedagogia liberal. Tendo como filosofia pregar a máxima valorização do professor, ou seja, ele é a figura central, dotado de conteúdos que devem ser transmitidos ao estudante.

As estudantes compete o papel de receptor passivo, pelo processo de memorização/decorar, que de acordo com a filosofia da escola, prepara as estudantes todas do sexo feminino, para desempenhar os papéis sociais impostos pela sociedade.

Importante destacar que, “pedagogia liberal”, não deve ser considerada como algo aberto e/ou democrático, muito pelo contrário, tem como princípio a reprodução dos valores e normas



comportamentais que determinada sociedade prega como verdade, as representações sociais vigentes. No caso da escola, formar as estudantes para que se tornassem dedicadas aos preceitos familiares, responsáveis esposas e mães, voltadas ao lar e ao esposo. Contudo, a cena propicia a reflexão de que o trabalho docente deve e pode ser ressignificado, superando essa dicotomia de transmissão e recepção de conteúdo, materializada muito bem no filme pelo protagonismo da professora retratado na cena Aula -2.

Por associação remetemos ao contexto do campus Ponta Porã-IFMS, em 2020, em que a maioria das aulas dos professores, eram ministradas no regime presencial, visto que a maioria dos cursos são na modalidade presencial. O uso de recursos tecnológicos (como data show, quadro de vidro, pincel e caixas de som) era de utilização efetiva pela maioria dos professores, se constituindo como recursos padronizados, claro que a didatização do ensino tem suas especificidades dependendo da unidade curricular.

Em 2020, em decorrência da pandemia do covid-19, que acometeu o mundo, houve a suspensão das atividades de ensino presencial, as aulas obrigatoriamente passaram a acontecer em formato remoto (Aula Não Presencial), pela plataforma ensino virtual de aprendizagem-moodle. Nesse novo cenário, houve a necessidade de ampliar as possibilidades didáticas, pedagógicas e tecnológicas, para mediar o processo de ensino, pesquisa e extensão, como: chamadas de vídeo, podcast, vídeo aula, jogos educativos, aplicativos de interação como kahoot!, ensino híbrido, utilização de mesa digitalizadora, dentre outros.

Todos esses recursos didáticos e tecnológicos já existiam e poderiam já estar sendo utilizados, pela maioria dos docentes, o que teria facilitado e dinamizado melhor o processo de ensino por meio das atividades não presenciais e, talvez, não tivesse impactado o ensino em todo o país.

Com a redução do contágio e avanço da imunização pela vacina, propiciou-se o retorno gradual das aulas presenciais, contexto que requer repensar, reconstruir, reescolarizar, isso é corroborado por vários autores como Moran (2020) ao afirmar que “a crise nos ajudará a entrar definitivamente no século XXI e a criar propostas mais flexíveis, personalizadas de ensinar e aprender para todos.”



Movimentos e reflexão crítica didático, pedagógica e tecnológica, construção e desconstrução, requer a compreensão de que a formação docente não deve ser uma proposta estanque, acabada, e sim como um processo contínuo que deve ser sistematizado considerando as diferentes condições de produção.

Para Lemgruber (2012) a propensão é que “as fronteiras entre educação presencial e a distância cada vez mais percam demarcações rígidas”, o uso das tecnologias de informação e comunicação nos cursos presenciais será habitual.

## **Andragogia**

O termo “Andragogia” surgiu em 1967, como disciplina e parte integrante das ciências no campo da educação dos adultos, com o artigo “Andragogy, not Pedagogy”, publicado por Malcolm Knowles. No entanto, segundo Osorio (2003) este termo já tinha sido usado pela primeira vez em 1926, no contexto anglo-saxão, por Lindeman, quando da publicação da sua obra “The Meaning of Adult Education”.

Desta forma, Lindeman foi um grande impulsionador da educação de adultos, defendendo naquela época, que a educação é vida e não preparação para vida, que a educação de adultos se centra em ideais, não exclusivamente profissionais, em que o seu enfoque se direciona no caminho das “situações de vida”, não nos temas ou conteúdos, e o seus principais recursos são as “experiências de vida”, Osorio (2003).

As estudantes não utilizavam a andragogia, ensino baseado na motivação e no autoconhecimento como combustível, o conhecimento era adquirido de forma tradicional, com conteúdo engessado, tudo era facilmente decorado.

Quanto ao professor, estava presente apenas para replicar o conhecimento, sem análise crítica, porque as mulheres estudavam apenas para ter uma formação, todavia o destino final seria o casamento, sem perspectiva de futuro profissional.

Segundo Herneck et al 2017, o filme nos faz pensar sobre as lutas feministas, como as mulheres alcançaram os direitos que possuem hoje e se devem contentar-se lutando pelos seus



propósitos. É essa dimensão da produção das desigualdades e das opressões sobre as mulheres que fundamentou o feminismo como movimento de pensamento e de luta social e política.

A tendência feminismo de segunda onda teve como liderança a obra “A Mística Feminina”, de Betty Friedan (1971). Essa tendência surgiu após a Segunda Guerra Mundial, reunindo mulheres intelectuais, anarquistas e líderes operárias que defendiam, além do direito político, direito de voto e o direito à educação. Também abordavam temas que para a época eram delicados, como: a sexualidade, o prazer, o divórcio e a luta contra o patriarcado. Essa onda lutou por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em busca de liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo.

Nas instituições contemporâneas, o foco dos estudantes visa perspectiva futura evidente, de sucesso profissional, em prol da qualificação realizada, por isso discussões sobre temáticas ligadas a resistência (feminismo, racismo, machismo, etc.) contribuem para o crescimento profissional e humano.

Atualmente, aulas com temas pedagógicos alusivos ao feminismo negro, por exemplo, deveriam obrigatoriamente fazer parte do currículo escolar, porém, são pouco difundidas nos ambientes escolares e universitários (locais que deveriam ser marcados por ações pedagógicas resistentes a violência contra mulher).

## **Ensaio Acadêmico**

No filme a professora de arte incomoda a gestão ao provocar as alunas com novo método de aprendizado, com senso crítico, buscando uma posição no mercado, além do casamento e da família. Dessa forma cabe uma reflexão sobre a problemática do gênero, além do contexto feminismo (formas de repressão às mulheres).

Segundo Saffioti (1999) o conceito de gênero foi proposto por estudiosas feministas americanas (como Stoller e Gayle Rubin) na década de 70 como o objeto de estudo dos feminismos. Tal conceituação é proposta para superar o determinismo biológico relacionado ao uso do termo sexo ou diferenciação sexual e destacar a construção social das identidades de homens e mulheres.



Segundo Ranalli (2021) no que tange enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão o educador deve lutar contra os preconceitos e as discriminações dentro e fora da escola.

### **Artigo e Aula você tem razão.**

Os métodos de ensino progressistas, com ideias avançadas, podem ser mal interpretados pelos tradicionalistas, existe a necessidade de readequação, afinal só é aceito o que pode ser compreendido.

Ivor Goodson e Rob Walker, (1991 apud NÓVOA, 2002, p. 43) defendem a necessidade de investir nas práxis como lugar de produção do saber e de conferir atenção especial à vida do professor, pois muito do que o adulto aprende está implicitamente relacionado com a experiência e a identidade dos professores passados.

A busca da autonomia supõe refletir sobre experiências de vida, vivências e delas extrair conhecimentos para aprender a ser e conviver, de forma empoderada nesta sociedade intensiva do conhecimento que é a Pós-Modernidade ou Modernidade Tardia (MARINHO & SILVA, 2019).

### **Conclusão**

Pela ótica dos docentes, a análise realizada trata-se de uma visão enigmática, no filme, antes da nova professora, as estudantes femininas, apresentavam uma configuração conservadora, com pensamento crítico engessado (tudo que era ministrado em sala de aula, era previsto e mecanicamente apresentado às alunas de forma tradicional).

Os professores das redes municipal, estadual e federal, devem incentivar o pensamento crítico dos alunos em suas aulas, explorar questões relacionadas ao feminismo, racismo, machismo dentre outros temas que necessitam ser abordados, de forma multidisciplinar, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quanto à utilização de novas ferramentas, após 2020, houve uma mudança revolucionária, os professores continuaram incentivando seus alunos, porém utilizaram ferramentas diferentes as quais não eram utilizadas como recursos didáticos.



O período de pandemia se constituiu como um dos maiores desafios para todas as esferas da sociedade, para a educação, os efeitos são ainda incalculáveis, contudo, é possível afirmar, pela posição sujeito professor, que os docentes foram desafiados, muito se aprendeu, passaram a conhecer novos formatos de organização de aulas, diários, ferramentas inovadoras, recursos cinematográficos, metodologias ativas, dentre outros.

Comparado ao cenário do filme, que mesmo distanciando muito de um cenário pandêmico, a professora de arte se deparou com um cenário que a desafiou, um cenário reducionista em que as alunas recebiam uma formação limitada a “decorar conteúdo das apostilas e como ser uma esposa ideal”, a docente pelo processo formativo desconstruiu e propôs transformação que impactou o social, e como professores temos a oportunidade de reaprender a ensinar.

## Referências

APARECIDO, Cristina Tischer Ranalli. **O sorriso de Monalisa**. Coaching com Pipoca. ResearchGate. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

FEDATTO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. **O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor**. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.) *Discurso e ensino: o cinema na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 9-15.

FRIEDAN, Betty. **O “problema mal formulado” ou “mal sem nome”**. In: \_\_\_\_\_. *Mística feminina – o livro que inspirou a revolta das mulheres americanas*. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 17-31. Disponível em: . Acesso em: 31 outubro 2021.

Guimarães, Maisa Campos e Pedroza, Regina Lucia Sucupira. **VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: PROBLEMATIZANDO DEFINIÇÕES TEÓRICAS, FILOSÓFICAS E JURÍDICAS**. *Psicologia & Sociedade* [online]. 2015, v. 27, n. 2 [Acessado 21 Março 2022] , pp. 256-266. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p256>>. Epub May-Aug 2015. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p256>.

Heloisa Raimunda Herneck, Dhayara Emiliana Ferreira Coutinho, Gabriela Rodrigues Castro. **SUBJETIVIDADES FEMININAS PRESENTES NO FILME “O SORRISO DE MONALISA”**. *InterEspaço Grajaú/MA* v. 3, n. 9 p. 126-140 maio/ago. 2017. Página 128.



---

LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos.** Portal do MEC. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2022.

Marinho, Angela Maria Andrade; Silva, André Hellvig. **EDUCAÇÃO E CULTURA: O EMPODERAMENTO FEMININO A PARTIR DO FILME O SORRISO DE MONA LISA.** VI Congresso Nacional de educação- CONEDU. 2019.

MISUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **A escola e desenvolvimento profissional da docência.** In: GATTI, Bernardete [et al.] Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

MORAN, José. **Aprendendo na crise.** Blog Educação Transformadora. 19 de março de 2020. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/>. Acesso em 20 mar. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OSÓRIO, A. **Educação Permanente e Educação de Adultos.** Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

**O Sorriso de Mona Lisa.** Direção de Mike Newell. Califórnia: Columbia Pictures, 2003. 1DVD (117 min), color, legendado.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

Saffioti, H. I. B. **Primórdios do conceito de gênero.** Cadernos Pagu, 12,157-163, 1999.



# FUNDAMENTOS DE NEUROCIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA NEUROAPRENDIZAGEM

Marcelo Carvalho<sup>75</sup>, Willy Deivson Leandro da Silva<sup>76</sup>  
marcellocarvalhopianist@hotmail.com<sup>1</sup>, willy.silva@ifms.edu.br<sup>2</sup>

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-Graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** O artigo expõe a neurociência na compreensão de suas estruturas e processos neurocerebrais na performance da aprendizagem. Dessarte, elucida propriedades neurocognitivas do comportamento humano que podem ser compreendidas em favor das aplicações didático pedagógicas, seja no planejamento, metodologias, relação entre os sujeitos, currículo, avaliação escolar, etc. Foi realizado um estudo bibliográfico de caráter qualitativo cuja epistemologia sustentou-se por três eixos, quer seja: bases neurais, memórias e emoções. Demonstrou-se que a neurociência nas diretrizes da neuroaprendizagem constitui uma ferramenta exploratória de alta performance na compreensão do aprender, que pode ser aproveitada no cenário educacional como subsídio às práticas pedagógicas, na atuação dos professores e na construção dos saberes.

**Abstract.** This article exposes neuroscience in the understanding of its neurocerebral structures and processes in learning performance. Thus, it elucidates neurocognitive properties of human behavior that can be understood in favor of didactic-pedagogical applications, whether in planning, methodologies, relationship between subjects, curriculum, school evaluation, and so on. A qualitative bibliographic study was carried out, whose epistemology was supported by three axes, namely: neural bases, memories and emotions. It was shown that neuroscience in neurolearning guidelines constitutes a high-performance exploratory tool in the understanding of learning, which can be used in the educational setting as a subsidy for pedagogical practices, in the performance of teachers and in the construction of knowledge.

<sup>75</sup> Bacharel em Farmácia, mestrando em Saúde Pública pela UCP, pós-graduando em Docência para o EPCT pelo IFMS.

<sup>76</sup> Graduação em Biomedicina, especialização em Saúde Pública com Ênfase em Saúde da Família e Saúde Coletiva, mestrado em Biologia Celular e Molecular Aplicada à Saúde, professor em cooperação técnica no IFMS.



## INTRODUÇÃO:

A neurociência envolve o estudo do sistema nervoso (SN) e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo a relação entre \*cérebro e comportamento - individual ou coletivo. Nessa ótica, abarca o entendimento para o comando neural das funções vegetativas (digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura), das funções sensoriais e motoras, da locomoção, reprodução, alimentação, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação, resultando aos aspectos de ser, estar e movimentar-se que se relacionam à existência humana (VENTURA, 2010).

No que se refere ao funcionamento do SN, postulados mais antigos não contavam com o potencial de regeneração e adaptação dos mecanismos neurais; acreditavam que um comprometimento por lesão cerebral inevitavelmente geraria uma seqüela por onde a área danificada estaria perdida para sempre, culminando em uma disfunção estática e irreversível (PALOMINI, 2001).

Atualmente, sabe-se que o cérebro possui uma capacidade plástica, denominada de neuroplasticidade, plasticidade neuronal ou plasticidade cerebral, no qual reconhece a capacidade do SN de mudar, adaptar-se e moldar-se a nível estrutural e funcional ao longo do desenvolvimento neuronal e quando o sujeito é exposto às novas experiências (JÚNIOR, 2018).

Em uma lesão, essa reorganização pode melhorar o desempenho de algumas funções cerebrais danificadas. Já na atividade de um cérebro saudável, essa plasticidade confere à base neural o processo de aprendizagem. Logo, admite-se que ocorreu aprendizagem quando houver a modificação morfológica na estrutura cerebral (IZQUIERDO, 2004).

Assim, entende que a neuroaprendizagem trata-se de um processo complexo que emerge das interações entre fenômenos biológicos e sociais, incluindo a percepção

---

<sup>77\*</sup> É importante esclarecer que a palavra “cérebro”, nesse artigo, está sendo utilizada pela facilidade em se compreender esse termo. Contudo, esclarece que em quase sua totalidade de uso, o termo correto seria “encéfalo”. Tal situação leva em conta que a tradução errada da palavra “brain” - que significa “encéfalo” e não “cérebro” - popularizou uma assimilação diferente à língua portuguesa. Esclarece que o cérebro é uma estrutura que faz parte do encéfalo, mas não corresponde a sua totalidade.



didático-pedagógica, e, em destaque, pela participação dos educadores; é a aprendizagem baseada no cérebro, aos assuntos ligados à cognição, que regem as atividades diárias do ser humano, como ler, escrever, conversar, planejar, reconhecer rostos. Nessa desenvoltura, são gerenciadas funções executivas como a linguagem, memória, flexibilidade mental, controle inibitório, equilíbrio emocional, tomada de decisão, foco atencional, abstração, planejamento e coordenação de comportamentos, capacidade empática, potencial de autocontrole, entre outros (POSNER, 2001).

Na busca pela compreensão da aprendizagem humana, a neurociência fundamenta como a aprendizagem ocorre no SN, relacionando aspectos de funcionamento e ajuste orgânico (neurocerebral) susceptíveis ao contexto social. Deste modo, fornece subsídios qualitativos à experimentação dos processos de ensino-aprendizagem, embasados à atividade da mente humana atrelada ao fenômeno da neuroplasticidade à potenciação de longa duração e à forma de como os processos emocionais podem influir (COSENZA, 2011).

Os diferentes tipos de aprendizagem estão relacionados com os diversos perfis de memórias, fabricadas pelo uso de áreas anatômicas específicas dos hemisférios cerebrais: o córtex frontal (pensamento, raciocínio, juízo crítico, percepção, atenção) o hipocampo (memória) o sistema límbico (emoções e memória) e o mesencéfalo (visão audição, movimentos oculares e o sistema motor) (GAZZANIGA, 2006).

Pela existência da memória, é possível utilizar nosso conhecimento passado a fim de aplicá-lo no presente para assim estabelecer comunicação com o meio, resolver problemas, manifestar ações, construir pensamentos, entre outros (PALOMINI, 2001).

O funcionamento do SN depende da eficiência de diferentes estruturas cerebrais. Tais princípios da estrutura e do funcionamento neurocerebral, em sua totalidade encefálica, são explorados pela neurociência na compreensão dos fenômenos observados, com ampla projeção e especialização da área médica (CARVALHO, 2011).

A educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (metodologias, estratégias pedagógicas, ambiente educacional, infraestrutura escolar, material e recursos didáticos, capacitação de professores, etc.) que atendam a um objetivo particular, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz em um contexto específico.



Em adição à compreensão do SN e da dinâmica da neurotransmissão, a educação precisa alcançar além da natureza biológica e interpretar o panorama holístico da existência humana na figura do aluno, toda a sua esfera biopsicossocial, no que se refere à sala de aula, dinâmica do processo ensino-aprendizagem, escola, família, comunidade, políticas públicas, entre outros (GUERRA, 2011).

Dessarte, oportunizar aos profissionais da educação a compreensão do funcionamento cerebral, possibilita mais ampla competência na planificação, execução e avaliação da prática pedagógica, alcançando condutas mais assertivas para que haja estimulação coesa em sala de aula. O interesse é assegurar que as capacidades intelectuais sejam mais profundamente exploradas, no que tange os princípios lógicos inerentes à neurociência (DEMO, 2005).

Para Moraes e Torre (2004), a neurociência oferece conhecimentos valiosos para a educação, e que deveriam ser aplicados no trabalho dos docentes. Ressaltam que a aprendizagem é proporcionada pela plasticidade do cérebro e sofre influência do ambiente. Assim, o professor por meio de sua ação profissional, cria estímulos que responderão à secreção de neurotransmissores que provocam o entusiasmo e o desejo de aprender ou o extremo oposto: o desinteresse. Neste agravo, “se os professores não sabem em que consiste a aprendizagem e como ela ocorre, tem as mesmas possibilidades de favorecê-la ou de atrapalhá-la.” (CLAXTON, 2005 apud CARVALHO, 2011).

O intuito desse trabalho é, com base em uma revisão narrativa da literatura, possibilitar a compreensão de como ocorre a aprendizagem em nível neural, sob o entendimento de como o cérebro processa e armazena o conhecimento. Utilizar-se-á de noções básicas sobre as propriedades específicas do cérebro que possibilitem o aprender, em especial a neuroplasticidade e sua capacidade de transformar morfológica e funcionalmente o cérebro. Esta epistemologia será tratada por três eixos, quer seja: bases neurais, memórias e emoções. Assim, buscará esclarecer processos biológicos envolvidos à cognição e aprendizagem, levando em conta a importância da prática docente e mormente a intervenção educacional como fator preponderante do desenvolvimento humano que repercute à sociedade.

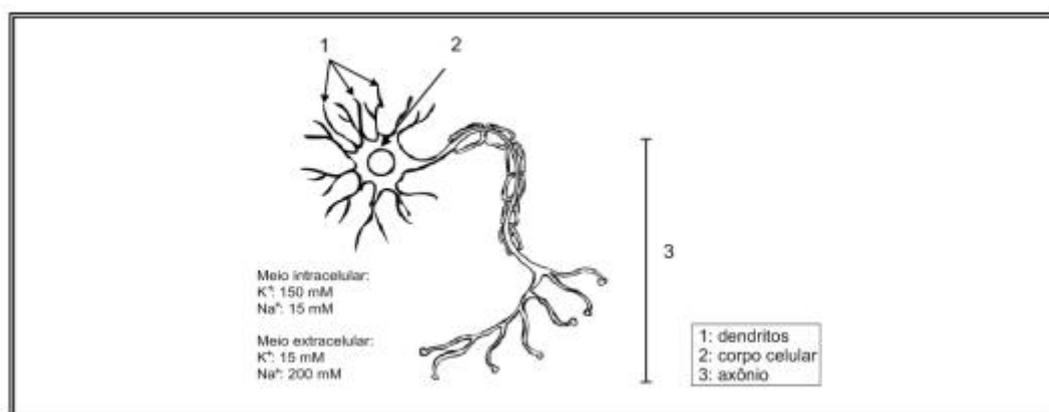
## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:**

## Bases neurais - neurônios e sinapses:

O neurônio é a unidade funcional básica do SN, sendo as células excitáveis especializadas para comunicação intercelular. Eles conseguem responder a estímulos com modificações da diferença de potencial elétrico na membrana celular. A modificação desse potencial propaga-se por sua membrana, fenômeno conhecido como impulso nervoso. É por meio do impulso nervoso que os neurônios conseguem transmitir informações de um neurônio para outro, ou ainda, para outras células e tecidos (RAFF & LEVITZKY, 2012). Assim, o neurônio atua garantindo a recepção e transmissão de informações (LEOPOLDO & JOSELEVITCH, 2021).

Um neurônio genérico pode ser dividido em três partes - os dendritos, o corpo celular e o axônio (GUYTON & HALL, 2011):

- Dendritos: são prolongamentos do neurônio que garantem a recepção dos estímulos, levando o impulso nervoso em direção ao corpo celular;
- Corpo celular: local onde está presente o núcleo, grande parte das organelas celulares e de onde partem os prolongamentos dessa célula;
- Axônio: prolongamento que garante a condução do impulso nervoso. Envolvendo o axônio, está um isolamento elétrico chamado de bainha de mielina.



**Figura 1: NEURÔNIO**  
**Fonte: (GUYTON & HALL, 2011)**

Todas as condutas humanas são possibilitadas através de uma rede neuronal, composta por cerca de oitenta e seis bilhões de neurônios que estão intrinsecamente conectados e viabilizam a regulação de funções básicas - como respirar, movimentar - até



tarefas mais complexas como resolver determinado problema ou aprender certa habilidade (OLIVA et al., 2009).

A comunicação entre os neurônios ocorre pelo processo sináptico, que podem ser elétricos ou químicos. Nas sinapses elétricas, a transmissão do impulso ocorre através da corrente elétrica, que se propaga de maneira instantânea e direta pela aproximação das membranas plasmáticas das células (JENSEN, 2011).

Nas sinapses químicas, o contato se estabelece entre neurônios ou por estímulo de outras células efectoras: acontece a interação por neurotransmissores ou neuromoduladores, que na sua maioria são estruturas provenientes de precursores de proteínas que podem estimular a continuidade de um impulso ou efetuar a reação final no órgão alvo. Deste modo, um neurônio dito pré-sináptico libera uma biomolécula que será recebida por outro neurônio referido como pós-sináptico (GUYTON & HALL, 2011).

No processo de aprendizagem as sinapses são fortalecidas, melhorando as redes neuronais em decorrência do desenvolvimento (ramificações) desses neurônios. Essas alterações que possibilitam a amplificação da memória e aquisição de conhecimento ocorrem quando o cérebro modifica sua estrutura e função em decorrência do padrão da experiência num efeito conhecido como neuroplasticidade (KANDEL et al., 2014).

O fortalecimento mencionado justifica-se por um fenômeno chamado de potenciação de longa duração (LTP) – que pode ser detalhado:

Quando uma quantidade suficiente de neurotransmissores é recebida pelo neurônio pós-sináptico, ocorre um potencial de ação, onde um impulso elétrico percorre esse neurônio. Quando o LTP ocorre, esse potencial é fortalecido e pode durar de horas a dias, promovendo a ativação de cascatas intracelulares complexas, transcrição de genes e síntese de novas proteínas que modificam a forma física e a estrutura dessas sinapses (SILVA & KLEINHANS, 2006 apud NASCIMENTO, 2017, p.03).

As modificações estruturais e funcionais, de ordem orgânica, observadas pelo efeito do LTP, que leva à plasticidade, é um resultado adaptativo que parte da experiência, da vivência, em função de um estímulo externo. O estímulo é identificado e processado pelo cérebro, que cria mecanismos para que a neuroplasticidade ocorra (DOIDGE, 2011).

A neuroplasticidade modifica química, anatômica e fisiologicamente o cérebro, porque exige alterações nas redes neuronais, cada vez que as situações vivenciadas no



ambiente inibem ou estimulam o surgimento de novas sinapses mediante a liberação de neurotransmissores. Pode ser observada em várias escalas, desde o nível molecular até o comportamental, estando o comportamento adaptativo, o aprendizado e a memória no topo da hierarquia da neuroplasticidade (GULYAEVA, 2017; MORA, 2004).

Um mecanismo descrito de detecção desses estímulos pelo cérebro é a lei de Hebb, uma forma de plasticidade sináptica decorrente da sincronia dos neurônios pré e pós-sinápticos. Age como uma "musculação sináptica" e envolve um sistema de detecção de coincidências temporais nas descargas neuronais: se dois neurônios estão simultaneamente ativos, suas conexões são reforçadas, pois o impulso nervoso em alta frequência elétrica levaria, por mecanismo de associação, ao fortalecimento das respostas sinápticas, favorecendo a neuroplasticidade, delineando o processo de aprendizagem (OLIVA et al., 2009).

Dessa forma, entende-se que o cérebro se adapta constantemente aos estímulos mais intensos e simultâneos – lei de Hebb - e que essa plasticidade se manifesta através da reestruturação orgânica neuronal, que forma memória e aprendizagem (DOIDGE, 2011).

A aprendizagem é um processo múltiplo e dinâmico, nossas memórias são reeditadas e as informações são acrescentadas, apagadas ou reconfiguradas. As mesmas redes neurais são responsáveis pelos processos de armazenamento e evocação, justificado pelo único mecanismo possível: a neuroplasticidade. Então há uma sobreposição de processos, em que o armazenamento de uma memória se baseia no fortalecimento da rede de sinapses. Aprender uma associação entre dois conceitos, isso exige que as redes de neurônios responsáveis por estes conceitos sejam conectadas, através da lei de Hebb. Quando a memória é armazenada, redes neurais se formam e se tornam responsáveis por essa memória. Na evocação, essas mesmas redes são ativadas. Dessa forma, a ativação de uma ou mais redes neuronais na evocação de uma memória a torna suscetível de mudança no seu padrão de conteúdo e armazenamento (BUONOMANO, 2011).

Assim, entende-se que a memória seja ilimitada e possui natureza associativa e reconstrutiva, sendo um sistema complexo e altamente dinâmico (HAASE et al., 2015).

### **Bases neurais - evolução do cérebro humano / teoria do cérebro trino:**



Considerando a evolução humana e a origem de nosso cérebro, por meio de adaptações para moldar-se às necessidades de acomodação e funcionamento das exigências naturais e psicossociais, individuais ou coletivas, nosso evolucionismo foi reconfigurando um cérebro mais funcional e complexo do que de nossos predecessores. De acordo com MacLean (1990), o cérebro humano funciona de maneira trina (dividido em três unidades funcionais distintas), sendo composto pelo cérebro reptiliano, cérebro límbico e neocórtex. Este cérebro trino integra tanto nossos impulsos físicos quanto os emocionais e os impulsos lógicos - qualidades da existência humana que são relevantes em qualquer dinâmica de nossa existência, em especial nas relações interpessoais e dos processos de aprendizagem. Assim, compreender essa segmentação cerebral e a sua correspondente influência biológica torna-se imprescindível na avaliação das prioridades que resultarão no processamento de cada tipo de informação/interação.

O cérebro reptiliano (complexo “R” ou tronco encefálico), funciona como guardião da sobrevivência, é responsável pela autopreservação pelas nossas funções autônomas como controle sobre o instinto de sobrevivência, respiração, digestão, batimento cardíaco, piscar de olhos, resposta rápida, tônus muscular, sexo, entre outras mais voltadas à manutenção da homeostasia corporal, ou seja, priorizando a sobrevivência do indivíduo e seu equilíbrio com o meio de nos colocar em um estado de alerta para receber e processar as informações do mundo (DREHER, 2020).

Já o cérebro límbico (ou cérebro dos mamíferos) está ali para dar respostas às situações em que sentimos medo (com resposta de fuga) ou necessitamos reagir (apresentando resposta de luta). Está associado à capacidade de sentir e de desejar e aos processos, principalmente, às nossas motivações ou impulsos básicos: emoções, sentimentos, relacionamentos, carinho, lembranças, sonhos, brincadeiras, aprendizado. Aqui, é importante enfatizar: é no cérebro límbico que todas as nossas emoções são sentidas, e evoluiu para criar laços sociais que ajudam na sobrevivência da sociedade (DREHER, 2020).

No último cérebro do modelo proposto por MacLean (1990), o neocórtex é imbuído da lógica e dos aprendizados, de crenças e valores que fomos introjetando e aprendendo, dia após dia na nossa vida. Sua função se relaciona ao pensamento, planejamento, linguagem, lógica, vontade consciente, percepção sensorial, raciocínio espacial, comandos



motores e memória intelectual. Evoluiu no sentido de prever condições para ajudar a comunidade a prosperar, e sua satisfação está em aprender, prever, planejar, ser recompensado, conectar propostas.

Nessa perspectiva, práticas pedagógicas que experimentem o agir, o vivenciar (fluxo reptiliano), o sentir, e emocionar (estímulo límbico) e o refletir e racionalizar (operação neocortical) podem explorar o cérebro em sua máxima potencialidade na lógica da neuroaprendizagem (VILLENEUVE, 2016).

### **Memórias:**

Os tipos de memórias se apresentam sob formas distintas e podem ser observadas frente a sua qualidade de percepção, lapso temporal e aplicação cognitiva. Assim, dividem-se em: memória sensorial, de curto prazo e de longo prazo (GOZANIGGA, 2006).

A memória sensorial origina-se dos órgãos sensitivos, e retém informações em um tempo bastante reduzido – cerca de 0,1 a 2 segundos. Se revelar importância, essa informação pode assumir outros patamares, sendo passada para memória de curto prazo e posterior para memória de longo prazo, ou a informação pode simplesmente ser esquecida. A memória de curto prazo pode ser subdividida em memória imediata e memória de trabalho – sendo essa última de grande importância para a compreensão da aprendizagem, configurando a principal interface entre neurociência e neuroaprendizagem. Ela permite manipular informações novas advindas dos órgãos do sentido, e também é responsável por fazer a ligação com o conhecimento já armazenado na memória de longo prazo. Nessa ótica, a memória de trabalho sustenta os processos do pensamento humano, fornecendo uma interface entre percepção, memória de longo prazo e ação (MOURÃO JUNIOR & MELO, 2011).

Já a memória de longo prazo corresponde à memória de arquivo, onde armazena lembranças e possibilita a construção da nossa personalidade (LENT, 2008).

A memória em sua totalidade corresponde à função do SN, cujos processos fragmentados funcionam de forma correlata, integrada e dependente. Ela permite a retenção das informações/percepções para utilização posterior, processo que pode ser entendido como o resultado da consolidação de um conhecimento ou comportamento que corresponde a neuroaprendizagem (IZQUIERDO, 2004).



---

## **Emoção:**

A emoção ou afeto refere-se a sentimentos perante estímulos ou situações ambientais que além da avaliação subjetiva, envolvem também processos somático-corporais e crenças culturais que induzem a cinética para o comportamento humano (FONSECA, 2016).

As emoções, em sua compreensão mais abrangente, se posicionam paralelamente aos aspectos comportamentais positivos e negativos, conscientes e inconscientes. Elas podem equivaler-se semanticamente a algumas expressões como afetividade, inteligência interpessoal, inteligência emocional, cognição social, motivação, conação, temperamento, personalidade, etc., assim relacionando-se às formas de ser, estar e existir, pessoal ou social, especialmente associadas ao decurso da aprendizagem (ERIKSON, 1963; AJURIAGUERRA, 1964; REUCHLIN, 1990).

As emoções são uma fonte essencial da aprendizagem, e torna-se substancial a sua compreensão no universo do ensino na medida em que as pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos) procuram ou se envolvem com atividades e ocupações que fazem com que elas se sintam bem, e, pelo contrário, tendem a evitar atividades ou situações em que se sintam mal (FONSECA, 2016).

Em termos de substratos neurológicos responsáveis pelas funções emocionais, incluindo necessariamente as funções afetivas e sociais, falamos particularmente do sistema límbico, uma região subcortical mais profunda e central do cérebro atuante na relação do organismo com o seu envolvimento presente e passado, integra estruturas nervosas muito importantes para a memória e para a aprendizagem, como a amígdala, o hipocampo, hipotálamo, a ínsula, o córtex cingulado, o núcleo accumbens e os corpos mamilares (GAZZANIGA, 2006; IMMORDINO-YANG, 2010).

Por essa ótica, para que de fato possa ocorrer a aprendizagem, e considerando a importância que tem a emoção na cognição (como sinônimo de razão), Fonseca (2016, p.368) explica:

[...] é necessário que se crie à volta das situações ou desafios (tarefas, propostas, atividades, etc.) de aprendizagem um clima de segurança, de cuidado e de conforto, algo que distingue a cognição social nos humanos, exatamente porque se operou, ao longo da evolução, uma grande expansão cerebral nas regiões temporais e



---

frontais responsáveis pela percepção social e pela comunicação. Só num clima de segurança afetiva o cérebro humano funciona perfeitamente, só assim as emoções abrem caminho às cognições.

Dessa maneira, muitos problemas de saúde mental na escola podem decorrer de estressores crônicos e de sofrimento emocional, porque muitos alunos com dificuldades de aprendizagem não conseguem corresponder às expectativas sociais porque a sua \*neurodiversidade não é respeitada nem é compatibilizada com as exigências das aprendizagens escolares (WILLIS, 2010).

Num clima de ameaça, de opressão, de vexame, de humilhação ou de desvalorização, o sistema límbico, situado no meio do cérebro, bloqueia o funcionamento dos seus substratos cerebrais superiores corticais, impedindo assim funções cognitivas como integração, planificação, execução do pensamento. As respostas instintivas, viscerais e homeostáticas, ditas de sobrevivência e de raiz evolucionista e profundamente somáticas (que correspondem ao estímulo reptiliano), ao serem desencadeadas interferem com os estados de alerta, de atenção, de processamento de informação e de planificação e execução de respostas do cérebro, porque nos humanos se opera emocionalmente antes de funcionar cognitivamente (FONSECA, 2014).

A dificuldade de aprendizagem também se encontra em vários fatores passíveis de perturbação à saúde emocional: fome, desmotivação ou falta de estímulo, desestruturação familiar, problemas pessoais, sociais, econômicos, desqualificação escolar, violência [em todas as suas formas de existir], entre outros (FIGUEIREDO, 2017).

As emoções afetam todas as aprendizagens, quanto mais direcionadas, envolventes e profundas forem, mais mobilizadas serão as funções cognitivas de atenção, de percepção e de memória, e mais bem geridas e fortes serão as funções executivas de planificação, priorização, monitorização e verificação das respostas. Elas conferem, portanto, um suporte fundamental, indissociável e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem, logo que são responsáveis pelas formas de processamento de informação diversas, verbais e simbólicas que conferem o saber - o aprender (FONSECA, 2014).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

---

<sup>78\*</sup> A neurodiversidade é um conceito recente que caracteriza uma classe de indivíduos com divergências neurais, como o autismo, TDAH, esquizofrenia, entre outros.



---

O tecido nervoso é responsável pela gestão dos estímulos – ou informações - mais diversos possíveis à natureza humana. A aprendizagem é um método ou fenômeno diretamente relacionado com o ato de aprender através da aquisição de informações e/ou suas modificações [construção e desconstrução], que pode ser representada pelos conhecimentos, habilidades, experiências, memórias, valores e atitudes.

Esses estímulos, efeito de experiências extrínsecas direcionadas ao sujeito, podem ser convertidos e gerar informações em razão de suas intensidades e dos mecanismos adaptativos anatômicos e fisiológicos que se alteram nessa dinâmica.

Fisiologicamente, células e tecidos respondem de modo adaptativo aos estímulos experimentados por elas, a exemplo das hipertrofias das células musculares diante de sobrecarga de trabalho. No SN uma adaptação similar dada pelo fortalecimento das redes neurais deve ser considerada por dois desempenhos distintos, mas paralelos.

Primeiro, a síntese de novas proteínas que modificam a forma física e a estrutura das sinapses promovendo o desenvolvimento (ramificações) dos neurônios; o estímulo no qual esse processo responde implica das atividades sinápticas com quantidades suficientemente participativas (e intensas) de neurotransmissores, efeito denominado de LTP.

Segundo, o aumento das conexões das redes sinápticas, possibilitando maior articulação e fortalecimento de suas respostas; o estímulo que corresponde à esse efeito se dá pela ativação simultânea de neurônios pré e pós sinápticos que provoca uma descarga neuronal gerando um impulso nervoso de alta frequência elétrica.

Tais fenômenos, justificados por estímulos que sejam suficientemente intensos, culminam em neuroplasticidade, associando e gerando memórias, razão que delinea o processo aprendizagem [neuroaprendizagem].

O envolvimento desassociado do cérebro trino tende à insuficiência adaptativa-biológica deste tecido no aprender. Então caso exista alguma razão que não permita o envolvimento pleno do sujeito à experiência educacional, seja por enfoque do cérebro reptiliano aos mecanismos de sobrevivência e/ou sistema límbico ativo para emoções que não correspondam às atividades pedagógicas, então o cérebro cognitivo junto à rede neural não terá estímulo suficiente para que a fisiologia efetue o LTP e também o fenômeno de



---

Hebb. Diante disso, não haverá neuroplasticidade para que se concretize a neuroaprendizagem.

Assim, conjectura que seja necessário superar modelos de ensino autoritários, baseado em metodologias mecânicas e tradicionais e buscar transformar as práticas pedagógicas em caminhos livres e potencializadores.

O grande desafio na educação concerne em produzir esse envolvimento profuso, desfragmentado e intenso o suficiente para gerar as interações e alterações orgânicas, biológicas ou viscerais.

Por isso é preciso considerar - além dos currículos, conteúdos, estruturas, materiais, recursos e contextos educacionais - as subjetividades dos estudantes, suas vivências, seus valores e emoções, suas realidades, incentivos e dificuldades... pois diante da singularidade de cada qual, eles serão tocados diferentemente pelas práticas pedagógicas, na internalização dos processos de aprendizagem que são únicos e inerentes a cada forma de ser, estar e existir.

## REFERÊNCIAS:

- AJURIAGUERRA, J.; HÉCAEN, H. **Le cortex cérébral**. Paris: Masson & Cie; 1964.
- ALVAREZ, A; LEMOS, I. C. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de novos conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. **Rev. Psicopedagogia**. 2006.
- BUONOMANO, D. **O Cérebro Imperfeito**: como as limitações do cérebro condicionam as nossas vidas: entenda os bugs do seu cérebro. Leonardo Abramowicz (Trad.). Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- CARVALHO, F. H. de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, nov.2010/fev.2011.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed; 2011.
- DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DOIDGE, N. **O cérebro que se transforma**: como a neurociência pode curar as pessoas. Ryta Vinagre (Trad.). Rio de Janeiro; Record, 2011.



DREHER, S. A. de S. Trauma, neurociências e gestalt-terapia: integrando práticas e abordagens contemporâneas. **Sentidos em Gestalt-terapia: novas vozes, outros olhares.** Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

ERIKSON, E. **Childhood and society.** New York: Norton; 1963.

FONSECA, V. **Aprender a aprender.** 3ª ed. Lisboa: Âncora; 2014.

\_\_\_\_\_. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedag.** vol. 33 n°. 102. ISSN 0103-8486. São Paulo, 2016.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B., MANGUN, G. R. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente.** São Paulo: ARTMED, 2006.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.

GULYAEVA, N. V. Molecular Mechanisms of Neuroplasticity: An Expanding Universe. **Biochemistry**, v.82, e.3, p.237-242, 2017.

GUYTON, A.; HALL, J. **Tratado de fisiologia médica.** 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HAASE, V. G; JÚLIO-COSTA, A; SILVA, J. B. L. Por que o construtivismo não funciona? Evolução, processamento de informação e aprendizagem escolar. **Psicologia em Pesquisa** | UFJF | 9(1) | 62-71 | Janeiro-Junho de 2015.

IMMORDINO-YANG, M.H.; FAETH, M. The role of emotion and skilled intuition in learning. **In:** Sousa D, ed. Mind, brain & education. Bloomington: Solution Tree Press; 2010.

IZQUIERDO, I. **Questões sobre memória.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

JENSEN, E. **Enriqueça o cérebro: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

JUNIOR, S. L. S. Contribuições Da Neurociências No Processo De Ensino E Aprendizagem **Diálogo e Interação Cornélio Procópio**, Volume 12, n.1 (2018) -ISSN 2175-3687

KANDEL, E. et al. **Princípios de neurociências.** 5. ed. Porto Alegre: AMGH. 2014.

LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

LEOPOLDO, K.; JOSELEVITCH, C. . Considerações sobre a integração sináptica: uma introdução. **Revista Neurociências**, v. 29, p. 1–9, 2021.



---

MACLEAN, P. D. **The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions.** New York: Plenum Press, 1990.

MORA, F. **Como funciona o cérebro.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MARRONE, **Semiologia neurológica.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.

MOURAO JUNIOR, C. A.; MELO, L. B. R. Integração de três conceitos: função executiva, memória de trabalho e aprendizado. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 309-314, Sept. 2011.

NASCIMENTO, I. L. **Neurociência da Aprendizagem: como o sistema nervoso aprende.** 2017.

OLIVA, A. D.; DIAS, G. P.; REIS, R. A. M. Plasticidade sináptica: natureza e cultura moldando o Self. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 128-135, 2009.

PALOMINI, A. L. F. Exame do estado mental. **In: MAGDA L. NUNES, ANTONIO C. H. LENT, R. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência.** São Paulo: Atheneu, 2001.

POSNER, M. I.; RAICHLE, M. E. **Imagens da mente.** Porto Editora, 2001.

RAFF, H.; LEVITZKY, M. **Fisiologia médica: uma abordagem integrada.** Porto Alegre: Mc-Graw Hill, 2012.

REUHLIN, M. **Les différences individuelles dans le développement conatif de l'énfant.** Paris: PUF; 1990.

SILVA, M. de F. M. C.; KLEINHANS, A. C. dos S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 1, p. 123-138, Apr. 2006.

VENTURA, D. F. Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Vol. 26 n. especial, pp. 123-129. Universidade de São Paulo, 2010.

VILLENEUVE, I. M. Una nueva vacuna: la vacuna del autoconocimiento. Bases neurobiológicas de la conducta humana. El juego entre el cerebro instintivo-emocional y el cerebro racional. **Rev. Pediatr Aten Primaria** [online]. vol.18, n.70, pp.85-91. ISSN 1139-7632. 2016.

WILLIS, J. Current impact of neuroscience on teaching and learning. **In: SOUSA D.A., ed. Mind, brain & education.** Bloomington: Solution Tree Press; 2010.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul



---

# MESA TEMÁTICA

## FAZERES ETNOGRÁFICOS EM TEMPOS DE INCERTEZAS



# O antropólogo e o turista: ensaio sobre o fazer etnográfico travestido de turista

Sabrina Sales Araújo<sup>79</sup>, Orientador: Álvaro Banducci Junior<sup>80</sup>

Email: [sabrian.araujo@ufms.br](mailto:sabrian.araujo@ufms.br), [banducci@uol.com.br](mailto:banducci@uol.com.br)

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo:** Apresenta-se uma breve discussão acerca das figuras do viajante, do antropólogo e do turista e da relação entre os campos da Antropologia e do Turismo. Em seguida, narra-se um experimento etnográfico no qual a pesquisadora foi a campo como turista, buscando “ser afetada”, procedendo metodologicamente como indicou Favret- Saada (2015), uma separação entre o “participar” e o “observar”. Tal procedimento conduziu à difícil necessidade de anulação do “olhar” e do “ouvir” treinados. Só foi possível ser afetada na condição de antropóloga-turista. O “estar lá” é sempre precedido de motivações do “estar aqui” que não se omitem no fazer etnográfico.

**Abstract:** A brief discussion is presented about the figures of the traveller, the anthropologist and the tourist and the relationship between the fields of Anthropology and Tourism. Then, an ethnographic experiment is narrated in which the researcher went to the field as a tourist, seeking to “be affected”, proceeding methodologically as indicated by Favret-Saada (2015), a separation between “participating” and “observing”. This procedure led to the difficult need to cancel the trained “looking” and “listening”. It was only possible to be affected as an anthropologist-tourist. “Being there” is always preceded by motivations of “being here” that are not omitted in ethnographic work.

## 2. Introdução

O nascimento da Antropologia deve muito aos viajantes e aos seus relatos amadores (EVANS-PRITCHARD, 1985). Mesmo com o método antropológico

<sup>79</sup> Mestranda no programa de Pós Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da mesma instituição. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>80</sup> Doutor em Antropologia Social pela Universidade Estadual de São Paulo (USP). Docente na Faculdade de Ciências Humanas (FACH).e do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGAS/UFMS).



consolidado eles ainda são de grande valia, mas devem ser analisados contextualmente, para compreender os interesses institucionais e pessoais por trás de sua produção. Com as colonizações do mundo moderno, esses relatos tornaram-se publicações de grande alcance profissionalizando a viagem. Lévi-Strauss (1996) lamentou esse fato, assim como o fato de que os turistas também contribuíam para o fim do viajante e dos interesses genuínos pelo outro. Tratava-se do “pessimismo sentimental” (SAHLINS, 1997) que assolou a Antropologia que se via partícipe do que acreditava ser o destino das sociedades que estudavam, e do fim de seu próprio objeto de estudo. Atualmente, Antropologia tem buscado alternativas visando produzir uma filosofia viva, com as pessoas (INGOLD, 2015) e, de forma mais sincera, tem apontado que os seus interesses no “estar lá” são produzidos e só fazem sentido no “estar aqui” (GEERTZ, 1988).

Superado o momento introspectivo, houve ainda dificuldades de aproximação acadêmica entre a Antropologia e o Turismo, mesmo tendo preocupações em comum. Atualmente, essas áreas trabalham em sinergia suscitando temas de grande relevância (BURNS, 2002). Neste trabalho, compartilho uma tentativa de analisar um dos agentes do turismo, o turista. Apresento de forma breve alguns recortes de um trabalho de campo de cinco dias numa pousada no Pantanal de Mato Grosso do Sul, quando tentei “ser afetada” e separar metodologicamente o “participar” do “observar” como propôs Favret-Saada (2015). Para fazê-lo, senti a necessidade de anular as preocupações antropológicas, deixar de lado esse meu traço identitário - o que não foi possível. Assim como viajantes, turistas e antropólogos não deixam sua cultura e motivações em casa quando se deslocam, o “estar lá” é sempre motivado pelo “estar aqui”.

### **3. As vicissitudes do antropólogo travestido de turista**

Em meu projeto de pesquisa, propus estudar o turismo no Pantanal Sul-mato-grossense, mais especificamente na Estrada Parque Pantanal<sup>81</sup>, visando compreender aspectos que envolvem o turismo e os usos identitários da categoria “pantaneiro”. Para compreender o turismo, é preciso analisar os agentes envolvidos nesta atividade, entre eles, os turistas. O experimento que narro a seguir foi parte deste esforço.

---

<sup>81</sup> Iniciada no entroncamento da BR 262 com a MS-184, em Mato Grosso do Sul, no local conhecido como “Buraco das Piranhas” onde há um posto da polícia ambiental, a estrada foi criada no intuito de conservar a biodiversidade e promover o ecoturismo no Estado, devido ao seu valor turístico, geológico, arqueológico, ecológico, paisagístico e cultural (OLIVEIRA, 2017).



---

#### 4. Partida

Visando experienciar o “ser turista” me lancei numa viagem, na qual passei cinco dias em uma pousada no Pantanal Sul. Durante a estadia que era também meu primeiro contato com o campo, tentei agir e pensar como turista - o que eu já havia feito outras vezes na vida - buscando “ser afetada” como propõe Favret -Saada (2005), isto é, dar estatuto epistemológico às sensações, sentimentos, expectativas e vivências através do ato separado e respectivo de “participar”, “narrar” e “analisar/observar”. Para ela, não é possível uma “observação-participante”, pois o ato de “observar” requer um distanciamento que compromete a “participação” e as sensações a ela atreladas. Assim, para compreender um desenfeitiçamento, por exemplo, é necessário participar inteiramente e só depois narrar, observar e analisar essa experiência. Para esta autora, a Antropologia se assemelha em seus aspectos à psicanálise que integra e representa as vivências e seus sentidos através de uma análise posterior à vivência em si.

Mas participar como turista nesse sentido parecia requerer um afastamento de uma parcela de mim que era justamente a que justificava a estada lá. Para “ser turista” e me afetar como turista, era necessário afastar ou anular questões e preocupações antropológicas que, nessa proposta seriam inseridas numa análise posterior.

Para partir em direção ao campo, o antropólogo assim como os exploradores e viajantes e o turista, precisa lidar antes com uma série de preocupações de cunho prático e que podem gerar uma série de temores e ansiedades. A primeira grande questão é financeira, pois sem recursos não é possível se locomover e estabelecer estadia mínima longe de casa. O “estar lá” precisa ser programado de diversas formas. Mesmo em um mundo com muitas facilidades e opções de meios de transporte, é preciso pensar a logística, sobretudo em lugares de difícil acesso.

A internet, possibilita uma espécie de pré experiência ou pré consumo do lugar, - nesse caso um destino e serviços a ele incorporados- que é feito através de propagandas e pesquisas sobre atrativos no local, hospedagem, alimentação, entre outros. Apesar de serem hoje menos utilizadas, as agências de turismo são uma alternativa para quem não quer ter todo o trabalho de planejar uma viagem. A passagem da viagem para o turismo, transformou aquele sujeito que corria riscos e que possuía



---

uma atitude ativa com relação às decisões tomadas em um mero espectador. O elemento “trabalho”, constitutivo da ideia de viagem, foi transferido do viajante para terceiros, que passaram a se ocupar de todo o “planejamento” (Araujo, 2002, p. 52).

Como antropóloga-turista interessada no Pantanal sul mato-grossense, me utilizei da internet para buscar informações sobre as especificidades do turismo na região. Trata-se de uma experiência de alto custo, não à toa, os estrangeiros são o principal público por lá. Com recursos pessoais agregados ao da bolsa da CAPES, contratei de São Paulo, o serviço de uma agência, situada na cidade de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, que fica a cerca de 300 Km das primeiras cidades que fazem parte das sub-regiões pantaneiras como Aquidauana, Miranda e Corumbá.

Parti de São Paulo rumo à Campo Grande e de lá para a agência que me buscava para iniciar o trajeto que me levaria à pousada. O Pantanal é frequentemente citado como um paraíso. Há um processo de edenização via marketing e do lugar Pantanal desde o início do declínio do Turismo de Pesca na região na década de 1990, quando o Ecoturismo passou a ser encarado como principal alternativa econômica viável (Leite, 2008). Tal mito é necessário à sociedade nacional contemporânea urbanizada, que demanda o retorno em direção ao mundo natural e encontrando-a no bioma mais preservado do país, cujo traço de intocabilidade produzido por esse discurso mitológico, aproxima o Pantanal de um reservatório ou santuário da tradição e autenticidade.

Pronta para iniciar o trajeto que me levaria ao Pantanal, aguardei a chegada de um motorista que me levaria até uma outra agência onde eu tomaria uma van que me levaria até um trecho dali a uns 300Km, onde finalmente eu seguiria com o transfer da pousada contratada. Percebi que essa van era terceirizada e que comigo embarcavam diversas pessoas que não eram turistas e que iam para a mesma região que eu ou que ficariam no caminho nas cidades que compõem o trajeto desse serviço de transporte.

Como uma turista agenciada, partindo de experiências turísticas anteriores, eu esperava um serviço mais exclusivo, mas como pesquisadora era interessante estar em meio aos moradores da região, escutando suas conversas e entendendo as dinâmicas locais. Conosco muitos bens de consumo foram embarcados num baú puxado pela van.



---

Eram alimentos e outros produtos que os moradores de Campo Grande enviavam para familiares e amigos das cidades próximas, utilizando o serviço de frete.

Antes de embarcar, fiquei dentro da agência de transporte. A partir dali eu fui chamada de “turista”. Encarnava esse traço identitário e temporário que me distinguiria pelos próximos dias. Enquanto esperava, quase ninguém se dirigia a mim. No momento do embarque quando o motorista perguntou se eu falava português e compreendi o porquê. Pelo meu destino e pelo encaminhamento de uma agência de viagens, fui confundida com uma turista estrangeira, em parte porque eles são a maioria no Pantanal e em parte por causa da minha cor remeter aos turistas europeus.

Ao chegar no destino final da van, um posto da polícia ambiental denominado “Buraco das Piranhas”, havia carros das pousadas esperando para embarcar e desembarcar turistas. Como essa prática ocorre diariamente, a comunidade local aproveita os carros das pousadas para pegar carona até a comunidade ribeirinha denominada “Passo do Lontra”, distante 8 Km dali, região onde há algumas pousadas de ecoturismo e ranchos de pesca, próxima de fazendas-pousadas dedicadas ao ecoturismo. Inevitavelmente, eu prestava atenção nessa dinâmica identificando possíveis dificuldades no retorno como pesquisadora que ocorria em breve.

Como turista assegurada por uma agência, talvez eu não tivesse prestado tanta atenção à essa logística e às distâncias entre os locais, seja nesse momento inicial ou ainda durante os passeios. O típico turista que se utiliza dos serviços de agências é o “turista de massa organizado” ou o “turista de massa individual”, que é altamente dependente de uma bolha ambiental criada, suprida e mantida pela indústria internacional do turismo (COHEN, 1974 apud SILVEIRA, 2004). Os pacotes contratados, geralmente para períodos de feriado - como foi o meu caso - são completos.

## **5. A chegada**

Eu era naquele momento a única turista a utilizar o transfer. Ao chegar fui prontamente abordada por um guia que se apresentou e em seguida me informou o início da minha primeira atividade que era uma pesca artesanal e que ocorreria em cerca de uma hora. Ao longo dos dias, observei pois vivenciei ou participei de uma rotinização que também foi apontada por Silveira (2004) em seu trabalho no turismo em



resorts, quando notou que, embora o perfil de turistas que frequentam esses ambientes aponte a busca por uma fuga da rotina da vida cotidiana, nesses espaços há um esforço para entreter os clientes através de uma programação com uma gama de atividades com os respectivos horários, que os fazem, sutilmente se enveredar e criar uma nova rotina no local. A diferença aqui é que, nos resorts essas atividades não são previamente contratadas, elas estão disponíveis para os turistas que quiserem participar.

No meu caso, o pacote contratado incluía passeios, eu já sabia quais atividades faria antes mesmo de chegar, no entanto, elas estavam sujeitas a alterações pela pousada em decorrência da disposição de funcionários e possibilidades climáticas, assim, eu não sabia em qual dia e horários elas ocorreriam, mas percebi que ocorrem nas primeiras horas da manhã, no meio para o final da tarde e, no caso de algumas atividades noturnas, logo no início da noite, horários em que é mais possível aos turistas se depararem com a vida selvagem. Eu, porém, já havia notado uma rotinização no momento em que contratei o pacote para cinco dias com a agência, quando fui alertada pelo agente de turismo que era recomendável o pacote de quatro dias, pois um dos passeios, o acampamento, poderia não ocorrer e, se isso ocorresse, eu provavelmente teria que repetir um dos passeios. Mesmo com essa possibilidade, eu quis fechar o pacote com cinco diárias alegando que eu poderia simplesmente ficar um dia apenas descansando. Com isso, me distanciei do turista focado nas práticas de recreativas e de lazer, aproximando-me de um mais focado no descanso, na contemplação e no ócio.

Diferentemente, de acordo com Roy Wagner (2017) o antropólogo em campo comumente se prende a uma rotina de trabalho que, apesar de ser flexionada e interrompida pelos imponderáveis do campo, é parte importante do processo que faz com que crie as primeiras relações e contatos em seu trabalho. No meu caso, tal rotina não havia sido estabelecida por mim, pois seguia a rotina dos turistas e da pousada.

Voltando a minha chegada, logo após fazer o check-in procurei conhecer o lugar que, apesar de não ser muito grande, era para mim desconhecido e, portanto, era preciso me familiarizar com as áreas comuns como o refeitório, o bar, a piscina, o redário, e com o quarto coletivo onde eu dormiria nos próximos dias – como fizeram outros turistas após chegarem. Silveira (2004) aborda a chegada como parte de uma importante temática da Antropologia do Turismo, qual seja, a do turismo como ritual de passagem,



---

uma categoria de rituais vinculado a mudanças de lugar, estado ou status social. A autora aponta em sua pesquisa que no ritual do turismo, após a partida da sociedade de origem, ocorre uma desagregação, a separação social e espacial do lugar normal de residência e dos laços sociais convencionais e durante o deslocamento, ou mesmo durante os preparativos para a viagem, há uma série de ansiedades e expectativas quanto ao local sagrado a ser alcançado e cultuado.

Na chegada, o turista entra numa zona liminar, uma anti estrutura na qual as regras e os ditames de sua sociedade são suspensos ou parcialmente suspensos. No caso em estudo, parece-me haver maior ou menor afrouxamento das regras sociais dependendo da origem do turista. Acompanhei um homem ligado à pousada tirando foto de um grupo de turistas estrangeiros na piscina e que em seguida, no celular disse que os estrangeiros se sentem no paraíso e que “é só tranquilidade, diversão e caipirinha”, pois “eles estão no Pantanal, estão no Brasil, é diferente de tudo pra eles”. Para os estrangeiros, fora de seu país onde há regras e costumes diferentes, certamente há maior sensação de suspensão relacionada não só às regras de interação e comportamento, mas também às suas atividades cotidianas. Para o turista brasileiro, esta última parece mais visível, pois a grande mudança sentida nesse período liminar é a suspensão de suas várias tarefas cotidianas relacionadas à sua casa e ao seu trabalho. Apesar de ocorrer em meu caso uma suspensão de tarefas do meu dia a dia, diferentemente dos turistas, a minha viagem fora motivada pelo trabalho e não o contrário.

Por isso, concordo com Silveira (2004), quando sinaliza que, geralmente, as regras da sociedade de origem são apenas parcialmente suspensas. Os turistas no Pantanal, majoritariamente provindos de zonas urbanas, não precisavam seguir a sua rotina de trabalho, estudos, dirigir, ir ao supermercado ou mesmo ir à restaurantes, tudo é ofertado na pousada, essa rotina de preocupações foi suspensa. Na cidade, ter um cotidiano e uma vida despreocupada e sem responsabilidades é mal visto e julgado como vadiagem. Mas é essa mesma sociedade que valida a prática turística, sobretudo a realizada durante as férias, momento em que o ócio, a contemplação e o descanso são concebidos como uma recompensa justa pelo trabalho realizado e necessários para “recarregar as energias” e manter a produtividade.



---

A chegada é parte importante da liminaridade, pois é marcada por uma espécie de encantamento e empolgação que precede a experiência imediata e direta com o sagrado. Após conhecer os espaços e organizar minhas coisas no dormitório compartilhado que naquele momento só eu utilizava, saí e esperei a primeira atividade, sentindo o clima e as sensações, sons e a dinâmica do lugar. Durante a primeira atividade que foi a pesca, o guia auxiliava a mim e a uma família de brasileiros composta por um casal de adultos e três crianças. O pai aproveitava a atividade para perguntar ao guia sobre a sua naturalidade, sobre os peixes que poderiam ser pescados ali e sobre o nível do rio durante a seca. Durante os passeios e atividades, tive muita dificuldade em contemplar e sentir a experiência como faz o turista, de forma despreocupada. Eu costumava me perceber prestando a atenção nas conversas entre os turistas e deles com os guias, além de analisar o dia a dia e a rotina de ambos.

De maneira semelhante aos resorts, as pousadas de ecoturismo no Pantanal se assemelham a enclaves, mas por motivos diferentes. Enquanto os resorts se fecham mesmo estando dentro de cidades movimentadas e com muitas ofertas gastronômicas, turísticas e históricas e serviços de transporte, no Pantanal há uma logística complexa, são longas as distâncias entre os poucos estabelecimentos existentes e poucas ofertas de serviços de transporte, alimentação, entre outros. Por isso, as pousadas são auto-suficientes, os turistas só saem delas acompanhados por motoristas e guias para fazerem os passeios e retornam. Nos intervalos das atividades, os turistas fazem as refeições, descansam em seus quartos ou nas dependências e áreas comuns, onde desfrutam de uma infraestrutura disponível ao lazer. A permanência nesse único local nas horas livres de atividades, faz com que esses turistas não se relacionem com as comunidades que vivem no entorno, a não ser os funcionários que, geralmente, são provenientes delas.

Fora a família e o grupo estrangeiro, notei no jantar - ainda no primeiro dia - que havia um outro grupo de mais idade composto por dois casais. Aparentemente eram familiares - o que confirmei depois: dois irmãos do interior de São Paulo que vieram para o Pantanal com as suas esposas. Ao longo dos dias houve uma aproximação deles comigo, principalmente as mulheres que puxaram assunto em alguns momentos, quando percebi nelas a preocupação em me enturmar, pois eu era a única turista sozinha ali.



---

No dia seguinte faríamos um safari no rio de barco pela manhã e um safari terrestre com uma caminhada ecológica durante a tarde. A focagem no rio, nada mais é do que um passeio de barco tranquilo e contemplativo, no qual o guia indica pontos nas barrancas onde alguns animais típicos como jacarés, capivaras, ariranhas, lontras, e a tão esperada onça, podem ser vistos. Para Urry (1996), a complexidade da produção e do consumo da qual derivam os prazeres do turismo, são revestidos de produções sociais.

O olhar do turista deve ser direcionado para certos objetos e características extraordinárias, que distinguem o lugar e a paisagem. Como antropóloga, eu estava mais atenta a esses apontamentos e ao entusiasmo e expectativa dos turistas em avistá-los.

No percurso, principalmente no retorno à pousada, os dois grupos de brasileiros, a família e os casais do interior paulista conversam com o guia. As perguntas eram sobre a cheia, o nível do rio, sobre a pesca nesse período, onde nasce e acaba o rio, entre outras. O guia respondeu demonstrando grande conhecimento sobre o ciclo das águas dos rios próximos e, em seguida, foi questionado se é da região. Ao indicar que é da cidade vizinha, o pai da família lhe pergunta sobre o tereré, se é “tereré” ou “tererê”, se é típico e se o guia gosta. O guia explica que é “tereré” e que o certo é tomar com água bem gelada e não com suco, pois “com suco faz mal” e demonstra gostar bastante do hábito. O mesmo turista lhe pergunta se há muitos índios na região e o guia diz que ele “pode encontrar mais índio em Aquidauana, Miranda e Taunay, onde tem aldeias” e que em Corumbá ele verá mais bolivianos - que para ele, são iguais.

Embora o ecoturismo na região seja bastante focado na vida selvagem, há alguns turistas que buscam na interação com os guias locais, informações sobre aspectos da cultura e da vida das sociedades que ali habitam. De acordo com a definição das segmentações turísticas de Almeida (2002), o ecoturismo possui uma típica demanda ativa que se preocupa com o futuro da humanidade e a conservação do meio ambiente e busca praticar um turismo de natureza em locais e regiões inexploradas, causando o mínimo de impacto no local. No conceito do Instituto Brasileiro de Turismo - EMBRATUR, há a preocupação também com a população local – de forma não exclusiva a este segmento, mas de todos (ALMEIDA, 2002, p. 77).



Ao chegar do passeio, assim como os demais turistas aguardei o findar da tarde nas áreas comuns externas. Quando o jantar foi servido, alguns ainda permaneceram por ali, outros entraram para o refeitório. Uma funcionária falava ao telefone próximo à região das piscinas com tom de indignação. Reclamou do quanto trabalhava, da quantidade de coisas que fazia e comentou um episódio da noite anterior - notei se tratar de algum atrito com clientes, quando ela havia sido repreendida por superiores. O grupo de São Paulo me chamou para jantar, interrompendo a minha escuta. Apenas no outro dia eu entendi o que ocorreu.

Na manhã seguinte, fizemos a atividade mais radical das oferecidas pela pousada: a canoagem. No retorno, notei que até ali esse foi o momento do experimento em que mais me aproximei de um turista, isto é, que consegui não vivenciar a atividade com preocupações antropológicas, que experienciei algo novo sem outras preocupações. Diferente dos outros passeios havia nesse um aspecto pessoal relacionado ao gosto por esportes competitivos. Todos os outros turistas que a fizeram - a família, o grupo paulista e um novo casal de brasileiros que havia chegado na última noite - remaram em duplas e eu fui a única que fez a atividade só. O uso dos remos e o controle do equilíbrio da canoa foi rapidamente aprendido por mim, mas o vento mudava o sentido, a direção e a velocidade de nossas embarcações – o que nos distanciava e tornava impossível a minha proximidade junto aos outros turistas. Isso me deixou mais livre para experienciar aquela atividade sem me preocupar com o que estava ocorrendo com os outros, afinal, eu não poderia ficar próxima de todos eles. Assim, no final, com os braços cansados, os vi torcendo para que eu terminasse o trajeto, pois todos eles foram rebocados pelo guia no meio do caminho, principalmente por cansaço ou por terem encalhado. Foi também depois dessa atividade que me senti mais próxima a esses grupos de turistas e esse momento abriu margem para as conversas que se sucederam.

Após a canoagem, fiquei nas áreas comuns e as duas mulheres do grupo de São Paulo me chamaram para aproveitar a piscina. Lá elas comentaram um ocorrido do dia anterior: enquanto eu estava me arrumando para ir jantar na noite anterior o novo casal de turistas chegou atrasado, se perderam no caminho, chegaram mais tarde do que esperavam, jantaram mas queriam um suco específico e faltava ingredientes na pousada, eles também haviam pedido um serviço de quarto após o encerramento da cozinha e o



pedido foi negado. Eles se hospedaram na pousada e reclamaram da funcionária que lhes atendeu nas duas ocasiões para o gerente. Essa funcionária era a que eu escutei reclamando próximo à piscina no dia anterior e, pelos episódios, ela foi demitida. As mulheres me contavam irritadas com o casal, posicionando-se ao lado da funcionária que “trabalhava muito e tratava todo mundo bem”, identificando o casal como “folgados” e “falsos” pois, mesmo com o ocorrido, tentaram naquele dia puxar assunto com ela como se nada tivesse acontecido. A cumplicidade entre turistas e uma funcionária contra outros turistas me soou inusitado, mesmo quando já era claro para mim a possibilidade de aproximação entre ambos naquele contexto.

Após o almoço estava prevista a atividade de cavalgada, porém, uma tempestade caiu de forma abrupta. Ficamos na pousada e o casal brasileiro mal afamado e, naquele momento entediado, foi para o refeitório onde eu tomava café conversando com o guia que me informou que um grupo de três “gringos” chegariam e ficariam no dormitório onde eu estava. O casal reclamou que a hora não passava ali, alegando que estavam acostumados ao ritmo da cidade. Eles jogaram sinuca e pediram bebidas, e esse foi o momento em que fiz o primeiro contato com eles e descobri que eram de Brasília. Com os demais, o casal falou sobre as outras viagens que fizeram à Europa e aos Estados Unidos. Parecia haver neles uma necessidade de afirmação de que eram turistas experientes, conhecedoras do mundo e de boas experiências turísticas – o que me remeteu aos “coleccionadores de lugares”. Segundo Sarmiento & Lopes (2018), colecionar lugares é adicionar atividades e um destino particular a um portfólio, o que oferece uma credibilidade e prestígio a quem os visita, buscando satisfazer necessidades de autoestima, e admiração e reconhecimento de vizinhos, amigos e familiares.

## **6. O turista como guia**

Quando voltei para o quarto encontrei duas mulheres francesas e um rapaz holandês. Ele puxou assunto comigo e ficou feliz ao saber que eu era brasileira, frequentemente me perguntava como dizia algo em português. Conseguimos conversar um pouco. A agência que contratou fez um roteiro no Brasil que passou pelo Sudeste, Sul e Centro Oeste. O seu interesse pelo Brasil era focado no exotismo, queria ver coisas mais selvagens, pois gosta de andar e explorar, não parecia ter as mesmas



---

pretensões do casal de Brasília, o que me informou, me conduzia a colocá-lo numa outra modalidade ou tipologia de turistas.

Pensei que o quarto e os ambientes da pousada seriam os únicos lugares que eu conseguiria conversar com eles, pois sendo estrangeiros não ficariam com o grupo de brasileiros, sem um guia bilíngue, mas após o jantar, os guias conversavam próximo ao bar, percebi depois que organizavam os roteiros do dia seguinte, pois o guia bilíngue com quem eu já havia conversado um pouco anteriormente, veio me perguntar se eu podia ajudá-lo com o grupo de “gringos” que estavam no meu quarto. Ele partiu do pressuposto de que eu sabia falar inglês e pediu para eu ser uma espécie de guia na parte da tarde, pois só havia ele como guia bilíngue na pousada e a agenda de passeios com os outros estrangeiros dificultava a inclusão desse grupo menor. Eu lhe disse que meu inglês não era assim tão bom e ele disse que o dele também não era e que era fácil conversar com eles. Essa interação com o guia, me conduziu a pensar não só no imprevisto com o qual a pousada organiza os roteiros dos turistas, mas também a respeito do olhar do autóctone sobre os turistas. Da mesma forma que o turista chega com uma série de expectativas e fantasias sobre o lugar e os autóctones, estes últimos também fantasiam, idealizam e estereotipam os turistas.

Neste caso havia duas idealizações: de mim enquanto turista brasileira que, tendo renda para praticar o turismo no Pantanal, saindo de São Paulo, teria um capital cultural tal que, certamente me tornava fluente e apta a me comunicar com os turistas estrangeiros. Estes últimos por sua vez, foram tomados como fáceis de agradar, afinal nem o meu inglês nem o do guia era ou precisaria ser muito bom para falar com eles

Na parte da tarde fiz novamente o passeio “safari de barco”, só que agora somente com a família e os três estrangeiros. Consegui comunicar a eles algumas informações elementares passadas pelo guia. O holandês me disse que esperava e gostava mais de atividades que envolviam caminhadas. Aparentemente o enclausuramento na pousada com saídas apenas para fazer passeios programados, o incomodava. Esse ponto foi um dos principais diferenciais que notei em relação aos turistas brasileiros. De acordo com a tipologia de Cohen (1974 apud Burns, 2002), estes últimos encontram-se na categoria “turistas de massa organizados” que são altamente dependentes da bolha ambiental e atrações pré programadas e seguras, enquanto o



---

primeiro está na categoria “turista de massa individual”, que se utiliza das facilidades e serviços, mas seguem os seus próprios interesses.

## 7. Retorno

Depois do jantar daquela noite eu senti o pesar de ter que deixar aquele lugar no dia seguinte. A expectativa do retorno comum ao turista, ao viajante e ao antropólogo me assombrava. No meu caso, como turista-antropóloga tal expectativa trazia sentimentos de tristeza, por deixar um lugar onde se tem tudo à mão e onde não é preciso se preocupar com tarefas cotidianas tais como cozinhar, limpar ou trabalhar - isso é relativo aqui, pois no meu caso, a viagem era também parte de um trabalho. Ao mesmo tempo, saber que eu retornaria à região para fazer uma outra etapa do trabalho de campo trazia uma série de ansiedades e preocupações, assim como as atividades às quais eu deveria me dedicar de imediato após chegar em Campo Grande. Como ocorre com turistas, o antropólogo também foi marcado pela melancolia da previsão do retorno à vida cotidiana - o que clarifica o fato de que as viagens turísticas são práticas que têm como parte substancial de sua motivação a fuga do cotidiano - que não necessariamente é uma fuga total.

Para Silveira (2004), o momento que antecede a saída e, portanto o fim do ritual, é um misto de sair do sagrado e pensar na “vida lá fora”. As últimas atividades que o antecedem são marcadas de um intenso desejo de aproveitá-las ao máximo. O momento de repatriação ou “agregação”, antecedido pela entrada no transporte, são acompanhados das lembranças e conversas sobre a viagem, seus pontos altos e momentos mais agradáveis. Trata-se do rito de despedida que antecede a reagregação à sociedade de origem. O turista reagregado retomarás suas fotos, lembranças e souvenirs para contar como foi o “estar lá”, revivenciando os momentos e as sensações sem outras pretensões e, em alguns casos, para contar mais um destino à sua coleção - o que pode lhes conferir incremento de status social, uma transformação do ritual de passagem.

O antropólogo que também produz suas imagens físicas e memoriais, as acessa. Em seu caderno de campo ele revisitará o local, as relações e os momentos ali passados. Diferentemente do turista, esse comportamento visa refletir e analisar questões a partir de um arcabouço teórico. Ele relatará para os seus pares as experiências no intuito de discuti-los e, baseados neles, aprofundarem diversas dimensões do social. O ritual de



passagem do antropólogo, do qual nos falou DAMATTA (1987), se assemelha em sua forma ao do turista, mas se distancia em seus objetivos e formas de sentir e experimentar. O resultado do ritual para o antropólogo são as experiências, sensações e sentimentos que comporão o seu relato e análises, contribuindo para a produção escrita e para a sua autoridade etnográfica.

A partir desses apontamentos, lembro por fim do “nativo metafórico”, a condição que assume o antropólogo em campo de acordo com Roy Wagner (2017), que entende que o pesquisador participa “simultaneamente de dois universos de significado e ação distintos, o que exige que se relacione com seus objetos de pesquisa como um “forasteiro” - tentando “aprender” e adentrar seu modo de vida - ao mesmo tempo em que se relaciona com sua própria cultura”. A experiência aqui narrada parece indicar que o “participar” e o “observar” remetem diretamente e respectivamente a esses dois universos. Só pude me afetar enquanto antropóloga-turista, observando e participando.

## **8. Considerações Finais**

Passado o pessimismo sentimental da Antropologia e as dificuldades de aproximação do Turismo e da Antropologia enquanto campos de estudo observa-se surgir uma série de temas antropológicos relacionados à prática do turismo. Entre elas está o turismo como um ritual de passagem, que prevê ao final, mudança de local, situação ou estado social e que é marcado por etapas estabelecidas pelo estudo antropológico dos rituais como a desagregação, a liminaridade, e a agregação que são também comuns no ritual do antropólogo quando vai a campo. Apesar de próximos em seu deslocamento e no convívio com o exótico, o novo e o diferente, antropólogos e turistas possuem objetivos e formas de ver e ouvir distintos. O trabalho tentou explorar, o “ser turista” enquanto agente importante da atividade turística, buscando a possibilidade de separação entre figura do turista e do Antropólogo em campo, num momento em que a antropóloga vivenciou como antropóloga-turista cinco dias em uma pousada no Pantanal sul, buscando metodologicamente separar os verbos e ações da “observação - participante”. Conclui-se da experiência a dificuldade de vivenciar e participar unicamente como turista, de atividades e relações cuja demanda surgiu de intuítos e preocupações antropológicas - que demandam a observação. Praticamente todas as descrições aqui narradas são fruto de uma observação - participante. Notou-se



também uma semelhança preliminar entre turistas, viajantes e antropólogos: todos partem com objetivos que fazem sentido em sua sociedade e com demandas dela provenientes, contextualizáveis, e não as deixam de lado totalmente, mesmo que queiram. Apenas com muitas dificuldades anula-se aspectos de sua identidade e mesmo de seu cotidiano numa viagem, seja ela turística ou antropológica.

## 9. Referências Bibliográficas

ARAÚJO, S.M. Artificio e autenticidade: o turismo como experiência antropológica. In BANDUCCI, A. J; BARRETO, M. (Orgs). **Turismo e Identidade Local: uma visão antropológica**. Papyrus, Campinas - SP, 2001 pp. 49 -63.

BURNS. P. M. **Turismo e Antropologia: uma introdução**. Chronos, São Paulo - SP, 2002.

DAMATTA, R. Trabalho de Campo In \_\_\_\_\_. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rocco, Rio de Janeiro, 1987.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Antropologia Social**. Lisboa: Edições 70, 1985, pp. 67-86.

FAVRET-SAADA, J. “Ser afetado”. **Cadernos de campo** n. 13, 2005, pp155-161.

GEERTZ, C. “O dilema do antropólogo entre o “estar lá” e o “estar aqui””. Tradução de Fraya Frehse. **Cadernos de Campo**, V. 7, N. 7, 1998, pp. 205-235.

INGOLD, Tim. Antropologia não é etnografia. In \_\_\_\_\_. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 21.

LEITE, E. F. **Do éden ao Pantanal: considerações sobre a construção de uma representação** In **Espaço Plural**, n. 18, 2008.

LÉVI STRAUSS, C. **Tristes Trópicos**. Companhia das Letras. São Paulo - SP, 1996.

OLIVEIRA, J. P. Elementos para uma sociologia dos visitantes. In \_\_\_\_\_. **Sociedades indígenas e Indigenismo no Brasil**. Marco Zero, UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 1987.

OLIVEIRA, M. S. **Estrada Parque Pantanal e o conhecimento tradicional das comunidades locais na potencialização do desenvolvimento territorial**. Dissertação (mestrado em desenvolvimento local) - Universidade Católica Dom bosco (UCDB). Campo Grande, 2017.

SAHLINS, M. “O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em vias de extinção?” (Parte II). Rio de Janeiro: *Mana* 3(2), 1997, pp. 109-150.



---

**SILVA, M. N. F. Consumo de experiências colecionáveis em diferentes destinos turísticos.** Dissertação (Programa de Mestrado em Hotelaria e Turismo), Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

**SILVEIRA, C. B. M. O paraíso negociado: ensaio etnográfico sobre turistas em resort.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco), Recife - PE, 2004.

**URRY, J. O olhar do turista. Lazer e viagens nas sociedades contemporâneas.** São Paulo, Studio Nobel / SESC, 1996.

**WAGNER, R. A invenção da cultura.** São Paulo, Ubu Editora, 2017.



# MULHER E PESQUISADORA: UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DE CAMPO E AS INCERTEZAS

Ranielly Silva Leite<sup>82</sup>, Amanda Yumi Miyazato de Souza<sup>83</sup>

rany.jm@gmail.com<sup>1</sup>, a.yumi@ufms.br<sup>2</sup>

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *A inserção e participação de mulheres na universidade e no campo científico nas últimas décadas obteve grandes avanços. No entanto, é notório a desigualdade presente relacionada a publicações e até mesmo à quantidade de bolsas de pesquisas concedidas, ainda que em menor grau. Além disso, ainda é possível observar uma ciência baseada nos moldes masculinos de se fazer pesquisa. Portanto, nos questionamos: como é ser mulher e pesquisadora nesses ambientes ainda predominantemente masculinos? Nesta pesquisa utilizamos entrevistas com mulheres pesquisadoras, acadêmicas de graduação e pós-graduação, com intuito de compreender as experiências vividas na academia e em trabalhos de campo: conflitos, preconceitos, assédios, e outros aspectos.*

**Abstract.** *The insertion and participation of women in universities and the scientific field in recent decades has made great strides. However, the current inequality related to publications and even the number of research grants awarded is notorious, albeit to a lesser degree. Furthermore, it is still possible to observe a science based on the male model of doing research. Therefore, we ask ourselves: what is it like to be a woman and a researcher in these still predominantly male environments? In this research, we used interviews with female researchers, undergraduate, and graduate academics, to*

<sup>82</sup>Mestranda em Antropologia Social (PPGAS/UFMS); Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Campo Grande/MS – Brasil; [rany.jm@gmail.com](mailto:rany.jm@gmail.com)

<sup>83</sup>Graduanda de Ciências Sociais; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Campo Grande/MS - Brasil; [a.yumi@ufms.br](mailto:a.yumi@ufms.br)



*understand the experiences lived in the academy and fieldwork: conflicts, prejudices, harassment, and other aspects.*

## Introdução

Apesar do avanço significativo da mulher em diversas áreas, e principalmente na científica, ainda é notório a desigualdade relacionada a número de publicações e até mesmo a quantidade de bolsas de pesquisas concedidas, mesmo que em proporção secundária se compararmos à linha do tempo histórica. Apesar do número considerável na última década de mulheres em instituições de ensino superior, algumas áreas ainda detém uma maior homogeneidade, como pedagogia e enfermagem. (MACEDO, 2017)

A sociedade ainda enfrenta o dilema de situações e vocações pertinentes à mulher ou ao homem, sendo devidamente separados e creditados a estes. Com frequência ouvimos expressões como “Isso é coisa de mulher”, “Isso é coisa de homem”, “Como assim você não quer ter filhos?”, “Como assim seu marido cuida da casa?” e entre outros, que se mostram de forma clara para compreendermos o motivo das dificuldades quando esses papéis ‘pré-destinados’ são ocupados por mulheres de forma não determinada. De acordo com Silva e Ribeiro (2014):

[...] a identidade pressupõe a diferença, ou seja, são produzidas social e culturalmente de modo relacional em meio a relações de poder. O entendimento de que as identidades são construídas na relação com outras identidades e com as diferenças pressupõe a formação de oposições binárias, em que um polo é considerado positivo e o outro negativo, sendo o primeiro par a referência de todo o discurso legitimado. Na lógica das oposições binárias, que estruturam o pensamento moderno, o homem é a referência e a mulher é apresentada como o “outro”, o oposto do homem. Na



ciência, a mulher é esse “outro”, já que, desde o nascimento da ciência moderna, o sujeito do conhecimento tem sido o homem e, portanto, as características e habilidades necessárias e valorizadas para fazer ciência são as ditas masculinas (SILVA e RIBEIRO, 2014, p. 452).

Isso ocorre dado que: “a nossa sociedade está constituída por uma série de dualismos: razão/emoção, ativo/passivo, pensamento/sentimento, objetivo/subjetivo, público/privado, mente/corpo, sujeito/objeto, cultura/natureza etc.” (SILVA e RIBEIRO, 2014, p. 456). Portanto, o que muitas vezes aparece como natural quando comparado à figura masculina, é tido na figura feminina com tom pejorativo, dificultoso e conflituoso tanto em âmbitos acadêmicos, quanto sociais.

Fato este, se torna evidente quando a ciência, por exemplo, é entendida como produto cultural, histórico e social calcado na dicotomia do feminino e masculino da sociedade e por grande parte da sua história ser: “empreendida pelo representante do masculino – o homem, branco, ocidental, elitista e colonial” (LÖWY, 2009 apud SILVA e RIBEIRO, 2014, p. 456). Logo, produzir uma ciência legítima implica características como: objetividade, neutralidade, universalidade e racionalidade, incorporando a visão de mundo dos criadores da ciência (Ibidem). Nessa perspectiva: “[...] a crítica feminista à ciência tem se ocupado em problematizar o entendimento de que a produção da ciência legítima se dá a partir dos valores associados ao masculino, dos quais as mulheres são consideradas naturalmente desprovidas.” (SILVA e RIBEIRO, 2014, p. 456).

Em comemoração ao dia internacional da mulher e meninas na ciência, o site do governo federal, publicou uma matéria<sup>84</sup> para “comemorar” essa data, qual traz a informação que:

---

<sup>84</sup>Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Dia Internacional de Mulheres e Meninas na Ciência, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/destaque-em-cti/dia-internacional-de-mulheres-e-meninas-na-ciencia>. Acesso em: 6 de dezembro de 2021.



Apesar de os números de mulheres com bolsas de iniciação científica e também as com mestrado e com doutorado serem superior ao dos homens, as mulheres representam apenas 33% do total de bolsistas de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Nas áreas de Ciências Exatas, Engenharias e Computação a desigualdade é maior. Os homens assinam 75% dos artigos nas áreas de Computação e de Matemática. Esse resultado se deve a diversos e múltiplos obstáculos, em especial nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, conhecidas pela sigla STEM em inglês (Science, Technology, Engineering and Mathematics), para o acesso, permanência e ascensão de mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES, 2021).

Historicamente as mulheres enfrentam dilemas para ascensão de sua carreira profissional. Isso se dá ao fato de que mulheres são socialmente condicionadas ao cuidado do lar e dos filhos, tornando-se nítida na divisão sexual do trabalho, direcionadas ao fazer doméstico e ao cuidado, enquanto fica a cargo dos homens, trabalhos analíticos e de “grande prestígio”. Logo, ao adentrarem o mercado de trabalho, as mulheres, por mais qualificadas que estejam para a área em questão, tal divisão acaba por colocá-las muitas vezes em posições de inferioridade e de baixas remunerações.

Vale ressaltar que diversas mulheres enfrentam o que se chama popularmente de “segunda ou terceira jornada de trabalho”, quando além do trabalho externo<sup>85</sup> executam os afazeres domésticos e o cuidado dos filhos, tornando-se sobrecarregada a carga de trabalho diária, dada a condição socialmente atribuída e de caráter fundamental para perpetuação do sistema patriarcal. E, apesar da divisão de afazeres domésticos entre homens e mulheres ocupar muitos debates atualmente, e a adoção da figura masculina no exercício dessa função, as estruturas das relações sociais ainda são fortes na maioria dos casos.

---

<sup>85</sup> Nos referimos a todo trabalho não doméstico. Normalmente em detrimento de uma empresa ou de característica autônoma.



Diante disso, quando pensamos que o fazer pesquisa é um trabalho, qual demanda tempo, energia e dedicação, nos indagamos: Como é a trajetória de mulheres ao se fazer pesquisa? Quais dificuldades são encontradas por serem mulheres? Essas dificuldades são encontradas apenas nas universidades? Tais questionamentos em primeiro momento que nos parecem simples, encontram dificuldades ao serem respondidas, daí a importância deste espaço para o debate em questão.

Dessa forma, postulamos questões que vinham e continuam permeando nosso meio acadêmico, e principalmente, compreender a importância da pandemia neste contexto. Indagamos em que medida as mulheres sentiram dificuldades em suas pesquisas e em sua atuação acadêmica, como também contabilizamos em que medida tais objetivos as colocaram em situações constrangedoras ou de desistência quando por motivos de laços sanguíneos. Finalmente, compreender como as personagens se veem nesse processo e suas críticas e/ou apoio sobre o mesmo.

Posto isto, buscamos conhecer um grupo de mulheres que são pesquisadoras de campo e estão inseridas na graduação ou pós graduação, dos cursos de Direito, Ciências Sociais, Antropologia Social, Educação, Regeneração tecidual e Nanotecnologia, com idades entre 21 a 40 anos, totalizando nove mulheres, localizadas na cidade de Campo Grande (MS) e Florianópolis (SC). Sendo uma pesquisa realizada por duas mulheres pesquisadoras, utilizaremos de algumas situações quais passamos durante os anos de acadêmicas e nos trabalhos de campos, situações estas que ao ser compartilhadas uma com a outra, culminou na ideia deste artigo.

Importante mencionar que este trabalho foi desenvolvido durante o período da pandemia da COVID-19, no qual destacamos a modificação de nossas formas de contato para com nossa amostra. Para tal, utilizamos questionários semiestruturados com a finalidade de abertura para complementações e participação das protagonistas no processo,



como também utilizamos iniciais para identificar as falas durante o texto no intuito de manter anônima a identidade de cada uma. Pois, compreendemos que a análise qualitativa das falas contribui para a expressão de emoções, sentimentos e demais elementos presentes em cada uma.

## **Mulheres e a carreira acadêmica**

A carreira acadêmica de graduação, mestrado, doutorado ou PHD, pode ser considerada de difícil acesso e dotada empecilhos, acentuando-se com o cenário atual do desmonte da educação no país. Ao trazer essa questão para a divisão entre homens e mulheres, estas enfrentam em suas trajetórias momentos de situações laboriosas para construção de suas carreiras.

Léa Velho e Elena Leon em um estudo sobre a participação do corpo docente em campos da UNICAMP, argumentam que os padrões de produção científicas acabam por evidenciar as construções sociais de gênero. Em que o modelo de carreira nas ciências são nos “moldes masculinos”, de compromisso de tempo integral, valorização de características masculinas e relações de competitividade. Não que mulheres não possam se adequar a “esse modelo”, muitas se esforçam para se encaixar, mas para uma outra parcela é difícil seguir esse modelo (VELHO e LEON, 1998). Esse padrão de produção em moldes masculinos é evidenciado em um dos depoimentos de nossa pesquisa:

Dependendo da área há maior desigualdade. No entanto, de maneira geral as melhores bolsas e a produção de ponta não é realizada de forma equitativa no que se refere ao gênero. Há em minha opinião muitos fatores, entre eles está um histórico de desconsideração da relação mulher - racionalidade que nos afastou de muitas áreas científicas e, embora hoje tenhamos a possibilidade de alçar esses espaços antes interditados, há uma verdadeira luta por reconhecimento onde todos ou quase todos os prêmios e títulos vieram do gênero masculino (S., 2021).



Como mencionado pela interlocutora o fator tempo é muito relevante para compreender as desigualdades de gênero nas áreas de pesquisa. O tempo pode ser entendido também pelas linhas da história, como lembra a autora Silvia Federici (2017), a história foi formada atrás de um “disfarce da inferioridade natural” das mulheres em relação ao trabalho masculino, não só protagonizando um acúmulo de bens, mas também de desigualdade e hierarquias que fortaleceram essa divisão de gênero. (FEDERICI, 2017).

Assim, a historicidade do patriarcado corrobora para que os homens tenham uma maior reconhecimento e visibilidade em suas pesquisas. Durante o decorrer da história mulheres foram por vezes impedidas de realizar ciência e quando a efetivavam por vezes não recebiam reconhecimento. Como afirma Vidal (2017), em seu artigo *Mulheres na ciência: a invisibilidade e o reconhecimento necessário*:

Sabemos que não basta mapear nomes que contribuíram significativamente para o desenvolvimento científico. As mulheres que se dedicavam as pesquisas eram tidas como assistentes de seus companheiros ou tutores, eram proibidas de ir ao campo de pesquisa, tinham uma participação quantitativa sempre muito baixa, bem como as vagas ocupadas por mulheres investigadoras nos institutos de pesquisas eram igualmente um número inferior ao dos homens. Foi a partir da segunda metade do século XX que as mudanças começaram a ocorrer, com o fortalecimento do movimento feminista (VIDAL, 2017, n.p).

Portanto, para chegar ao reconhecimento quais são as dificuldades que as mulheres pesquisadoras passaram e ainda passam? Para melhor compreender, questionamos nossa amostra se no período de pesquisa ou atuação na universidade, estas sentiram dificuldades correlação ao seu gênero, pois “o preconceito não afeta todas as mulheres por igual, muitas vezes, opera de forma sutil e velada, bem como de forma explícita” (SILVA e RIBEIRO, 2014, p. 454).

De acordo com alguns dos depoimentos:



Não em termos de qualidade como estudante/pesquisadora. Sempre me senti igualmente valorizada como profissional (P., 2021);  
Dar opiniões na sala de aula. Ou falar o que eu pensava em pesquisar já era motivo de algumas pessoas fazerem caras e bocas. Principalmente professores, a forma como ele nos olhava e como se coloca (alguém superior) era bem intimidante no começo (N., 2021);  
Sim, no trabalho de campo tive que lidar com assédio. Num lugar distante e sozinha o campo foi algo que temi e que me gerou algumas angústias e ansiedades (S., 2021);  
Sim, em especial quando sou responsável por algum projeto ou tenho que orientar algum aluno da engenharia. Por mais que eu tenha o conhecimento e experiência na área, eles ignoram e fazem sempre ao contrário do que é solicitado por mulheres (J., 2021);

Os relatos descritos acima sugerem que não é unânime os fatores que levam as mulheres a passarem por dificuldades por conta de seu gênero. Seria as áreas de atuação que são determinantes para perceber essas dificuldades? Ao conversar com P ela menciona que sua área é de maioria feminina, enquanto as outras interlocutoras suas áreas ainda tem uma maior predominância masculina.

É importante destacar os obstáculos que muitas encontram no dia a dia, principalmente quando se trata de cursos e assuntos que transmitem seriedade e credibilidade, adjetivos que são frequentemente utilizados para denominar áreas tidas como “masculinas”. Como é o caso do depoimento abaixo, deixando clara tal situação:

[...] Na extensão, como eu fazia atendimento ao público, as dificuldades com relação ao gênero eram mais latentes. Eu prestava assistência jurídica gratuita pela universidade e muitas vezes, quando os assistidos eram homens, havia uma desconfiança quanto ao atendimento, pois o meu grupo era predominantemente feminino. Quando os assistidos viam algum menino no grupo, sempre dirigiam a palavra para eles. Já na pesquisa, como o contato com o público, no meu caso, praticamente não existia, as diferenças de gênero não eram tão evidentes (R., 2021).



Tal credibilidade também está associada à postura em que a pesquisadora se propõe a exercer para se “camuflar” no ambiente de trabalho. Normalmente atribuem “tal fato à área em que estão inseridas, que apresenta equivalência no número de mulheres e homens, bem como à adoção de uma postura respeitadora diante de seus pares” (SILVA e RIBEIRO, 2014, p. 454) e “reconheceram a existência de situações de cunho discriminatório e preconceituoso que são tomadas como “brincadeiras” e que, justamente por isso, não incomodam, não são levadas a sério” (Ibidem). Assim:

Sim. Principalmente quando era o IC e me sentia no começo da hierarquia. Comentários e piadas inadequadas em relação as mulheres fora ou dentro do âmbito profissional e vinda de meus colegas, não dos professores. Hoje, como doutoranda aprendi e busco impor maiores limites para combater essas situações comigo e com as demais ao meu redor (P., 2021).

Para além, gostaríamos de evidenciar como o contexto pandêmico proporcionou fatores bons e/ou ruins para as nossas protagonistas, dado que agora, há uma diluição nas barreiras que antes estabeleciam emprego e vida social de formas distintas. Nesse viés, os famosos *homeoffice* ganham destaque nas novas relações de trabalho, família, mas principalmente no meio da pesquisa científica, aderindo a novos atributos com a chegada da pandemia.

É importante mencionar, as dificuldades do trabalho de campo na pandemia, em que os meios de comunicação (whatsapp e outras redes sociais), além de pessoais, tornam-se ambíguos nas ideias que se objetivam, podendo ocasionar um mal entendido entre os interesses do pesquisador e do entrevistado, passando de um objetivo geral para um particular. Segundo depoimentos:

Até mesmo nas vezes que mandei mensagens pelo Instagram (a rede social foi utilizada para contato com o entrevistado), já ‘falava’ que “passa seu numero”, “porque você não me seguiu de volta”. Aí curtiu fotos minhas” (L., 2021).



Estava conversando com um interlocutor para minha pesquisa. E mais de uma vez ele perguntou “quando vamos sair”, “vamos beber algo que eu conto o que você precisa saber” (F., 2021).

Eu realizei minhas entrevistas on-line por conta da pandemia, mas foi bem complicado. Perguntavam se eu era solteira, se eu podia passar meu whatsapp, se eu queria sair e foi bem constrangedor sair dessas situações (Y., 2021).

Fatos como esses relatados pelas entrevistadas, poderiam desestimular ou afetar consideravelmente a realização de futuras entrevistas, como também o andamento da pesquisa.

Nos propomos a analisar em que medida a família apoia o ato de engajar-se nos projetos universitários/científicos e como tais pesquisadoras se sentem diante disso. A escolha da base familiar se deve ao fato da influência fundamental que desempenham na vida das pesquisadoras em questão. Categoricamente:

Sim. Apesar de não entenderem exatamente como funciona a pesquisa e a extensão, minha família sempre me apoiou no desenvolvimento dos projetos. Tanto a pesquisa e principalmente a extensão, exigem um esforço extra e minha família sempre esteve por perto para ajudar na execução das tarefas e compreender a ausência nos momentos familiares (R., 2021).

Meu companheiro sim, já nossa família (pais e mães) não entendem muito bem, principalmente por conta da nossa opção de não ter filhos, como se eu fosse uma pessoa ruim por isso. (T.,2021).

Ao pensar na categoria família devemos enfatizar também a relação entre ser mãe e pesquisadora. Como afirmada por uma das entrevistadas:

A ligação da mulher a maternidade e o fato da idade reprodutiva feminina ser limitada e ela ficar mais responsável pelos cuidados dos filhos - pelo menos quando estes são menores e mais dependentes -, influencia diretamente no tempo que têm disponível para as atividades de pesquisa. (S., 2021).



Sabemos as dificuldades que mulheres mães encontram no mercado de trabalho, mas como isso ocorre na vida acadêmica e na pesquisa? Como afirmado por Vidal (2017):

Mulheres perdem bolsas de pesquisas por suspenderem suas atuações em função da licença maternidade, para terem filhos, em função do casamento e ainda em razão das tarefas domésticas e do cuidado (Ibidem, n.p)

O Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, divulgou os seguintes dados:

As docentes mães que conseguiram cumprir prazos relacionados a solicitações de fomento, bolsas e submissão de relatórios e prestação de contas respondem por 66,6% dos entrevistados. A porcentagem de mulheres sem filhos que conseguiram cumprir esses prazos é de 79,9%. O número de mulheres com filhos que conseguiram submeter artigos científicos conforme o planejado também é mais baixo do que o de mulheres sem filhos. Apenas 47,4% das docentes mães submeteram artigos, enquanto para as mulheres sem filhos esse número foi registrado em 56,4%. (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES, 2021).

Por fim, indagamos a nossa amostra qual a opinião das mesmas sobre a notoriedade da desigualdade relacionada a publicações e em relação à quantidade de bolsas de pesquisas concedidas, ainda que com um avanço significativo da mulher em diversas áreas, e principalmente, na científica. Obtivemos os seguintes pontos de vistas:

Apesar do evidente avanço da mulher em todas as áreas, neste caso, na pesquisa científica, acredito que a desigualdade de gênero, manifestada quase sempre através do machismo e da misoginia, seja uma questão estrutural. Por isso, a ascensão da mulher nos diferentes setores da sociedade emerge sempre como resultado de uma luta árdua e nem sempre de forma plena. Com isso, apesar de existirem mulheres pesquisadoras e isso ser considerado um avanço na sociedade, há ainda o reflexo das desigualdades que refletem nas oportunidades ofertadas para essas mulheres e ainda nos obstáculos a serem enfrentados por essas no desenvolvimento dos seus trabalhos. (R., 2021).



Penso que ainda se pensa que cientista ou pesquisador deve ser homem e acredito também que os próprios homens da academia não colaboram para esse crescimento, um cooperativismo masculino. Falta reconhecimento! (M., 2021).

Acredito que o machismo segue tão enraizado, em especial nas engenharias, que acham que a mulher não tem potencial pra lidar com algo tão racional no dia a dia. Mesmo que elas mostrem seu potencial, ainda são classificadas como inferiores colocando como se não tivesse inteligência para a área. (J.,2021).

Penso que homens ainda são os que recebem maior recurso financeiro para a realização de projetos e isso consequentemente impacta nas publicações. Já a quantidade de bolsas, só posso dizer sobre o conhecimento que tenho que é no meu ciclo de conhecidos. E percebo que há mais mulheres com bolsas do que homens. Então, apesar de ainda serem os pesquisadores homens que mais recebem recursos para realização de projetos, quando obtém as bolsas a sua distribuição não segue esse padrão masculino que há para o financiamento de projetos. Mas não estou por dentro (com fatos oficiais) do cenário de bolsas entre homens e mulheres fora do meu ciclo acadêmico. (B.,2021).

Assim as próprias mulheres consideram que a discrepância na divisão de bolsas, incentivos para pesquisas e reconhecimento para pesquisas desenvolvidas por mulheres.

### **Considerações Finais**

Sumariamente buscamos compreender como as mulheres da cidade de Campo Grande (MS) e Florianópolis (SC), vivenciam, analisam e pensam sobre o contexto supracitado. É importante mencionar, que o avanço das mulheres na ciência ocorreu de forma única e ao mesmo tempo árdua como demonstra as bibliografias ao longo da história e nos depoimentos atuais.

Além disso, destacamos a importância da continuação das pesquisas de gênero para que seja possível compreender e promover condições que permitam maior ascensão e



posse das mulheres correlação ao fazer científico. Como também, proporcionar incentivo acadêmico para as mesmas em que se encontram em situações adversas.

É importante ressaltar, a necessidade das desconstruções binárias e patriarcais, dado que tal processo impele em barreiras para o gênero feminino, e principalmente, reforçar o papel feminino na ciência num tom categórico, ético, confiável e científico, caindo por terra todo pré-conceito já estabelecido.

## Referências

FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa. Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

MACEDO, R. M. **Resistência e Resignação: Narrativas de gênero na escolha por Enfermagem e Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2019, v. 49, n. 172, pp. 54-76. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145992>>. Epub 10 Jul 2019. Acesso em: 5 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES. **Dia Internacional de Mulheres e Meninas na Ciência**, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/destaque-em-cti/dia-internacional-de-mulheres-e-meninas-na-ciencia>>. Acesso em: 6 dez. 2021.

SILVA, F. F.; RIBEIRO, P. R. C. **Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000200012>.

VELHO, L.; LEÓN, E. **A construção social da produção científica por mulheres**. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 10, p. 309–344, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474>>. Acesso em: 6 dez. 2021.

VIDAL, M. J. C. S. **Mulheres na ciência: a invisibilidade e o reconhecimento necessário**. Nossa Ciência, 2017. Disponível em: <<https://nossaciencia.com.br/artigos/mulheres-na-ciencia-a-invisibilidade-e-o-reconhecimento-necessario/>>. Acesso em: 5 dez. 2021.



# A NETNOGRAFIA EM PESQUISAS SOBRE SUJEITOS JOVENS

**Matheus Guimarães Lima<sup>1</sup>**

matheus.lima@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *O presente texto trata da utilização da netnografia em pesquisas sobre sujeitos jovens na contemporaneidade. Especificamente, buscamos trazer contribuições quanto ao uso da netnografia para pesquisar práticas de sociabilidade e lazer de jovens estudantes universitários. O conteúdo que aqui consta, é oriundo de uma pesquisa qualitativa realizada em Dourados, Mato Grosso do Sul, por meio da rede social Instagram. O objetivo é estabelecer indicações de possíveis itinerários metodológicos que possam embasar pesquisas sobre sujeitos jovens, a partir da netnografia na contemporaneidade.*

**Abstract.** *This text deals with the use of netnography in researches about young people. Specifically, we seek to bring contributions regarding the use of netnography to research sociability and leisure practices of young university students. The content of this text comes from a qualitative research carried out in Dourados, Mato Grosso do Sul, using the social network Instagram. The objective is to establish indications of possible methodological itineraries that can support researches about young people, based on contemporary netnography.*

## Introdução

No período contemporâneo, desde o início do século XXI, as redes sociais têm se disseminado muito entre sujeitos de diferentes faixas etárias, desde crianças e adolescentes, até idosos. O uso de redes sociais, permite que os usuários tenham acesso a informações advindas de fontes diversas e, que estabeleçam/restabeleçam relações de sociabilidade com outros sujeitos.

As redes sociais na contemporaneidade expandiram-se de tal forma que é possível

---

<sup>1</sup> Doutorando em Geografia (Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD). Professor de Geografia (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Nova Andradina).



identificar alguns padrões no que se refere aos usuários de diferentes redes, atendo-nos às gerações que pertencem. Sujeitos que são geracionalmente *post – millennials*, isso é, nascidos a partir de 1997<sup>2</sup>, têm se concentrado na rede social Instagram, ao passo que a rede social Facebook vem sendo abandonada pelos *post – millennials* e seu espaço tem sido apropriado por sujeitos de idade mais avançada, muitos dos quais sexagenários, septuagenários e octogenários (LIMA, 2020).

Conforme pesquisa conduzida pelo instituto de pesquisa Pew Research Center em 2019, os sujeitos que não estão na faixa etária jovem são atualmente maioria entre os usuários da rede social Facebook. Assim, fica evidente, que entre sujeitos jovens – sobretudo os que são parte da geração *post – millennial* – o Facebook já não é a rede social de maior apelo, e assim, para se realizar pesquisas netnográficas sobre sujeitos jovens, é essencial focar na rede social Instagram (LIMA, 2020).

O Facebook tem sido uma das mais duradouras e amplamente utilizadas redes sociais, tendo 2.49 bilhões de usuários ativos [...], entretanto estudos têm apontado para o fato de que a popularidade do Facebook já atingiu seu pico e começa a declinar. Por exemplo, o Facebook está perdendo usuários na faixa etária mais jovem, que estão abandonando-o para utilizar outras redes sociais como Snapchat e Instagram. O número total de usuários do Facebook com idades entre 13 e 34 anos declinou rapidamente, cerca de 20% nos dois últimos anos. Esse declínio pode ser um indicador significativo do futuro desafiador que o Facebook tem pela frente (HONG; OH, p. 1, 2020, tradução nossa).

Mas, primeiramente, é necessário esclarecer o que é netnografia. De acordo com Kozinets (2014) netnografia é a etnografia realizada através da *net*, ou seja, por meio de ambientes virtuais na internet. Conforme Braga (2006), o termo netnografia “foi originalmente cunhado” por Bishop et al (1995), com intuito de “descrever um desafio metodológico”, que é “preservar os detalhes ricos da observação em campo etnográfico, usando o meio eletrônico para seguir os atores” (p. 5).

Passados mais de 25 anos desde as considerações de Bishop et al (1995), que foram realizadas quando a internet ainda engatinhava, é possível afirmar que na atualidade, as

---

<sup>2</sup> *Post – Millennial* é um termo de uso recente na Sociologia, para se referir aos sujeitos nascidos a partir de 1º de janeiro de 1997. É composta por pessoas com no máximo 24 anos de idade, em 2021, essa geração é a seguinte à Geração *Millennial*, que é composta por sujeitos nascidos entre 1981 e 1996, ou seja, sujeitos que têm entre 25 e 40 anos de idade em 2021 (LIMA, 2020).



tecnologias de informação estão cada vez mais presentes no cotidiano humano, dessa forma, a netnografia se apresenta e desvela um novo caminho para produção de conhecimento, com enorme potencial, já que “o estudo das tecnologias digitais e das redes eletrônicas é um dos campos de maior crescimento”, no âmbito das pesquisas em ciências humanas, como sustentam Lyman e Wakeford (1999, p. 139).

Nossos mundos sociais estão se tornando digitais. Conseqüentemente, cientistas sociais ao redor do mundo estão constatando que para compreender a sociedade, é preciso seguir as atividades e interações das pessoas na internet e por meio de outros meios de comunicação mediados pela tecnologia (KOZINETS, 2014, p. 9).

Diante do exposto, esclarecemos que o objetivo do presente texto é abordar como a netnografia pode ser útil ao se realizar pesquisas sobre sujeitos jovens, com enfoque em suas práticas de sociabilidade e lazer. Ao longo do texto o leitor encontrará:

- a) esclarecimentos sobre a netnografia (etnografia digital);
- b) relatos de uma pesquisa na qual foi utilizada a netnografia para analisar práticas de sociabilidade e lazer de sujeitos jovens estudantes universitários em Dourados, Mato Grosso do Sul.

### **Procedimentos Metodológicos**

Metodologicamente, o conteúdo do presente texto é resultado de:

- a) Pesquisas bibliográficas;
- b) Pesquisas de campo;
- c) Pesquisas netnográficas;
- d) Entrevistas.

Naquilo que tange às pesquisas bibliográficas, esclarecemos que a pesquisa bibliográfica é realizada por meio de leituras e fichamentos de informações pertinentes à investigação do objeto de estudo, e é uma etapa primordial do processo de pesquisa,



devendo anteceder todo trabalho científico, pois fornece o arcabouço teórico-metodológico necessário para o seu desenvolvimento (SILVEIRA, 1936; ZUSMAN, 2011; LIMA, 2018).

No que se refere às pesquisas de campo, conforme sustenta Silveira (1936, p. 72), elas tornam “mais apurada a capacidade de observação e ganham os conhecimentos a solidez que só o contato com a realidade objetiva pode dar” isso é, as pesquisas de campo possibilitam que o pesquisador observe de maneira próxima os sujeitos de pesquisa.

Sob a mesma perspectiva, conforme Brandão (1985, p. 8):

Só se conhece em profundidade alguma coisa da vida, da sociedade ou da cultura [...] através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele que ele investiga.

No que tange às entrevistas, Lima (2018, p. 24) sustenta que “a entrevista [...] tem, sobretudo, finalidades exploratórias, e seu uso é comum” no detalhamento de aspectos inseridos em pesquisas qualitativas. Nas entrevistas, o pesquisador-entrevistador introduz temas e passa a ouvir ao entrevistado, deixando-o falar o quanto quiser, evitando interrompê-lo, para que seu discurso não seja enviesado.

De acordo com Duarte (2004), a realização de uma boa entrevista:

Exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa; b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engargalos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (p. 4).

## **Netnografia**

Ao tratar da netnografia, devemos destacar que trata-se de uma metodologia de pesquisa, cujas bases e raízes encontram-se entroncadas na prática da pesquisa etnográfica, partindo sobretudo, de teorias antropológicas e sociológicas, sendo na contemporaneidade



absorvida, também, por pesquisas geográficas que transitam pela interdisciplinaridade das ciências humanas (KOZINETS, 2014; LIMA; 2020).

Uma vez que as tecnologias de informação e comunicação têm permeado tantas áreas da vida social contemporânea de forma tão abrangente, atingimos um ponto no qual parece improvável recuar na utilização da netnografia nas pesquisas sociais. Os cientistas sociais chegam cada vez mais à conclusão de que não podem mais compreender adequadamente muitas das facetas mais importantes da vida social e cultural sem incorporar a internet (KOZINETS, 2014, p. 10-11).

Utilizada para realizar pesquisas etnográficas sobre grupos sociais específicos, a netnografia representa o processo de contato e estabelecimento de relações entre o pesquisador e o sujeito de pesquisa por meio das plataformas digitais. Assim, a base de uma pesquisa de cunho netnográfico se dá por meio de observações e interações realizadas entre pesquisador e sujeito de pesquisa nos meios digitais, sobretudo as redes sociais. E qual o nome que se dá à essas observações nas quais o pesquisador concomitantemente interage com os sujeitos de pesquisa? Observação participante *online* (LIMA, 2018).

Para tomar conhecimento daquilo que o sujeito de pesquisa está fazendo, o pesquisador não precisa necessariamente estar no mesmo espaço físico. Dada a prevalência do uso de redes sociais por sujeitos jovens, a partir delas é possível realizar a observação participante de cunho netnográfico, isso é, observar aquilo que o sujeito de pesquisa está fazendo a partir daquilo que é exposto em *posts* e *stories* nas redes sociais.

### **Netnografia em pesquisas sobre sujeitos jovens: estudantes universitários em Dourados, Mato Grosso do Sul**

Como já foi esclarecido, entre sujeitos jovens a utilização de redes sociais é bastante acentuada. Diante disso, buscamos pôr em tela a utilização da netnografia em uma pesquisa sobre práticas de sociabilidade e lazer de jovens estudantes universitários em Dourados, Mato Grosso do Sul.



---

Primeiramente, devemos esclarecer que Dourados é uma cidade média, de cerca de 200 mil habitantes, que adquiriu características de cidade universitária desde o início do presente século. Nesse sentido, Lima (2020, p. 20-21) afirma:

Dourados é uma cidade localizada na faixa de fronteira, quase na borda, quase no fim do *boden* brasileiro. O perímetro urbano se localiza a cerca de cem quilômetros do fim do território nacional; mais próxima de Assunção, capital do Paraguai, que de Brasília, a capital do Brasil. Dourados é um *El Dorado* nas bandas orientais do país. É, historicamente, lugar de chegada de muitas gentes à procura de melhores condições de vida do que as que tinham em seus lugares deixados. Hoje, em 2020, é uma cidade cujas relações econômicas com o campo permanecem estreitas, todavia a tecnificação de seu espaço lhe relegou uma ampla rede de serviços, sobretudo a partir da década de 1980. Pode-se observar que essa condição lhe conferiu status de centralidade em uma região intermediária composta por 34 municípios, cuja população total é de cerca de 900 mil habitantes. Dentre os serviços concentrados em Dourados, destacamos os serviços educacionais, ofertados por instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas. Os referidos serviços educacionais são responsáveis, atualmente, por fluxos/movimentos pela cidade de gentes que desejam acessá-los, gentes que querem estudar, adquirir qualificação, para, posteriormente, exercer profissões específicas. Esses fluxos incidem em processos de produção do espaço urbano, que ocorrem por meio das ações das referidas gentes e das estruturas correlacionadas, que, igualmente, conformam o espaço. Dentre essas gentes, excluindo as que são oriundas de Dourados e continuam morando na cidade enquanto cursam o ensino superior, algumas fazem movimento de pêndulo, vêm e vão, diariamente, de outras localidades situadas na hinterlândia douradense, vão do local de moradia até a IES na qual estão matriculadas, e depois, após o fim da aula, fazem o caminho inverso. Têm hora para ir; têm hora para voltar. Outras gentes são de mais longe. A distância entre seus lugares de origem e Dourados não permite que façam movimento pendular. Por uma questão de tempo e espaço, não tem como ir e voltar diariamente. Assim, se fixam, fazem de Dourados sua morada. Migram. Seus lugares de origem têm que se tornar lugares deixados (pelo menos temporariamente). Faz-se necessário morar em Dourados para concluir, em alguma IES local, o curso no qual estão matriculadas. Essas gentes são migrantes. Também são estudantes. São migrantes e estudantes: estudantes migrantes.



Sendo Dourados uma cidade com grande população de jovens estudantes universitários, existe na cidade um circuito de lazer que os têm como principais atores. O referido circuito de lazer é composto – principalmente – por estabelecimentos inseridos na economia da vida noturna. No que se refere à economia da vida noturna, esclarecemos que é composta por bares, casas noturnas, lojas de conveniência e serviços e comércio correlatos, que têm como principais consumidores os jovens estudantes universitários (SHAW, 2010; LIMA, 2020).

Com intuito de acompanhar as ações de jovens estudantes universitários nos espaços da economia da vida noturna em Dourados, utilizamos a rede social Instagram, onde foi possível observar diversas situações compartilhadas em *posts* e *stories* que permitiram a prática netnográfica.

Os jovens cujas ações foram acompanhadas por meio da netnografia são *post-millennials* e concordaram em participar da pesquisa, por meio de termo de compromisso assinado, no qual optou-se por manter suas identidades anônimas, tendo em vista evitar prejuízos pessoais advindos da exposição. Dessa forma, utilizamos nomes fictícios para tratar dos mesmos e não utilizamos *prints* de *posts* e *stories* expostos nos perfis dos sujeitos de pesquisa no Instagram, optando por descrevê-los.

## Relatos netnográficos

Nos *posts* e *stories* dos sujeitos de pesquisa no Instagram foi possível observar cenas de momentos de lazer em estabelecimentos da economia da vida noturna, localizados em Dourados, Mato Grosso do Sul. No que se refere aos citados momentos de lazer, passemos à sua descrição.

### **Cena 1: *Storie* no Instagram de Kamila, 24 anos, estudante de um curso de licenciatura**

Kamila de 24 anos é estudante universitária de um curso de licenciatura. Kamila migrou de sua cidade natal, localizada também no Estado de Mato Grosso do Sul para Dourados, com intuito de estudar. Portanto, é uma jovem *post – millennial*, estudante universitária e migrante. Kamila conforme afirmado em entrevista prévia, gosta de



frequentar um bar – Bar Mattos – que é conhecido como o “ponto de encontro do universitário”, tendo em vista que o público frequentador do citado bar é composto majoritariamente por estudantes universitários.

Com intuito de realizar pesquisa etnográfica, estivemos juntos de Kamila em seus momentos de lazer em estabelecimentos da economia da vida noturna diversas vezes ao longo de 2019. Em 2020, diante da pandemia de covid-19 pouco nos encontramos, tendo sido retomado o contato em 2021, quando o isolamento social se arrefeceu. Já que o isolamento social e restrição de funcionamento de estabelecimentos da economia da vida noturna foi relaxado em 2021, Kamila voltou a frequentar estabelecimentos da economia da vida noturna com amigos, e foi exatamente o que fez na noite de 27 de agosto de 2021.

Na referida data, Kamila publicou um *storie* em seu perfil no Instagram, no Bar Mattos, o que permitiu que seus seguidores visualizassem em tempo real, onde Kamila estava e o que estava fazendo, no caso, confraternizando e bebendo uma cerveja com seus amigos. A situação relatada é uma das muitas que acompanhamos ao longo da pesquisa, tendo Kamila como sujeito de pesquisa. Foram diversas as vezes em que ela postou *stories* nos locais onde se encontrava, principalmente em momentos de lazer em estabelecimentos da economia da vida noturna.

Questionada em entrevista sobre qual a motivação de seus *stories*, Kamila esclareceu que “acho legal, tipo, coloco lá para os meus seguidores verem onde estou [...] ainda mais em dias de festa ou que saio para algum barzinho, é meio que uma coisa que a gente que é universitário faz, é importante mostrar que você está em algum rolê, aí já vem gente mandando *direct*, puxando conversa, sabe?”. Observamos, dessa maneira, que Kamila considera importante compartilhar com seus seguidores no Instagram seus momentos lazer, algo que ela aponta como normal entre sujeitos jovens estudantes universitários, pois a partir da exposição na rede social – através da postagem nos *stories* – é possível desencadear interações com seus seguidores por meio de mensagens recebidas via *direct*<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> A função de mensagens privadas do Instagram.



---

Questionada sobre alguma situação em que ao postar um *storie*, algum outro sujeito lhe enviou mensagem via *direct*, Kamila respondeu o seguinte:

Sim, claro. Algumas vezes já aconteceu, tipo, o guri visualiza meu *storie*, aí eu vejo que já visualizou, aí tipo assim, passa uns dois minutos chega mensagem no *direct* querendo saber se estou no lugar, como está o movimento e tal. Aí já pergunta com quem estou, às vezes fala que está indo pra lá também, é bem assim, sabe? Aí teve uma vez que tinha um guri que eu já estava conversando fazia uns dias mas nunca tinha visto ele antes, aí ele visualizou meu *storie*, foi lá no Mattos [bar Mattos] pra me conhecer, aí sentou comigo e minhas amigas e nós acabamos ficando. Os *stories* ajudam nessas coisas, né? [risos] (KAMILA, JOVEM ESTUDANTE UNIVERSITÁRIA, 24 ANOS DE IDADE).

## **Cena 2: *Storie* no Instagram de Viviane, 21 anos, estudante de um curso de bacharelado**

Viviane de 21 anos é estudante universitária de um curso de bacharelado. Viviane migrou de sua cidade natal, localizada no Estado de São Paulo para Dourados, com intuito de estudar. Portanto, é uma jovem *post – millennial*, estudante universitária e migrante, assim como Kamila. Conforme afirmado por Viviane em entrevista prévia, ela gosta de frequentar o Bar Mattos, assim como Kamila. E era justamente no Bar Mattos que Viviane se encontrava na noite de 13 de agosto de 2021, como pudemos visualizar em um *storie* que ela postou em seu perfil no Instagram

Todavia, diferentemente de Kamila, Viviane não consome bebidas alcoólicas. Sua principal motivação para frequentar o referido bar e outros estabelecimentos da economia da vida noturna, em suas próprias palavras é:

Ver outras pessoas, uns gurus [risos], dar risada com o pessoal da minha turma, saio mais pra isso mesmo, eu não bebo, acho o gosto ruim, até ficam brincando comigo por causa disso, mas eu não gosto do sabor, aí bebo um suco, um refrigerante, fico com os amigos conversando, é mais pra isso que eu saio, e sobre postar no Instagram, é legal, né? Respondendo sua pergunta, eu acho que é legal compartilhar, mostrar para as pessoas que você está bem, que está se divertindo, mas não deixo virar um vício, eu só posto quando estou me



---

divertindo mesmo, não fico postando coisas que não têm importância, tipo, minha comida, essas coisas [risos] (VIVIANE, JOVEM ESTUDANTE UNIVERSITÁRIA, 21 ANOS DE IDADE)

### **Visibilidade Social, autoafirmação**

Sob essa perspectiva, atendo-nos aos apontamentos de Kozinets (2014) e Lima (2020) sobre a necessidade de visibilidade social por sujeitos jovens, podemos compreender que a postagem de *stories* no Instagram em momentos de lazer é uma ação que fomenta a visibilidade social e favorece as relações interpessoais, pois os seguidores ao visualizarem um *storie* podem mandar uma mensagem no *direct*, estabelecendo uma interação. Além disso, a imagem projetada no Instagram caracteriza nas palavras de Kozinets (2014), o “self-digital” do sujeito, isso é, a identidade desejosamente divulgada, aquilo que se quer que seja publicizado sobre si mesmo.

### **Considerações Finais**

Na contemporaneidade, cada vez mais as pessoas estendem suas práticas de sociabilidade para os ambientes de convivência virtual. As redes sociais não são ambientes exclusivos de pessoas jovens, como deixamos claro, ao tratar da diferença entre a rede social Facebook e a rede social Instagram.

Todavia, embora as redes sociais não sejam ambiente exclusivo de sujeitos jovens, são eles – os sujeitos jovens – os que mais assiduamente as utilizam. Sendo as redes sociais assiduamente utilizadas por sujeitos jovens, ao realizar pesquisas sobre eles, é essencial, na contemporaneidade, utilizar as redes sociais, isso é, utilizar da netnografia, pois a netnografia fornece ferramentas para que a pesquisa seja enriquecida com observações e interações que não seriam possíveis de outra forma.

Dessa forma, concluímos que a netnografia se apresenta como uma metodologia que pode auxiliar grandemente o pesquisador que está conduzindo pesquisa que tem jovens como sujeitos de pesquisa, pois amplia o leque de possibilidades de observação no fazer etnográfico, ainda mais em situações nas quais a convivência física não pode ocorrer, por algum motivo.

O campo netnográfico encontra-se em franca expansão, e se apresenta como um



caminho promissor para a prática etnográfica que busca estabelecer contato sensível de múltiplas frentes entre pesquisador e sujeitos de pesquisa.

## Referências

BRAGA, A. Técnica etnográfica aplicada à comunicação online: uma discussão metodológica. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 3, p. 1-11, jul. 2006.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BISHOP, A. P. et al. Building a University digital library: Understanding implications for academic institutions and their constituencies. In: Higher Education and the NII: From vision to reality, 1995, Washington DC. **Proceedings of the Conference Higher Education and the NII: From vision to reality**. Washington DC, 1995.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

HONG S; OH S. K. Why People Don't Use Facebook Anymore? An Investigation Into the Relationship Between the Big Five Personality Traits and the Motivation to Leave Facebook. **Frontier in Psychology**, Lausanne, n. 11, 2020.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

LIMA, M. G. **Espaços de lazer e territórios juvenis em Três Lagoas/MS**. 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Três Lagoas, 2018.

\_\_\_\_\_. Jovens estudantes migrantes em Dourados, Mato Grosso do Sul: Etnografia comparativa. In: FABRINI, J. E; MONDARDO, M. L; GOETTERT, J. D. (orgs.). **A fronteira cruzada pela cultura e as relações sociais de produção**. Porto Alegre: Total Books, 2020.

LYMAN, P; WAKEFORD, N. Introduction: Going into the (virtual) field. **American Behavioral Scientist**, Thousand Oaks, v. 43. 1999.



---

SHAW, R. Beyond night-time economy: affective atmospheres of the urban night. **Geoforum**, Amsterdam, v. 51, 2014.

SILVEIRA, J. D. A excursão no ensino de Geografia. **Revista Geografia**, São Paulo, v. 2, n. 4, 1936.

ZUSMAN, P. La tradición del trabajo de campo en Geografía. **Geograficando**, La Plata, v. 7, n. 7, 2011.



# MESA TEMÁTICA:

# GESTÃO E NEGÓCIOS



# ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS EMPREENDEDORES NA PANDEMIA: UM ESTUDO MULTICASO EM DOURADOS-MS

Gleicy Jardi Bezerra<sup>86</sup>, Danilo Vasconcelos Oliveira<sup>87</sup>  
gjardibezerra@gmail.com, danilovasc2014@gmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *O ambiente organizacional é um sistema aberto e dinâmico que sofre influência tanto do ambiente interno quanto do externo. Muitos desses fatores não são controláveis, como as oportunidades e ameaças encontradas ao se fazer a Análise SWOT. Diante das ameaças que impactam nas organizações, o vírus SARS-CoV-2 (covid-19) trouxe, em 2020, mudanças drásticas e inesperadas na vida das pessoas e das instituições do mundo todo. Assim, o estudo analisou quais as principais estratégias adotadas pelos empreendedores no município de Dourados-MS em meio à pandemia de 2020. A pesquisa foi realizada com 15 empreendedores e constatou-se que, dentre as estratégias aplicadas, o marketing digital foi um suporte muito importante para o desenvolvimento do negócio.*

**Palavras-chave:** *empreendedor; estratégias; mercado; covid-19.*

**Abstract.** *The organizational environment is an open and dynamic system that is influenced by both the internal and external environments. Many of these factors are not controllable, such as the opportunities and threats found when performing a SWOT Analysis. Given the threats that impact organizations, the SARS-CoV-2 virus (covid-19) brought, in 2020, drastic and unexpected changes in people's lives and institutions worldwide. Thus, the study analyzed which are the main strategies adopted by entrepreneurs in the municipality of Dourados-MS in the midst of the 2020 pandemic. The research was conducted with 15 entrepreneurs, and it was found that, among the strategies applied, digital marketing was a very important support for business development.*

<sup>86</sup> Doutora em Agronegócios/UFRGS, estudante da Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica/IFMS.

<sup>87</sup> Graduado em Ciências Contábeis/UFGD, acadêmico de Direito/UEMS.



---

**Keywords:** *entrepreneur; strategies; market; covid-19.*

## 1 Introdução

O advento da globalização, a preocupação ambiental, e a mudança no comportamento do consumidor são fatores que interferem nas estratégias adotadas pelas organizações. Muitos desses aspectos são não controláveis, como as oportunidades e ameaças encontradas ao se fazer uma Análise SWOT. Cabe mencionar que em fevereiro de 2020, no Brasil, foi confirmado o primeiro caso de covid-19, causado pelo vírus SARS-CoV-2 (BRASIL, 2020). Nessa perspectiva, os anos de 2020 e 2021 foram marcados por alterações drásticas e inesperadas na vida das pessoas e das organizações do mundo todo, resultantes da pandemia da referida doença.

No Brasil, segundo o Correio Braziliense Economia (2020), o setor de serviços foi o primeiro a ser atingido, pois devido às medidas de prevenção, como o distanciamento social, o país enfrentou restrições no desenvolvimento de atividades como o turismo, a área imobiliária, o lazer em cinemas, shows e tudo o que envolve o contato entre as pessoas fora de suas residências. Ademais, as previsões de melhoria não são positivas, indicando que o setor será o último a se recuperar, tendo em vista a necessidade de se reinventar.

Nesse sentido, muitas empresas necessitaram se readequar e reagir de uma forma distinta perante a pandemia. Assim, com o avanço do contágio de covid-19, muitos empreendedores viram oportunidades nas tecnologias já existentes no meio social e comercial para fazer a divulgação de seus produtos. Com o auxílio do marketing digital, as vendas puderam continuar remotamente, utilizando as mídias digitais como apoio.

Considerando o ano de 2020, foi possível analisar muitos impactos negativos na economia como, por exemplo, mais de 150 mil pessoas desempregadas e três mil empresas que encerraram suas atividades, além da inflação elevada, superando os 20%, no caso do Índice Geral de Preços-Mercado (IGP-M). No entanto, alguns indicadores mostram que novas oportunidades estão surgindo (IPF, 2021).

Nesse contexto, percebe-se que o marketing, com destaque para a praça e a promoção do composto mercadológico, teve grande destaque. Assim, o marketing na



pandemia foi um dos principais canais para mostrar ao consumidor os produtos/serviços das empresas e garantir o relacionamento com os compradores. Muitas companhias readequaram os seus canais, tanto no atendimento ao cliente como nas vendas e, principalmente, nas estratégias de marketing, fazendo uso das ferramentas disponíveis (marketing de conteúdo, e-commerce, entre outras).

Dessarte, os meios digitais ganharam muito mais importância e se transformaram no principal meio para manter o contato com o cliente (ANTONELO; LIMA, 2021). Com a retomada de algumas atividades e os recordes de participação do e-commerce, as instituições passaram a se comunicar, com mais frequência, por meio de blogs, sites, marketplaces, mídias sociais e, até mesmo, aplicativos de mensagens.

Posto isso, a presente pesquisa objetivou analisar as principais estratégias adotadas pelos empreendedores no município de Dourados-MS no ano de 2020.

## **2 Ambiente Organizacional**

No cenário atual, com rápidas alterações e intensa competição entre as empresas, as organizações estão buscando alternativas cada vez mais diversificadas para sobreviver e crescer no mercado. O que certamente fará a diferença no desempenho das instituições será a capacidade de adotar as melhores estratégias, antecipando-se às mudanças. Desse modo, elas precisam sempre estar desenvolvendo o pensamento estratégico, visualizando o futuro de seu empreendimento.

Os ambientes organizacionais contemporâneos têm se tornado mais complexos, inter-relacionados e dinâmicos. As empresas deixam de existir em um ambiente passivo, previsível, e passam a atuar em um espaço imprevisível, incerto e até mesmo incontrolável (SEHNEM et al., 2021).

A capacidade de interação organização-ambiente, característica da abordagem orgânica, tem como resultado final a mudança. A capacidade de adaptar-se às mudanças aceleradas torna-se inerente a essa forma de organização. Um exemplo da necessidade de adaptação é o que vem ocorrendo por conta da covid-19, pois muitas pessoas e entidades modificaram totalmente sua estrutura, seu modo de se relacionar com o cliente (empresas que antes não entregavam em domicílio, agora o fazem; companhias que trabalhavam com



festas estão atuando em outro ramo, dentre outros exemplos). Em outras palavras, o mundo e o mercado sofreram abalos devido ao vírus, e surgiu a necessidade de adaptação e mudança frente a essa nova realidade. Por isso, as organizações têm a chance de oferecer novos serviços/produtos para os consumidores.

### 3 Análise SWOT

Dentre os inúmeros tipos de estratégias existentes para dar suporte para as organizações, destaca-se a Análise SWOT. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2007), o conceito de estratégia é uma ação ou um caminho mais adequado a ser executado para alcançar, preferencialmente, desafios e metas estabelecidos, e o melhor posicionamento da empresa perante seu ambiente. É importante procurar substabelecer planos alternativos para facilitar as alterações dos caminhos ou ações de acordo com as necessidades.

Sendo assim, uma técnica bastante utilizada nas companhias é a matriz SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*), também chamada de matriz FOFA (forças, oportunidades, fraquezas, ameaças), e resume os principais aspectos analisados nos ambientes. Para desenvolver a matriz, deve-se resgatar os aspectos externos que poderão afetar positiva ou negativamente o empreendimento e as capacidades do negócio que exercerão um grande impacto no desenvolvimento dos objetivos e estratégias (GOHR; SANTOS, 2010).

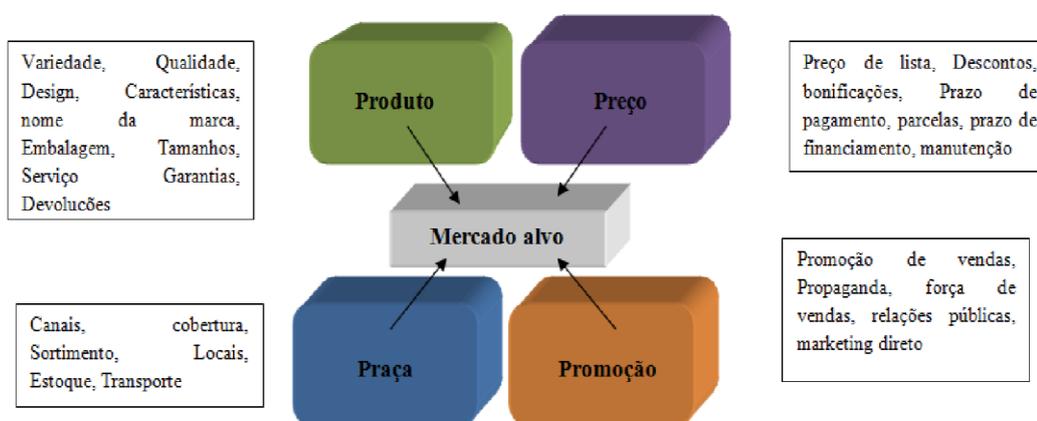
Segundo Hofrichter (2017), trata-se de uma ferramenta de planejamento que ajuda a entender os pontos “fortes”, “fracos”, “oportunidades” e “ameaças” envolvendo uma empresa. Além de agregar valores positivos e negativos na administração de um negócio, também são aplicadas dentro dos ambientes interno ou externo da entidade. Ao coletar os dados, se conhece plenamente a organização e têm-se possibilidades de projetar ações promissoras para o empreendimento.

### 4 Marketing

Segundo Kotler (2012, p. 4), o “marketing é um processo social pelo qual indivíduos e grupos obtêm o que necessitam e desejam por meio da criação, da oferta e da livre troca de produtos de valor entre si”. Nesse sentido, a organização deve obter um conhecimento profundo sobre seus clientes, para que na criação dos produtos e serviços se

torne uma necessidade para eles, criando vantagem competitiva. Ademais, Las Casas (2012) destaca que o marketing tem uma relação de troca de valores, buscando satisfazer as necessidades dos consumidores e objetivos da organização.

O composto mercadológico, também conhecido como 4 P's (Figura 1), pode ser compreendido como um conjunto de estratégias que a empresa pode controlar. Esse conjunto pode ter seus itens combinados de maneira que a instituição produza respostas que o mercado consumidor precisa ou deseja (CASTRO; SOUSA, 2013).



**Figura 1 – Os 4 P's de marketing**  
Fonte: Adaptado de Kotler (2012).

De acordo com a Figura 1, é possível perceber que todos os 4 P's de marketing precisam estar em sintonia com o mercado-alvo, de acordo com a preferência e a necessidade dos consumidores. Assim, a primeira etapa a ser desenvolvida em uma companhia é o produto ou serviço, o qual irá satisfazer a procura dos clientes. Logo, é necessário fazer a definição do preço, ou seja, atribuir valor ao produto/serviço. Em seguida, com planejamento e decisões estratégicas, será delineada a localização dos pontos de vendas, definindo onde será comercializado, armazenado e transportado, e para que a venda seja instantânea, se faz a promoção do produto utilizando a publicidade, propaganda, ofertas de vendas, dentre outros. Esses elementos interligados, e sendo bem desenvolvidos, têm sua influência para atingir o público-alvo de cada organização (LAS CASAS, 2019).

Além disso, as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) estão modificando as dinâmicas do mercado, especialmente o cenário das mídias, que passa por



---

uma intensa transformação ao longo das últimas duas décadas, com o surgimento e popularização das mídias sociais (KAPLAN; HAENLEIN, 2010).

As comunicações de marketing representam a voz de um produto/serviço e definem os meios pelos quais as empresas podem estabelecer um diálogo com os consumidores, permitindo aos profissionais de marketing informar, persuadir, incentivar e lembrar os clientes sobre seus produtos. Assim, as comunicações de marketing geradas pela empresa podem influenciar o comportamento do consumidor da marca (KELLER, 2001).

#### a. **Marketing de Conteúdo**

O cenário atual demonstra que o marketing tradicional está fadado à extinção, visto que os consumidores contraíram a capacidade de identificar prontamente o conteúdo que será aproveitado do descartado, bem como os meios off-line já não apresentam os mesmos resultados frente aos gastos necessários. De maneira oposta, as experiências on-line mostram-se cada vez mais oportunas, por serem menos intrusivas e buscarem características que contribuem para o fortalecimento dos relacionamentos (ARMSTRONG; KOTLER, 2012).

Nesse prisma, o marketing de conteúdo consiste em uma ação integrada, direcionada, de forma que o material esclareça — aos consumidores — o que é a empresa, quais são os seus objetivos e os produtos ou serviços disponíveis, informando-os e incentivando-os à compra (REZ, 2012).

Torres (2018) destaca que o marketing de conteúdo é o uso do conteúdo em volume e qualidade suficientes para permitir que o cliente encontre, goste e se relacione com uma marca, empresa ou produto.

Diante disso, a internet tornou-se a principal ferramenta utilizada pelas companhias para gerar conteúdo e, assim, conquistar a simpatia de seus clientes. Em contrapartida, ela possibilitou que as pessoas tomassem suas próprias decisões.

#### b. **E-Commerce**

De acordo com Coelho, Oliveira e Alméri (2013), o e-commerce, ou comércio eletrônico, é uma ferramenta de uso crescente e exponencial em todo o mundo, alavancado pela globalização, pelos avanços tecnológicos e pelo aumento do acesso à internet, tem se



---

tornado uma opção e\ou vantagem competitiva para as instituições.

Com o suporte do marketing tradicional, o marketing digital objetiva o aprimoramento e aproximação das relações já estabelecidas entre empresa e cliente, e a prospecção de possíveis relações comerciais com novos consumidores. Assim, Kotler (2017) define o termo omnichannel como a prática de integração de múltiplos canais para a criação de uma experiência única e consistente para seus clientes. Tal estratégia requer que as empresas quebrem as barreiras tradicionais impostas pelos canais e unifiquem suas metas.

Com a facilidade que a web e as plataformas digitais oferecem, as redes sociais digitais auxiliam significativamente no marketing e apresentação das empresas, proporcionando uma oportunidade para aquelas que estão interessadas na pesquisa com os consumidores e usuários, tornando-se uma grande aliada para conhecer o seu público-alvo. Nesse sentido, as redes sociais digitais são ferramentas estratégicas de Marketing de Relacionamento, que provocam grandes mudanças na interação empresa-consumidor. No entanto, esse relacionamento deve ser dinâmico, transmitindo segurança nas informações prestadas (TORRES, 2018). Já para Costa e Picchi (2017), as companhias começaram a utilizar as redes sociais digitais para ações estratégicas, tornando-as canais de divulgação e comercialização de marcas, produtos, serviços e propagação de publicidades.

## 5 Metodologia

A presente investigação, de natureza qualitativa e descritiva, foi realizada em empresas de serviços, com o intuito de analisar as principais estratégias aplicadas para minimizar o impacto causado pela pandemia. Assim, adotou-se os procedimentos de pesquisa multicaso que, para Yin (2001), caracteriza-se pelo maior foco na compreensão e na comparação qualitativa dos fenômenos, pois permite maior abrangência de resultados e não se limita às informações de uma só organização.

As empresas do ramo de serviços foram selecionadas aleatoriamente, pois entrou-se em contato com os gestores explicando sobre o estudo e, após o aceite deles, foi encaminhado um questionário via Google Forms. A amostragem é do tipo não probabilístico, e seu tipo é por conveniência. De acordo com Gressler (2003), a forma de seleção dos itens é simplesmente por serem mais acessíveis ou mais fáceis de serem



avaliados. Das 20 instituições selecionadas, 15 delas encaminharam o questionário respondido.

Os dados coletados foram examinados de modo predominantemente qualitativo (CRESWELL, 2010). Para tanto, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, adotada por Bardin (2011), que tem como objeto de estudo o registro em si, presente em um texto, documento, fala ou vídeo. Ao se combinar com o estudo de caso desta pesquisa, seu relatório/análise apresenta um estilo mais informal, empregando, majoritariamente, citações com a retomada do embasamento teórico (GODOY, 1995).

## **6. Estratégias Adotadas pelas Empresas**

Objetivou-se, com esta pesquisa, analisar quais foram as estratégias usadas por empreendedores do município de Dourados-MS para mitigar os efeitos da pandemia de covid-19. Dos 15 respondentes, oito eram mulheres, sete eram homens, 80% deles possuem ensino superior, e 20% concluíram o ensino médio.

Com relação ao questionamento: qual estratégia o seu empreendimento está adotando para atrair vendas nesse cenário pandêmico, a unanimidade foi que todos (100%) estão investindo nas vendas on-line, fazendo uso do e-commerce e do marketing de conteúdo para atrair e vender.

Além disso, foi identificado que muitos empreendimentos de pessoas conhecidas e familiares tiveram que fechar as portas por não se adaptarem à nova realidade e, assim, os negócios que ainda estão buscando espaço no mercado estão se adaptando às demandas.

Diante desse contexto, transcreve-se na íntegra algumas falas dos entrevistados:

A internet, hoje, se tornou o refúgio das incertezas geradas pelo COVID-19, fazendo com que as pessoas acessassem mais o meio digital, exigindo das empresas repensarem estratégias, como por exemplo, estou utilizando aplicativos de entrega de alimentos por restaurantes que antes não utilizava (E1, 2021).  
Estou trabalhando o inbound marketing de relacionamento. Trabalhar mais nas redes como facebook e Instagram, dando assim maior visibilidade à marca (E2, 2021).



---

Estou investindo em publicidade e propaganda nos meios de comunicação, principalmente na televisão, rádios e mídias de internet (E3, 2021).

Estou utilizando o delivery tanto pelo aplicativo do whatsapp quanto pelo ifood, para fazer com que meus produtos cheguem até os clientes (E4, 2021).

Como eu já utilizava o delivery e ifood precisei melhorar o serviço, para passar segurança e confiança para o consumidor na hora da entrega (E5, 2021).

Entrei em contato com meus clientes informando que estava atendendo pelo whatsapp e busco sempre ser o mais ágil possível no retorno para o cliente (E6, 2021).

Como estratégia passei a utilizar cartão fidelidade e também redução de preço na compra acima de um determinado valor (E7, 2021).

Nesse contexto, cabe mencionar que Zanatta *et al.* (2021) realizaram uma pesquisa com uma empresa do setor varejista de calçados femininos, no centro do estado do Rio Grande do Sul, e observaram que, segundo os entrevistados, os canais de comunicação são essenciais para as vendas pelo *e-commerce*, representando cerca de 80% das vendas *on-line* da organização. A entrevistada informou também que a companhia procura atuar por múltiplos canais (*omnichannel*), e estes possuem influência uns sobre os outros, mesmo que de forma indireta.

Segundo Almeida (2016), é importante que os empreendedores saibam planejar suas ações e desenhar as estratégias para a sua empresa. Assim, é primordial traçar planos para alcançar metas e objetivos estipulados. Além disso, o planejamento das estratégias serve para projetar e selecionar os principais esboços que direcionam a realização dos objetivos institucionais.

Por sua vez, o estudo conduzido por Carvalho (2021) mostrou que a estratégia adotada pelo empresário para diminuir os impactos decorrentes da pandemia foram: investimento em *marketing* e *delivery*. Um dos responsáveis pela entidade afirmou ainda que as medidas aplicadas foram de crescimento, conseguindo ampliar o serviço de entrega



em casa, um ponto que ele informou que necessitava ser melhorado, e o *marketing* da empresa, no qual buscou-se uma ampla divulgação dos serviços ofertados.

Posto isso, percebe-se a relevância das ferramentas estratégicas para analisar o cenário e conseguir uma participação no mercado. Como estratégias imediatistas empregadas por empreendedores, pode-se destacar o uso de mídias e tecnologias digitais para apresentar seu produto ou serviço e conquistar seus clientes.

## 7. Considerações Finais

A presente pesquisa teve como intuito analisar as principais estratégias adotadas pelos empreendedores no município de Dourados-MS no ano de 2020. Assim, foi encaminhado um questionário no Google Forms e, assim, 15 empresários participaram da investigação.

Dentre as técnicas aplicadas por eles, constatou-se que o uso das mídias sociais e entregas em domicílio foram as que mais se destacaram. No entanto, aqueles empresários que não conseguiram se adaptar às mídias sociais e mudanças na realidade foram fadados à falência.

Em síntese, evidencia-se também a importância de se executar uma Análise SWOT do empreendimento, bem como analisar seus indicadores para saber se a estratégia adotada está atendendo os objetivos da organização.

## Referências

ALMEIDA, B. Importância do planejamento estratégico dentro das organizações. Administradores.com, 9 maio 2016. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/importancia-do-planejamento-estrategico-dentro-das-organizacoes>. Acesso em: 14 fev. 2021.

ANTONELO, K.; LIMA, G. B. A importância das mídias sociais em empresa varejista do segmento de moda: o caso Alpha. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 1, p. 3684-3703, 2021.

ARMSTRONG, G.; KOTLER, P. **Princípios de marketing**. 15. ed. Pearson University, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 79, 2011.

BARBOSA, M. Diante da pandemia, economia brasileira cai 4,1% em 2020. **Correio Braziliense Economia**, 3 mar. 2021. Disponível em:



<https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/03/4909872-diante-da-pandemia-economia-brasileira-cai-41--em-2020.html>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeiro caso de covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CARVALHO, L. F. C. **O mercado de pet shops na cidade de Montes Claros: um caso de estudo sobre as estratégias adotadas durante a pandemia da covid-19**. 2021. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Ouro Preto, João Monlevade, 2021.

CASTRO, A. D. P. de; SOUSA, C. V. e. Estratégias de *marketing* mix em supermercados: um estudo com gestores em entre Rios de Minas/MG. **Revista Eletrônica do Alto do Vale do Itajaí**, Ibirama, v. 2 n. 2, p. 87-99, 2013.

COELHO, L. S.; OLIVEIRA, R. C.; ALMÉRI, T. M. O crescimento do *e-commerce* e os problemas que o acompanham: a identificação da oportunidade de melhoria em uma rede de comércio eletrônico na visão do cliente. **Revista de Administração do UNISAL**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 63-85, jan./abr. 2013.

COSTA, B. R. L.; PICCHI, D. As relações entre os consumidores do século 21 e as empresas, no âmbito da internet, pelas redes sociais virtuais. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 20, n. 1, p. 7-26, 2017.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

E1. Entrevista concedida à pesquisadora Gleicy Jardi Bezerra. 2021. Transcrição de entrevista.

E2. Entrevista concedida à pesquisadora Gleicy Jardi Bezerra. 2021. Transcrição de entrevista.

E3. Entrevista concedida à pesquisadora Gleicy Jardi Bezerra. 2021. Transcrição de entrevista.

E4. Entrevista concedida à pesquisadora Gleicy Jardi Bezerra. 2021. Transcrição de entrevista.

E5. Entrevista concedida à pesquisadora Gleicy Jardi Bezerra. 2021. Transcrição de entrevista.

E6. Entrevista concedida à pesquisadora Gleicy Jardi Bezerra. 2021. Transcrição de entrevista.



E7. Entrevista concedida à pesquisadora Gleicy Jardi Bezerra. 2021. Transcrição de entrevista.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOHR, C. F.; SANTOS, L. C. **Plano de negócios**. Dourados: Ed. UFGD, 2010.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, Brasil, 2003.

HOFRICHTER, M. **Análise SWOT: quando usar e como fazer**. 1. ed. Porto Alegre: Revolução eBook, 2017.

IPF traz análise dos impactos da pandemia para o comércio de MS em 2020 e perspectivas para 2021. **Fecomércio**, 18 jan. 2021. Disponível em: <http://www.fecomercio-ms.com.br/ipf-traz-analise-dos-impactos-da-pandemia-para-o-comercio-de-ms-em-2020-e-perspectivas-para-2021/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

KAPLAN, A.; HAENLEIN, M. The challenges and opportunities of social media in health. **Business Horizons** [on-line], v. 53, n. 1, p. 59-68, 2010.

KELLER, K. L. Mastering the marketing communications mix: micro and macro perspectives on integrated marketing communication programs. **Journal of Marketing Management** [on-line], v. 17, n. 7-8, p. 819-847, 2001.

KOTLER, P.; KARTAJAYA, H.; SETIAWAN, I. **Marketing 4.0: do tradicional ao digital**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2017.

LAS CASAS, A. L. **Administração de Marketing: conceitos, planejamento e aplicações à realidade brasileira**. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

REZ, R. **O que é Marketing de Conteúdo: como usar o conteúdo a favor da sua marca**. Marketing de Conteúdo. Rockcontent: 2012. Disponível em: <http://marketingdeconteudo.com/conteudo/o-que-e-marketing-digital.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SEHNEM, S. *et al.* Capacidade de adaptação das empresas em um cenário de crise. **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 14, n. 1, p. 33-53, 2021.

TORRES, C. **A bíblia do marketing digital: tudo o que você queria saber sobre marketing e publicidade na internet e não tinha a quem perguntar**. São Paulo: Novatec Editora, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.



# AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS DE UM CURSO SUPERIOR COMBINANDO ANALYTIC HIERARCHY PROCESS E ESCALA LIKERT

**Kamilla Raquel Lacerda Cabalheiro<sup>88</sup>, Rafael Verão França<sup>89</sup>**

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** Este estudo tem como objetivo realizar a avaliação e classificação das disciplinas de um curso de tecnologia da informação e comunicação em uma instituição de ensino superior no Brasil. Para atingir este objetivo as disciplinas da grade curricular deste curso foram avaliadas e classificadas com relação as áreas de atividades previstas para a profissão no Código Brasileiro de Ocupações. A avaliação foi realizada por meio de três stakeholders através de uma combinação do método Analytic Hierarchy Process com a escala Likert. Os principais resultados indicam que as disciplinas relacionadas com desenvolvimento e manutenção de software como as mais relevantes na formação e indicam uma oportunidade de melhoria da grade curricular nas disciplinas optativas do curso.

**Abstract.** This study aims to evaluate and classify the disciplines of an information and communication technology course in a higher education institution in Brazil. To achieve this objective, the disciplines of this course's curricular grid were evaluated and classified in relation to the areas of activities foreseen for the profession in the Brazilian Code of Occupations. The evaluation was carried out by three stakeholders through a combination of the Analytic Hierarchy Process method with the Likert scale. The main results indicate that the disciplines related to software development and maintenance as the most relevant in the training and indicate an opportunity to improve the curricular grid in the optional disciplines of the course.

---

<sup>88</sup>Pedagoga, estudante do curso de Especialização em Informática Aplicada à Educação do IFMS – Campus Corumbá.

<sup>89</sup>Doutor em Pesquisa Operacional pela Unifesp/ITA, professor do IFMS – Campus Corumbá.

## 1. INTRODUÇÃO

A área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) está em constante evolução e possui demanda crescente de profissionais qualificados para lidar com as tecnologias mais recentes. A natureza desta área implica que os cursos de formação estejam em constante atualização de modo atender as exigências de qualidade do mercado (Yu, 2022). Desse modo, cursos de formação de profissionais em TICs demandam constantes atualizações em sua grade curricular a fim de fazer com que a educação responda às exigências atuais (Wang et al. 2011).

A procura por profissionais capacitados para lidar com as TICs, com habilidades para: implantação e gerenciamento de rede, construção e manutenção de websites, melhorar as aplicações de *software*, supervisionar e atualizar sistemas entre outras, é crescente nos setores produtivos como o industrial (Burkett, 2002). Devido a constante evolução das tics, a atualização dos currículos em cursos profissionalizantes nos domínios da informática é um desafio crítico enfrentado em várias instituições (Karbasiyan e Johri, 2020). Da mesma maneira um desafio é identificar o que deve ser atualizado no currículo.

No Brasil, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é o documento que reconhece, nomeia, codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro (Faria, et al. 2005). A descrição das ocupações possui compatibilidade com a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações (CIUO, 1968) definida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e são validadas por profissionais que exercem essas ocupações (Barros, et al. 2018). Desse modo compreende-se que a grade curricular de um curso de formação profissional deve estar em consonância com as diretrizes estabelecidas no CBO.

Este estudo tem por objetivo realizar uma avaliação e classificação das disciplinas de um curso superior em tecnologia da informação com relação as áreas de atividades esperadas para o perfil profissional descrito no CBO relacionado com a formação. Este objetivo é alcançado pela combinação do método *Analytic Hierarchy Process* (AHP) com avaliação das disciplinas por meio da escala Likert. Na estrutura hierárquica do AHP a formação do profissional Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas foi definido como objetivo e as áreas de atividades para esta profissão previstas no CBO como critérios. As disciplinas da grade curricular foram definidas como alternativas que foram avaliadas em sua importância em cada critério com os itens da escala Likert.

O restante deste estudo está estruturado da seguinte forma: as seções de 2-4 fornecem informações a respeito da Classificação Brasileira de Ocupações; sobre o *Analytic Hierarchy Process* e da Escala Likert. Detalhes dos procedimentos metodológicos adotados neste estudo são apresentados na seção 5. A seção 6 apresenta os resultados obtidos e as conclusões obtidas, limitações e sugestões para estudos futuros são fornecidos na seção 7 .

## **2. CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES**

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é um documento que nomeia, classifica, codifica e descreve detalhadamente as características das ocupações do mercado de trabalho no Brasil (Faria et al. 2005). Trata-se de um documento organizado por famílias de ocupações, onde cada qual corresponde a um grupo de profissões semelhantes (MTPS, 2010). Adicionalmente é o documento adotado para elaboração de currículos e planejamento da educação profissional o que inclui cursos de formação em TICs (Nozoe, et al. 2003).

A CBO foi estabelecida em 1977 por meio da junção entre o governo brasileiro e a Organização das Nações Unidas (ONU), com mediação da OIT. Cabe ao Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS) o desenvolvimento e atualização dos dados correspondentes a todas as ocupações registradas no Brasil (Barros, et al.2018). Importantes atualizações na lista de ocupações da CBO foram realizadas nos anos de 1994, 2002, 2010 e 2013, resultando em 2.619 famílias ocupacionais (Soego, 2013).

Cada família de ocupação é composta por: descrição sumária das atividades; breve histórico da ocupação; caracterização do trabalho; áreas de atividades; competências pessoais e; recursos do trabalho (MTE, 2021). Há também a descrição dos participantes responsáveis pela construção da tabela de cada família de ocupações. As mudanças ocorridas na CBO, são influenciadas pelo momento vivenciado no contexto atual e nos últimos anos no país, o que engloba a cultura, economia e a sociedade. Considerando as intensas mudanças ocorridas nesse período (Barros, et al. 2018).

Embora atualizações na lista de ocupações sejam elaboradas sejam realizadas de forma sazonal, atualizações na composição de cada família é realizada de forma constante pelos participantes responsáveis pela descrição. Por exemplo para a família com código

2124 – Analistas de tecnologia da informação, a última atualização foi observada em 17/02/2020.

A caracterização de uma ocupação no CBO é dada por um conjunto de áreas de atividades cada qual com uma descrição sumária das ações envolvidas para aquela atividade. Este estudo considerou a ocupação de Analista de Desenvolvimento de Sistemas (Código 2124-05) que é composta por nove áreas de atividades que por sua vez são compostas por um “conjunto de atividades” que representam as competências e habilidades que o profissional da área deve possuir.

### 3. ANALYTIC HIERARCHY PROCESS

Métodos de Apoio a Multicritério a Decisão (AMD) consistem em um conjunto de procedimentos metódicos, utilizados para avaliar os conjuntos de critérios e subcritérios, para obtenção de dados e alcançar o objetivo proposto pelo estudo (Saaty, 2008 apud Rocha, 2021). Tais métodos são utilizados para auxiliar o processo da tomada de decisões, estruturada através do pensamento dedutivo e indutivo (Silva et al, 2020).

O método de apoio multicritério e decisão *Analytic Hierarchy Process* (AHP) foi desenvolvido por Thomas L. Saaty em 1980, decompõe um problema de decisão em níveis hierárquicos de modo facilitar sua compreensão (Silva, et al. 2010). A estrutura do AHP informa o objetivo de decisão no topo da hierarquia seguido dos critérios de avaliação (e eventuais sub-critérios) e as alternativas na base (Banuelas, 2004). Os critérios são julgados par a par em relação ao objetivo e as alternativas são julgadas com relação aos critérios (Brunelli, 2015).

O AHP decompõe um problema de decisão complexo em vários pequenos problemas que podem ser resolvidos por meio de comparações par a par. Os valores atribuídos nos julgamentos são realizados com auxílio da escala fundamental de Saaty apresentada na Tabela 1 (Brunelli, 2015).

Tabela 1: Escala fundamental de Saaty

Descrição da Preferência	Escala de Saaty
Indiferente	1
Preferência Moderada	3
Preferência Forte	5
Preferência Muito Forte	7
Preferência Extrema	9

Na escala fundamental de Saaty os valores 2, 4, 6 e 8 representam julgamentos intermediários entre os principais. O conjunto de julgamentos resulta em uma matriz de comparações  $A = (a_{ij})_{n \times n}$  onde  $a$  representa a preferência de um decisor para um critério (ou alternativa)  $i$  com relação a um  $j$  conforme apresentado na expressão 1 (Brunelli, 2015).

$$A = \begin{pmatrix} 1 & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ \frac{1}{a_{12}} & 1 & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \frac{1}{a_{1n}} & \frac{1}{a_{2n}} & \dots & 1 \end{pmatrix} \quad (1)$$

Na matriz A cada posição na linha e coluna representa um critério a ser comparado com outro, a diagonal principal sempre terá valor 1 pois trata-se da comparação de um critério com ele próprio. Há também a reciprocidade, por exemplo na expressão 1 admitindo que  $a_{12}$  receba valor 3 estamos informando que o critério 1 é moderadamente preferível ao critério 2 e a reciprocidade é expressa pelo valor de 1/3.

Uma vez realizado os julgamentos obtém-se o vetor de prioridade e realiza-se o cálculo de consistência para avaliar se o julgamento do decisor é coerente. O vetor prioridade é calculado a partir das médias dos valores normalizados dos julgamentos de cada critério. O valor normalizado  $Z$  para um critério  $i$  com relação a um outro critério  $j$  é dado por:

$$z_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^n a_{ij}} \quad (2)$$

Onde n é o total de critérios (ou linhas) da matriz de julgamentos. Por fim cada elemento do vetor de prioridades  $w^T$  é obtido pela média dos valores normalizados dos julgamentos de cada critério, conforme a expressão 3.

$$w_i = \frac{\sum_{j=1}^n z_{ij}}{n} \quad (3)$$

O vetor de prioridades  $w^T$  informa a prioridade de cada critério para o objetivo com valor no intervalo [0 .. 1]. Com o vetor de prioridades é possível calcular a consistência dos

julgamentos. A Figura 1 ilustra dois exemplos de julgamentos um consistente e outro inconsistente.

**Figura SEQ "Figura" \\* ARABIC 1: Julgamentos consistentes e inconsistentes no AHP**

No primeiro caso (a esquerda) o decisor informa que o critério  $x_1$  é duas vezes preferível ao  $x_2$  e que  $x_2$  é duas vezes preferível ao  $x_3$  e conclui que  $x_1$  é quatro vezes preferível a  $x_3$ . Esse julgamento é consistente pois  $x_1 > x_2 > x_3$  e  $x_1 > x_3$ . O segundo julgamento na Figura X é inconsistente pois informa que  $x_3$  é duas vezes preferível a  $x_1$  situação em que  $x_1 > x_2 > x_3$  e  $x_1 < x_3$ , absurdo!

O cálculo da consistência dos julgamentos é realizado em duas etapas. Primeiro calcula-se o índice de inconsistência da matriz de julgamentos A  $CI(A)$  conforme indicado na expressão 4.

$$CI(A) = \frac{\lambda_{max} - n}{n - 1} \quad (4)$$

Onde  $\lambda_{max}$  é o autovalor representado pelo produto do vetor de prioridades  $w^T$  pela matriz de julgamentos A. A segunda etapa é calcular a razão de inconsistência da matriz de julgamentos A  $CR(A)$  conforme indicado na expressão 5.

$$CR(A) = \frac{CI(A)}{RI_n} \quad (5)$$

Onde  $RI_n$  é um valor estimado fornecido por Saaty de acordo com a ordem da matriz e apresentado na Tabela 2.

*Tabela 2: Valores para razão de inconsistência*

$n$	3	4	5	6	7	8	9	10
$RI_n$	0,5247	0,8816	1,1086	1,2479	1,3417	1,4057	1,4499	1,4854

**Fonte: Brunelli (2015, p. 25)**

Quando o valor de  $CR(A)$  for maior ou igual a 0,1 indica uma razão de inconsistência significativa e os julgamentos devem ser revistos.

No AHP quando múltiplos decisores estão envolvidos com a faz-se necessário realizar a agregação da decisão em grupo, tal agregação por ser realizada de duas formas: pela Agregação Individual dos Julgamentos (AIJ) ou pela Agregação Individual das Prioridades (AIP) (Forman e Peniwati, 1998). O AIJ consiste em agregar os julgamentos individuais para cada conjunto de comparações par a par em uma única hierarquia agregada e o AIP agrega os resultados individuais das prioridades derivadas em cada nó da hierarquia (Forman e Peniwati, 1998; Grošelj et al., 2015).

Uma desvantagem do AHP ocorre quando o problema de decisão possui um volume muito grande de alternativas a serem avaliadas, como é o caso deste estudo. Uma matriz de julgamentos par a par muito extensa implica uma dificuldade em realizar as comparações sem que um nível de inconsistência seja obtido. Esta dificuldade é contornada neste estudo combinando o AHP para julgamento e obtenção do vetor de prioridade dos critérios com a avaliação do desempenho das alternativas utilizando a escala Likert.

#### 4. ESCALA LIKERT

A escala Likert foi elaborada pelo psicólogo social americano Rensis Likert nos anos de 1930 (Likert, 1932). É um dos instrumentos mais populares na elaboração de questionários é baseada em uma escala de cinco pontos para avaliar a concordância de uma proposta com uma afirmação (Chyung, et al. 2017). É cognitivamente acessível aos participantes e que permite avaliar rapidamente o nível de concordância com uma afirmação de natureza qualitativa (Wu, 2017) como é o caso deste estudo. Essa escala auxilia o participante a responder e refletir sobre o assunto discutido, portanto garantindo uma análise sobre a pesquisa (Costa e Júnior, 2014).

A Tabela 3 apresenta um exemplo de aplicação da escala Likert baseado no estudo de Costa e Júnior (2014).

*Tabela 3: Exemplo de escala Likert.*

<b>ESTOU SATISFEITO COM O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO OFERECIDO PELO CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL - CRAS</b>				
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo Nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**Fonte: Costa e Júnior (2014, p. 4).**

Como qualquer método de análise, a escala Likert não apresenta 100% de eficácia. Os seus pontos positivos estão destacados, na sua facilidade de aplicação e obtenção de dados (Costa; Júnior, 2014). Porém, há expressivas dificuldades nesse método avaliativo, segundo os autores esse tipo de escala apresenta dois princípios a serem analisados, o seu conteúdo e a intensidade do que está sendo pesquisado. Pois, o indivíduo é convidado a analisar o conteúdo ali apresentado, e logo em seguida opinar sobre o assunto através da escala, concordando ou não, sobre o que está sendo exposto. Por mais que não reflète em um problema aparentemente grave, os críticos acreditam que dependendo do grau de pontos a serem analisados, ela aumenta a complexidade do raciocínio e conhecimento do participante, ou seja, quando maior o grau por exemplo de 1 a 10, mais complexo será a escala (Hodge e Gillespie, 2003).

A eficiência da escala Likert pode ser consideravelmente aumentada pela combinação com métodos de apoio multicritério à decisão como o AHP, adotado neste estudo.

## **5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste estudo foi utilizado uma combinação do método AHP com avaliação pela escala Likert para avaliação e classificação das disciplinas de um curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Os procedimentos metodológicos envolvem 3 etapas: 1) formulação do problema; 2) obtenção do vetor de prioridades dos critérios e; 3) avaliação das disciplinas em relação aos critérios.

### **5.1. Etapa 1: Formulação do problema**

A etapa de estruturação do problema de decisão visa definir os objetivos, critérios e alternativas assim como identificar os stakeholders que devem participar da avaliação. Informações relevantes para essa estruturação foram obtidas por meio do organograma da instituição e análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em análise.

### **5.2. Etapa 2: Obtenção do vetor de prioridades dos critérios**

Nesta etapa os critérios (que foram numerados de 1 a 9) foram julgados com relação ao objetivo de decisão por professores integrantes do Núcleo Docente Estruturante

(NDE) do curso definidos como *stakeholders*. Para a realização deste julgamento cada *stakeholder* recebeu uma orientação sobre os procedimentos necessários para realizar as comparações par a par e como avaliar a consistência de seu julgamento.

### 5.3. Etapa 3: Avaliação das disciplinas em relação aos critérios

Nesta etapa as trinta e oito disciplinas foram avaliadas com relação a cada um dos critérios definidos. Como cada critério está associado a uma área de atividade prevista pelo CBO para a formação, o julgamento visa avaliar a importância da disciplina para desenvolver no estudante as competências desejadas para aquela área de atividade. Para a avaliação das disciplinas foram definidos a pontuação da escala fundamental de Saaty (Saaty, 2006) combinados com a escala Likert conforme apresentado na Tabela 4:

Tabela 4: Valores para avaliação das disciplinas

Valor	Descrição
1	Indiferente
3	Pouco Importante
5	Importante
7	Muito Importante
9	Extremamente Importante

Os valores descritos são os mesmos para todas as alternativas uma vez que o objetivo deste estudo é de avaliar o desempenho das disciplinas em relação as áreas de atividades previstas para a profissão de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS) no CBO. A pontuação final de um disciplina para cada *stakeholder* é dada por:

$$P_j = \sum_{i=1}^n A_{ij} \cdot w_i \quad (6)$$

Onde  $A_{ij}$  é a pontuação atribuída no critério  $\bar{i}$  para a disciplina  $j$  e  $w_i$  o peso do critério  $\bar{i}$ . Após a avaliação foi calculada a média aritmética das avaliações para obtenção do vetor de prioridades em grupo das disciplinas. Tanto os julgamentos da etapa 2 quanto as avaliações da etapa 3 foram registradas em uma planilha eletrônica para cada *stakeholder* e agregadas pelos autores deste estudo.

## 6. RESULTADOS

I Seminário de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – I SEMPOG IFMS - 2021

## 6.1. Estruturação do Problema de Decisão

O problema foi formulado seguindo a estrutura hierárquica do AHP: objetivo – critérios e alternativas. O objetivo da avaliação no topo da hierarquia do AHP foi definido como: Formar um Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. As nove áreas de atividades previstas no Código Brasileiro de Ocupações para a profissão de TADS foram definidas como critérios. As trinta e oito disciplinas da grade curricular, disponíveis no PPC, foram definidas como as alternativas.

As disciplinas indicadas como alternativas foram extraídas a partir de uma análise no PPC do curso em análise. Com o problema de decisão definido e estruturado, procedeu-se a segunda etapa de avaliação dos critérios

## 6.2. Avaliação dos critérios com relação ao objetivo

A avaliação contou com a participação de três professores membros do NDE do curso com formações e especializações diversas. Cada stakeholder foi orientado de maneira individual sobre os procedimentos necessários para realizar os julgamentos. Após a orientação inicial cada *stakeholder* realizou a avaliação em uma planilha eletrônica e os resultados foram agregados pelos autores deste estudo.

A primeira etapa da avaliação foi o julgamento par a par dos critérios com relação ao objetivo geral. Esta etapa teve como objetivo avaliar o quanto cada área de atividade prevista no CBO contribui para a formação do profissional TADS. As Tabelas 5, 6 e 7 fornecem as matrizes de julgamentos e a inconsistência para cada um dos stakeholders.

Tabela 5: Julgamentos dos Critérios do Stakeholder 1

	Crt. 1	Crt. 2	Crt. 3	Crt. 4	Crt. 5	Crt. 6	Crt. 7	Crt. 8	Crt. 9	Prioridade
Crt. 1	1	3	7	3	5	3	3	7	9	0,311
Crt. 2	1/3	1	5	3	3	1/3	1	3	7	0,144
Crt. 3	1/7	1/5	1	1	1	1/5	1/3	1/3	3	0,044
Crt. 4	1/3	1/3	1	1	3	1/3	3	1	3	0,091
Crt. 5	1/5	1/3	1	1/3	1	1/3	1	1	3	0,054
Crt. 6	1/3	3	5	3	3	1	3	3	5	0,188
Crt. 7	1/3	1	3	1/3	1	1/3	1	1/3	3	0,070
Crt. 8	1/7	1/3	3	1	1	1/3	3	1	5	0,085
Crt. 9	1/9	1/7	1/3	1/3	1/3	1/5	1/3	1/5	1	0,022
<i>Taxa de inconsistência</i>										0,075

Tabela 6: Julgamentos dos Critérios do Stakeholder 2

	Crt. 1	Crt. 2	Crt. 3	Crt. 4	Crt. 5	Crt. 6	Crt. 7	Crt. 8	Crt. 9	Prioridade
<b>Crt. 1</b>	<b>1</b>	3	5	7	7	1	3	5	9	0,273
<b>Crt. 2</b>	1/3	<b>1</b>	3	5	5	1/3	1	3	8	0,137
<b>Crt. 3</b>	1/5	1/3	<b>1</b>	3	3	1/4	1/3	1	6	0,067
<b>Crt. 4</b>	1/7	1/5	1/3	<b>1</b>	1	1/7	1/5	1/3	3	0,031
<b>Crt. 5</b>	1/7	1/5	1/3	1	<b>1</b>	1/7	1/5	1/3	3	0,031
<b>Crt. 6</b>	1	3	4	7	7	<b>1</b>	3	3	9	0,252
<b>Crt. 7</b>	1/3	1	3	5	5	1/3	<b>1</b>	2	6	0,126
<b>Crt. 8</b>	1/5	1/3	1	3	3	1/3	1/2	<b>1</b>	3	0,066
<b>Crt. 9</b>	1/9	1/8	1/6	1/3	1/3	1/9	1/6	1/3	<b>1</b>	0,018
<i>Taxa de inconsistência</i>										0,033

Tabela 7: Julgamentos dos Critérios do Stakeholder 3

	Crt. 1	Crt. 2	Crt. 3	Crt. 4	Crt. 5	Crt. 6	Crt. 7	Crt. 8	Crt. 9	Prioridade
<b>Crt. 1</b>	<b>1</b>	3	7	7	7	3	3	5	9	0,335
<b>Crt. 2</b>	1/5	<b>1</b>	5	1	1/3	1/3	1/2	3	7	0,099
<b>Crt. 3</b>	1/7	1/5	<b>1</b>	1/2	1/2	1/4	1/4	1/3	3	0,034
<b>Crt. 4</b>	1/5	1	3	<b>1</b>	1	1/3	1	1	5	0,072
<b>Crt. 5</b>	1/5	3	5	1	<b>1</b>	1/2	1/2	1/3	5	0,083
<b>Crt. 6</b>	1/3	3	3	3	7	<b>1</b>	1	5	3	0,165
<b>Crt. 7</b>	1/3	5	7	1	5	1	<b>1</b>	1	3	0,109
<b>Crt. 8</b>	1/5	1/3	3	1	3	1/5	1	<b>1</b>	3	0,081
<b>Crt. 9</b>	1/9	1/7	1/3	1/5	1/5	1/3	1/3	1/3	<b>1</b>	0,023
<i>Taxa de inconsistência</i>										0,097

Finalizada esta etapa foi obtido o vetor prioridade para cada decisor e do grupo, apresentado na Tabela 8

Tabela 8: Vetor Prioridade dos Julgamentos dos Critérios

<b>Critérios</b>	<i>Stakeholder 01</i>	<i>Stakeholder 02</i>	<i>Stakeholder 03</i>	<b>Decisão em Grupo</b>
1. Des.Sist.TI	0,311	0,273	0,335	0,306
2. Adm.Sist.TI	0,144	0,137	0,099	0,127
3. Prst.Sup.Tec.	0,044	0,067	0,034	0,048
4. Elbr.Doc.Sist.TI	0,091	0,031	0,072	0,065
5. Est.Pdr.Sist.TI	0,054	0,031	0,083	0,056
6. Prj.Sol.TI	0,188	0,252	0,165	0,202
7. Pesq.Inv.TI	0,070	0,126	0,109	0,102
8. Elbr.Plan.Exe.Tst	0,085	0,066	0,081	0,077
9. Comunicar-se	0,022	0,018	0,023	0,021
<i>Razão de Inconsistência</i>	<i>0,075</i>	<i>0,033</i>	<i>0,097</i>	

Os resultados evidenciam que as áreas de atividade “Desenvolver Sistemas em Tecnologia da Informação” e “Administrar Sistemas Ambiente de Tecnologia da Informação” são consideradas as mais relevantes na formação profissional na visão dos *stakeholders*. No outro extremo a área de atividade “Comunicar-se” foi compreendida

como a que possui menor relevância.

### 6.3. Avaliação do desempenho das disciplinas com relação aos critérios

Na última etapa os três *stakeholders* realizaram a avaliação do desempenho das trinta e oito disciplinas listadas no PPC do curso com relação aos nove critérios definidos. As avaliações resultaram em 1.026 julgamentos (342 de cada *stakeholder*) que foram agregados e ordenados pelo seu vetor prioridade.

Os resultados apresentados revelam alguns padrões. As seis primeiras colocadas são disciplinas como foco em programação e desenvolvimento de *software*, resultado consistente com avaliação do critério mais significativo de Desenvolver Sistemas em Tecnologia da Informação. As quatro últimas são todas disciplinas optativas que podem indicar uma potencial oportunidade de melhoria na grade curricular do curso analisado.

Uma breve análise estatística descritiva dos dados apresentados na Figura 3 contribui para auxiliar os *stakeholders* na interpretação dos resultados. O resultado dessa análise é fornecido na Tabela 9.

Tabela 9: Análise estatística descritiva do conjunto de dados avaliado.

Menor Valor	1º Quartil	Mediana	Média	3º Quartil	Maior Valor
0,00830	0,01760	0,02440	0,02631	0,03550	0,04610

Comparando os resultados da Figura 3 com os da Tabela 9 verifica-se que as disciplinas de 1-10 estão entre o 3º quartil e o maior valor sendo, no julgamento dos *stakeholders*, as mais relevantes na formação do profissional de TADS. No outro extremo, as disciplinas de 29-38 estão entre o menor valor e o 1º quartil e podem ser consideradas com um grau de prioridade maior em um processo de revisão da grade curricular. As disciplinas de 1-17 estão acima da pontuação média e, além dessas, as disciplinas 18 e 19 estão acima do valor da mediana do conjunto de dados.

## 7. CONCLUSÕES

Este estudo buscou um meio de avaliar as disciplinas de um curso superior como forma de suportar um debate visando a melhoria da formação por meio de atualizações do PPC do curso, substituição ou modificação das disciplinas. Ao considerar as áreas de competências para a profissão previstas no CBO como critérios para avaliação foi possível

analisar a grade curricular de modo que seja mais alinhado com as competências profissionais esperadas como resultado da formação.

Com relação as áreas de atividades: desenvolver sistemas em tecnologia da informação e administrar sistemas ambiente de tecnologia da informação, que foram consideradas como as mais relevantes e, a área comunicar-se como menos relevante, revelam a preocupação dos *stakeholders* com o desenvolvimento e manutenção de *softwares* em detrimento de comunicação em geral. Este julgamento é refletido na classificação das disciplinas em que as cinco com maior avaliação são focadas diretamente no desenvolvimento de *software*.

No outro extremo, entre as dez disciplinas com menor avaliação, quatro são optativas e uma possui ementa aberta – que permite uma variabilidade do conteúdo em cada semestre. Esse resultado indica que há uma oportunidade de melhoria com relação a oferta dessas disciplinas de modo tornar a grade curricular mais alinhada com as competências esperadas para o profissional formado neste curso. Tais resultados podem suportar um debate entre os envolvidos com o curso para sua reformulação.

A principal limitação deste estudo está em considerar apenas três *stakeholders* e todos professores da área específica do curso. Desse modo, em versões futuras deste estudo, pretende-se considerar um espectro maior e mais diversificado de *stakeholders*. A avaliação de outras disciplinas candidatas a integrar a grade curricular do curso e avaliar o desempenho com relação as atuais é outra direção para pesquisas futuras.

## 9. REFERÊNCIAS

BARROS, Leandro Eduardo Vieira et al. Carreiras outsiders: uma análise a partir da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 10, 2018.

BRUNELLI, Matteo. **Introduction to the Analytic Hierarchy Process**. Springer. Aalto University. Finland. 88p. 2015.

BURKETT, William. Constructing a workable computer information science/computer science curriculum: A template for developing a cross-discipline model. **Journal of Information Technology Education: Research**, v. 1, n. 1, p. 65-76, 2002..

CHYUNG, Seung Youn et al. Evidence- based survey design: The use of a midpoint on the Likert scale. **Performance Improvement**, v. 56, n. 10, p. 15-23, 2017.

- FARIA, Sueli et al. Competências do profissional da informação: uma reflexão a partir da Classificação Brasileira de Ocupações. **Ciência da Informação**, v. 34, p. 26-33, 2005.
- FORMAN, Ernest; PENIWATI, Kirti. Aggregating individual judgments and priorities with the analytic hierarchy process. **European Journal of Operational Research**, v. 108, n. 1, p. 165-169, 1998.
- GROŠELJ, Petra et al. Comparison of some aggregation techniques using group analytic hierarchy process. **Expert Systems with Applications**, v. 42, n. 4, p. 2198-2204, 2015.
- HODGE, David R.; GILLESPIE, David. Phrase completions: An alternative to Likert scales. **Social Work Research**, v. 27, n. 1, p. 45-55, 2003.
- KARBASIAN, Habib; JOHRI, Aditya. Insights for curriculum development: Identifying emerging data science topics through analysis of Q&A communities. *In: Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. 2020. p. 192-198.
- LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. In R.S. Woodworth (Ed.), **Archives of Psychology**. v. 22, n. 140, p. 5-55. New York, NY: The Science Press. 1932.
- NOZOE, Nelson Hideiki; BIANCHI, Ana Maria; RONDET, Ana Cristina Ablas. A nova classificação brasileira de ocupações: anotações de uma pesquisa empírica. **São Paulo em perspectiva**, v. 17, n. 3-4, p. 234-246, 2003.
- SAATY, Thomas L. Rank from comparisons and from ratings in the analytic hierarchy/network processes. **European Journal of Operational Research**, v. 168, n. 2, p. 557-570, 2006.
- SILVA, Amanda C.; BELDERRAIN, Mischel Carmen N.; PANTOJA, Francisco Carlos M. Prioritization of R&D projects in the aerospace sector: AHP method with ratings. **Journal of Aerospace Technology and Management**, v. 2, p. 339-348, 2010..
- WANG, Xiaoying; HUANG, Weitong; LIU, Xiaojing. Design and Analysis of a New Undergraduate Curriculum for Information Technology Degree at Universities in West China. In: **International Conference on Information and Management Engineering**. Springer, Berlin, Heidelberg, 2011. p. 117-124..
- WU, Huiping; LEUNG, Shing-On. Can Likert scales be treated as interval scales?—A Simulation study. **Journal of Social Service Research**, v. 43, n. 4, p. 527-532, 2017.
- TANG, Yu-Fang; ZHANG, Yong-Sheng. Design and implementation of college student information management system based on web Services. In: **2009 IEEE International Symposium on IT in Medicine & Education**. IEEE, 2009. p. 1044-1048.

# O PRINCÍPIO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Autor - Brayan Corrêa de Campos<sup>90</sup>, orientador – Sinai Rodrigues<sup>91</sup>

[brayan\\_cdc@yahoo.com.br](mailto:brayan_cdc@yahoo.com.br) [sinairo@hotmail.com](mailto:sinairo@hotmail.com)

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** Este trabalho é resultado dos estudos e pesquisas feitos no campo do planejamento estratégico, buscando um segmento linear de trabalhos ora iniciados com pesquisas no trabalho de estágio (implementação da missão e visão na organização pública) e que agora busca complementar seus fundamentos no trabalho de graduação, trazendo à tona a relevância do seu estabelecimento nos primórdios dos planos empresariais para que se possa ter real vantagem competitiva. Para tanto o trabalho buscou discorrer sobre os temas que são proeminentes dentro desta grande área da administração e mostra os recursos gerenciais à luz de grandes teóricos e estudiosos, recursos estes que vão desde a concepção de estratégia e a utilização de suas técnicas no âmbito empresarial até a observação dos ambientes que estão volta da organização.

**Abstract.** This work is the result of studies and reserch carried out in the field of the strategic planning, seeking a linear segmento of worpk now initiated with reserch internship work (implementation of the mission and vision in the public organization – editora ufms) and wich now seeks to complement its foudantions in undergraduate work, and wich seeks to bring to light the relevance of its stablishment in the early days of business plans so that it can have a real competitive advantage therefore, the work sought to discuss the themes that are prominent within this large area of admnistration and shows the managerial resources in the light of great theorists and scholars, that range from the conception of strategy and the use of their techniques in the business scope to the observation of the environments that surround the organization.

## INTRODUÇÃO

Em tempos atuais nota-se a relevância de planos estratégicos que posicionam as empresas em situações favoráveis quanto ao mercado, planos estratégicos passam a ser um

---

<sup>90</sup> Administração, UNIASSELVI, UFMS

<sup>91</sup> Administração, UNIASSELVI, UFMS

instrumento de grande valor quando se observa que o meio em que a organização está inserida, está suscetível a passar por momentos de incerteza sejam eles políticos, econômicos ou qualquer que seja a variação que por detrimento destes levaria organizações a experimentarem o insucesso de seus projetos. O planejamento estratégico é um processo gerencial que desenvolve de maneira honesta auxílio para empresas e gestores em todo o globo, proporcionando consolidação a todo conjunto de metas e providências que abarcam o direcionamento da empresa, suas condutas e tomadas de decisão acabam sendo norteadas por tal ferramenta que lhes concede real vantagem competitiva e gestão competente.

Os estudos feitos sobre o tema deste trabalho se baseiam nas principais obras que autores e estudiosos nos oferecem, uma visão ampla e generosa sobre como empresas devem ou podem se estabelecer no mercado atual seguindo os conceitos propostos.

Portanto este trabalho busca elucidar as questões primordiais que envolvem as bases de alicerce para o estabelecimento do planejamento estratégico, apesar de ser um tema extenso e motivo de muitos estudos, a pesquisa busca trazer à tona e clarificar princípios do início do processo como, por exemplo, a missão e visão da empresa e seu posicionamento estratégico, relatar pesquisa de campo feita no âmbito organizacional público (Editora UFMS), em que foi definido missão e visão para se estabelecer de forma válida e congruente a gênese do planejamento estratégico.

## **CONCEITO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO**

“Quando o estrategista erra, o soldado morre”  
Abraham Lincoln

Quando tratamos sobre os conceitos, metodologias e práticas no que diz respeito ao planejamento estratégico, logo pensamos em definir os significados etimológicos das palavras que estruturam tal contexto, não vamos nos furtar de tal modo e não deslindar tais, mesmo que uma das palavras se mostre já famigerada.

Sendo oriunda do idioma grego *strategia* tem seu significado intrinsecamente ligado as manobras militares, seu conceito hoje é amplamente utilizado nos meios empresariais por estar intimamente ligado a ganho de território e derrota do inimigo sendo assim o termo acabou sendo inserido no meio administrativo de forma permanente.

Antes de Napoleão estratégia queria dizer a arte e a ciência de dirigir forças militares a fim de vencer o inimigo ou tornar mais brando os resultados de uma derrota,

mas já na época Napoleônica o termo desdobrou-se e foi incorporado aos movimentos políticos e econômicos (STEINER apud OLIVEIRA, 1988)

Sua origem sempre remonta a manobras militares, *strategos* também de origem grega significa um general em comando de um exército, ou seja, a arte do general.

Literaturas como a arte da guerra de Sun Tzu, general chinês e grande estrategista ajudaram a inserir nas organizações a ideia de que gerir conflitos e vencer batalhas também se fazia necessário no meio administrativo e a obra se tornou item se cabeceira de gestores pelo globo.

Trazendo os conceitos de estratégia para os dias de hoje podemos seguir os estudos de (HENDENSON apud FISTAROL, 2011) que diz que estratégia é o plano de ação para desenvolver e ajustar a vantagem competitiva de uma empresa. Para qualquer empresa a busca é um processo interativo que começa com o reconhecimento de quem somos e do que temos nesse momento.

Quanto a elaboração da estratégia o grande estudioso e considerado pai da administração moderna, Peter Drucker (1992), concebe em seus estudos que os que pretendem se lançar em tais empreitadas devem evidentemente estar atentos as mudanças que ocorrem no mercado, pois a dinâmica do mercado irá dizer muito sobre os manejos que as estratégias deverão sofrer. Ele cita estudos realizados pelo departamento do comércio dos EUA e estes demonstram com clareza que a maioria dos produtos de teor tecnológico, surgiu das exigências do mercado e não da tecnologia em si, partindo desta premissa podemos notar qual o grau de importância dos meios alheios a organização e o quanto eles podem influenciar na estratégia.

Podemos observar o quanto seria inconcebível qualquer empreitada ou investida em algum nível de empreendimento sem nenhuma estratégia, o resultado poderia facilmente ser comparado a um pelotão em campo de batalha, seriam abatidos com facilidade.

Desta forma, a estratégia expressa como uma organização e seus pontos fortes e seus pontos fracos a fim de alcançar seus objetivos sem deixar de considerar as oportunidades e ameaças que o ambiente lhe impõe.

## **O PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO MISSÃO E VISÃO**

Estratégia sem tática é o caminho mais lento para a vitória, tática sem estratégia é o ruído antes da derrota

A maioria dos autores, dentre eles alguns já citados, é uníssona em afirmar que as etapas do processo de planejamento têm início na instituição da missão e visão da organização.

Missão além de ser o que vai nortear os caminhos da organização é também a síntese de suas finalidades, propósitos, propósitos estes, que vão expressar seus intentos aonde ela está inserida e dando forma definida a imagem que quer ser propagada a seus clientes, sobretudo a missão é o princípio dos desdobramentos do plano estratégico.

Missão é o elemento que traduz as responsabilidades e pretensões da organização junto ao ambiente, e define o negócio da empresa delimitando o seu ambiente de atuação, a missão da organização representa sua razão de ser, o seu papel na sociedade. A visão mostra uma imagem da organização no momento da realização de seus propósitos no futuro, não se trata de predizer o futuro, mas de assegurá-lo no presente, serve também como fonte inspiradora que estimula e inspira as pessoas a verem realizadas com sucesso a missão declarada. A visão de negócios associada com a missão compõe a intenção estratégica da organização. (CHIAVENATO, SAPIRO,2004)

O conceito de missão é antigo, mas apenas recentemente chegou às empresas, quando uma empresa define sua missão, as pessoas deixam de trabalhar para a empresa e passam a trabalhar pela missão da empresa, isso tem profundo impacto nelas. A missão passa a funcionar como símbolo da empresa e a sua bandeira. CHIAVENATO (2009)

Os alicerces estratégicos de uma organização, também chamados de propósitos, são compostos por esferas importantes, dentre elas a missão e seus princípios e valores. O propósito da organização é, portanto, uma estrutura consistente formada por estes elementos conceituais.

O propósito de uma organização, também chamado de identidade organizacional, pode ser definido como um conjunto de elementos básicos que caracterizam aquilo que a organização gostaria de ser no futuro, sua vontade própria, sua autoimagem, seu desejo de ser e de agir. Enfim, o propósito sintetiza sua auto imagem projetada para o futuro e suas crenças básicas, transcendendo as circunstâncias, não se limitando nem pelo ambiente externo nem por sua capacitação atual. (COSTA, 2007)

Além de comunicar o propósito de seu negócio a missão desempenha tarefas de suma importância, a partir do momento em que colaboradores e também comunidade externa estão afinados com estes propósitos e trabalham também em favor destes, alguns destes fatores são elencados segundo os estudos de (THOMPSON JR apud PEREIRA,2010)

- Ajuda a concentrar esforços em direção comum
- Auxilia que a organização não persiga propósitos conflitantes
- Reduz os riscos de tomar decisões sem orientação
- Transmite finalidade e identidade organizacionais que motivam funcionários para dar o melhor de si
- Ajuda a organização a se preparar para o futuro
- Ajuda a aumentar a produtividade

## **ESTABELECENDO A MISSÃO**

Para colocar em prática esta etapa importante dos planos estratégicos temos que fazer as seguintes perguntas

- O que a organização faz?
- Para quem faz?
- Para que faz?
- Como faz?
- Onde faz?

Perguntas como essa nos ajudam a situar a real necessidade de definir os propósitos para que a organização vá se propor.

No que diz respeito a quem irá formular tais ditames e fundamentos FISTAROL (2011) nos elucida o seguinte, os objetivos estratégicos envolvem a missão e visão da organização, o CEO da organização, com sugestão e a aprovação do conselho de diretores, estabelece tanto a missão quanto os principais objetivos estratégicos.

Importante ressaltar que a missão apesar de ser formulada por uma equipe em específico, deve ser levada a todos os níveis organizacionais, a todos os colaboradores a fim de que estes estejam cientes dos propósitos organizacionais e a partir daí ser disseminada a ideia para toda a comunidade externa, sejam eles clientes, fornecedores e investidores para estejam a par da razão de ser da empresa.

No estabelecimento da missão de uma empresa alguns cuidados devem ser tomados pelos executivos das empresas, como não simplesmente explicitar o que estão fazendo, pois tais definições não cumprem sua finalidade básica, ou seja, a de provocar decisões de mudança, não estabelecer uma frase definitiva para a empresa, pois esta não está isenta de mudanças com o tempo, a finalidade não é a de apenas definir a missão, mas também tornar-se capacitado a defini-la e redefini-la sempre que for necessário, dentro de um processo contínuo de observação, o importante é que se tenha sempre uma definição, e não ter uma definição para sempre. Definições muito curtas e objetivas em excesso também podem prejudicar sua clareza e entendimento, mas em contrapartida, definições muito longas podem prejudicar sua assimilação.

Quando bem difundida entre funcionários e colaboradores, a missão desenvolve um senso comum de oportunidade, norte, significado e realização, uma missão bem explicitada guia funcionários e trabalhadores, para um trabalho independente mas coletivo, no intuito da realização dos potenciais da empresa. KOTLER (1996)

Peter Drucker (1981) nos presenteia com uma perspectiva interessante sobre definição da missão, e que nada mais é do que o próprio negócio a ser definido, segundo sua rica análise, este não é definido pela empresa, mas sim pelo próprio consumidor, pelas suas necessidades que são satisfeitas quando se adquire um produto ou serviço, ora isto se dá da seguinte maneira, olhando a empresa de fora, do ponto de vista do consumidor e do mercado, o que o consumidor vê, pensa e acredita deve ser levado em conta como um fato objetivo que merece tanta atenção quanto a relatórios de vendedores, balanço de contadores e etc. A administração deve fazer um esforço intencional e consciente para obter respostas honestas quanto ao interesse do consumidor e é ainda mais categórico ao

dizer que o primeiro passo para se definir o real negócio da organização é perguntar: Quem é o cliente?

Ainda dentro dos estudos de Drucker (1998) e seguindo as concepções dos potenciais clientes da empresa, ele levanta uma questão que também deve ser respondida, ela pode ter mais importância, no entanto, é a menos formulada, “o que vem a ser valor para o cliente?”

Um dos motivos do erro é que a maioria dos gestores acha que sabe a resposta, mas a resposta mora em uma variável constante, por exemplo, para um adolescente o valor de um sapato está na moda certa, ele tem que ser *bárbaro*. O preço constitui uma consideração secundária e a durabilidade para ele nada significa. Segundo esta perspectiva o cliente nunca compra determinado produto, compra sim, a satisfação de um desejo.

Quanto a aliar a identidade da empresa, e quando nos referimos a identidade estamos falando de fatores intrinsecamente ligados a cultura e crenças organizacionais, segundo o que apregoa OLIVEIRA (2010) isto é possível e ele diz “ Missão é uma forma de se traduzir determinado sistema de valores e crenças em termos de negócios e áreas básicas de atuação, considerando as tradições e filosofias administrativas da empresa.

Neste ponto em que nós estamos conscientes da necessidade e real importância da missão podemos nos auto questionar sobre qual seria a missão ideal, ou aquela que iria atender tudo que ela se propõe a atender, e conseqüentemente nos habilitar a ter planos estratégicos coerentes que nos colocam em posição de privilégio quanto a organização, KOTLER(1996) nos dá certas características de declarações de missão que nos propiciam tal feito, em primeiro lugar boas declarações de missão concentram-se em um número limitado de metas, em segundo lugar as declarações de missão enfatizam as principais políticas e valores que a empresa pretende honrar, elas estreitam a faixa de discernimento exigida para cada indivíduo possibilitando aos funcionários atuar com consistência em questões importantes. Em terceiro lugar definem as principais esferas competitivas dentro das quais a empresa operará. Uma declaração do tipo “Queremos fabricar produtos da mais alta qualidade, oferecer os melhores serviços, conseguir a mais ampla distribuição e vender aos preços mais baixos” é muito pretensiosa.

Ainda sobre este aspecto, a missão além ter que ser bem definida, deve ser vivida pela organização, deve representar ponto de estabilidade, ser um agente de comunicação interna e também veículo de comunicação externa. (FISTAROL, 2011).

Alguns exemplos de Missão

- - Fabricar produtos de altíssima qualidade, preservando seu sabor com sofisticação e originalidade. **Kopenhagen**
- - Oferecer produtos e serviços excepcionais que melhorem a vida das pessoas. **Ford**
- - Atender e superar as expectativas de nossos clientes e parceiros, fornecendo produtos seguros e com qualidade diferenciada, atuando com responsabilidade social e ambiental e gerando valor para nossos clientes, parceiros, empregados, acionistas e para a sociedade. **Seara**

## **ESTABELECENDO A VISÃO**

Declarações de visão são usadas para expressar os valores da organização e suas aspirações. Algumas empresas combinam as duas declarações (missão e visão) em uma única. Separadas ou combinadas, o que a organização busca é divulgar suas pretensões a todos os seus empregados, que poderão tomar decisões consistentes e trabalhar coletivamente para alcançar as metas da empresa. As metas indicam objetivos da empresa, considerando questões como área de atuação, posicionamento no mercado e faturamento em um horizonte de curto, médio e longo prazo. (MASIERO, 2009)

Além da definição de missão, é necessária também a definição de visão de futuro da empresa, o que ela pretende ser no futuro de curto, médio e longo prazo. Enquanto a missão define o que é a empresa, sua imagem e personalidade, a visão determina o que se espera que ela seja no futuro. (CHIAVENATO, 2009) segue expondo a relevância da visão, sua importância está no fato dela esclarecer aonde a empresa quer chegar, para todos os envolvidos nas suas operações, isso permite que as pessoas saibam perfeitamente qual tipo de contribuição podem dar, para que a empresa transforme sua visão de futuro em realidade. Indicar claramente o futuro que a empresa pretende construir e mostrar como as pessoas podem ajudá-la a chegar lá.

Podemos notar clara e evidentemente que a visão é um dos aspectos que compõe os elementos fundamentais para se iniciar um modelo de gestão forte e estruturado.

Sendo estes elementos (missão, visão, princípios e valores) fatores elementares que elencam uma estrutura de propósito e que caracteriza aquilo que a empresa quer ser no futuro, (COSTA,2007) insere visão no seguinte contexto:

“São dois conceitos fundamentais distintos, mais complementares e intimamente ligados entre si, como se fossem duas faces da mesma moeda, o primeiro procura descrever o que a organização quer ser no futuro, o segundo resulta de uma reflexão sobre a razão da sua existência”

Todos têm sonhos, sonhos estes que estão intrinsecamente ligados com os desejos do nosso íntimo, da nossa alma, e isto tem forte ligação com o estabelecimento da cultura organizacional como um todo, pois a reflexão das nossas crenças e valores vai estar inserida no cerne da organização e a visão é um aspecto importante deste processo, pois nos possibilita ver um horizonte de metas possíveis que podem ser alcançadas por meio de fatores que em tempos de competitividade se mostram de grande importância.

Pereira (2010) faz uma analogia interessante de ser observado, ele diz:

Ela funciona como uma bússola, mostrando a direção na qual a organização está caminhando, além de apontar o caminho para o futuro, faz com que ela queira chegar lá, e representa suas maiores esperanças e sonhos”

Seguindo ainda os estudos de (PEREIRA, 2010) notamos que elementos devem ser observados para não tornar a visão um elemento irreal e cair em uma falácia que Costa (2007) menciona em seus estudos acerca da razoabilidade aceitável dentro deste aspecto e não tornar a visão uma quimera, alguns fatores que tange tal caminhada são:

- Precisa ter força, caminhar em direção a grandeza
- Tem que ser clara e concreta
- Adaptar-se aos valores da organização
- Ser fácil de comunicar, ser clara e simples, mas poderosa
- Mostrar aonde a organização quer chegar
- Ser fácil de ler e entender
- Abranger o espírito desejado pela organização

- Deve ser compacta
- Chamar a atenção das pessoas
- Ser desafiadora, ir além do que é confortável.

Podemos inferir dentro deste contexto que a visão dentro de todos os seus atributos tem o papel de meta, não só para seus idealizadores, mas isso se estende para todos os níveis da organização e na ótica de Robbins(2000) podemos notar o quão importante são as metas, existe um conjunto de dados notáveis demonstrando que metas são importantes fontes de motivação do trabalho, o principal é que podemos dizer o seguinte, metas específicas melhoram o desempenho e metas complexas quando aceitas resultam em melhor desempenho que as metas fáceis. Se fatores como habilidade e aceitação das metas forem mantidos constantes, podemos afirmar também que quanto mais difícil a meta, maior o nível de desempenho.

Sendo a visão de elevada importância para o estabelecimento das estratégias organizacionais, ainda assim existem proprietários e executivos que não observam este item valioso dentro do seu conjunto pessoal de diretrizes (OLIVEIRA,2010) nos dá uma ideia a respeito de considerações acerca desta real importância e faz algumas perguntas:

- Existe um rumo claro para a atuação da empresa?
- Os principais executivos conseguem responder de forma única o que a empresa quer ser em um futuro breve ou distante?
- O conceito de visão da empresa é utilizado em decisões estratégicas?
- Existe coerência entre a visão das pessoas e a visão da empresa?

Existindo grau de dificuldade em responder tais perguntas, pode se notar que a empresa provavelmente esta fora de foco e não existe delineamento estratégico.

A visão consegue situar a empresa em um posicionamento justo para um futuro proposto que pode ser alcançado de maneira adequada, caso haja esforços em todos os

níveis hierárquicos e assim ascender sua posição que é almejada seguindo também as outras etapas do planejamento.

### **Pesquisa de campo - Editora UFMS**

*(Esta pesquisa foi feita na unidade curricular do estágio acadêmico)*

Dentro do campo do planejamento estratégico, determinou-se dentro dos trabalhos acadêmicos inerentes, realizar tais aplicações que fazem a base dos planos estratégicos de uma organização e dentro de um determinado período se estabeleceu estes estudos na editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde por meio dos aprofundamentos teóricos e sob tutela orientada se observou a ausência e/ou deficiências de fatores que compõe o planejamento estratégico, ou ainda, se iniciam com eles.

Após os roteiros de entrevistas com colaboradores e administração gerencial, foi determinado um roteiro de tour dentro das camadas da empresa referida, observando-se assim o processo de distribuição, marketing, produção editorial e acompanhamento dos trabalhos da produção gráfica norteando uma parte da pesquisa que se fundamenta tanto no piso da empresa onde ocorre o operacional quanto nos processos administrativos gerenciais e conseqüentemente mais complexos.

Sempre buscando respaldo teórico já relatado e consagrado no meio administrativo e trabalhando de maneira conjunta e coesa se estabeleceu a missão e visão da empresa, de forma que seus colaboradores e administração em geral estivessem a par destas diretrizes para que se proporcionasse uma chance real de um planejamento estratégico honesto e sóbrio.

Missão: Excelência na produção editorial e gráfica de trabalhos científicos e culturais

Visão: Ser um parque gráfico com serviços de qualidade que propaga o conhecimento

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Os dados foram coletados através de pesquisa bibliográfica, respeitando os fundamentos dos grandes estudiosos da área de administração, agregando em conjunto com a pesquisa dados coletados em estudo feito dentro do período de estágio na empresa editora

UFMS, localizada na cidade de Campo Grande, MS onde foram realizados roteiro de entrevista com colaboradores e administração gerencial, tour de acompanhamento operacional nas áreas de marketing, distribuição e produção editorial.

## CONCLUSÃO

Nota-se de maneira clara após estudos e pesquisas quão relevante é a importância deste processo gerencial, o planejamento estratégico contempla etapas desde o início da elaboração do esquema organizacional, proporcionando a gestores e a empresa em geral sua carta de identidade, definindo seu propósito primeiro, sua real posição dentro da sociedade em geral e se estabelecendo de maneira que seja possível colaboradores entenderem seu real propósito. É a partir destas etapas que a administração consegue nortear seus esforços e recursos a fim de levar planos estratégicos que ofereçam real vantagem competitiva para a implementação e/ou execução sempre observando ferramentas inerentes ao processo de planejamento que nos permite formular estratégias empresariais, analisar os ambientes interno e externo que influenciam de maneira direta e indireta a organização e inserir planos de ação condizentes com a realidade da empresa e do ambiente que a cerca.

O presente trabalho procurou mostrar que o estabelecimento das etapas iniciais (Missão e Visão) é essencial e de caráter de identificação para que a empresa caminhe nas diretrizes em que acredita e possa ter um futuro definido no que se refere a metas a serem atingidas e não viver em um cenário irreal perseguindo algo fictício, traz à tona também o real sentido da estratégia que deve ser formulada dentro da organização sempre conectando estas estratégias com a arte do general, conceito este, que chegou às organizações com a intenção de também vencer o inimigo, criar vantagem competitiva e ser vitorioso.

O planejamento estratégico se faz necessário em toda e qualquer empresa, não importando o seu porte e seu segmento, é uma ferramenta de imensa riqueza empresarial, que proporciona uma previsão real e honesta dos cenários futuros em todas as camadas empresariais, estratégico, tático e operacional, dando uma oportunidade real de planos estratégicos e respondendo perguntas como “Aonde ir?” e “Como chegar lá ?” dando capacidade de avaliar seus potenciais oponentes e analisar seus métodos e processos.

## REFERÊNCIAS

(ANSOFF, H Igor; DECLERCK, P Roger; HAYES, L Robert). **Do planejamento estratégico a administração estratégica**. São Paulo: editora atlas, 1990

ANDREWS, R Kenneth. **The Concept of Corporate Strategy**. extraído. **Processo da Estratégia**. 4ed. Porto Alegre: editora Bookman, 2006

BETHLEM, Agrícola. **Estratégia empresarial**. São Paulo: editora atlas, 2009

BATEMAM, Thomas, S., SNELL, Scott, A. **Administração: Construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

DRUCKER, Peter. **A nova era da administração**. 4ed. São Paulo: editora pioneira, 1992

DRUCKER, Peter. **A prática da administração de empresas**. São Paulo: editora pioneira, 1981

DRUCKER, Peter. **Introdução a administração**. São Paulo: editora cengage learning

BATEMAM, Thomas, S., SNELL, Scott, A. **Administração: Construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração para administradores e não administradores**. São Paulo: editora saraiva, 2009

CHIAVENATO, Idalberto, ARÃO, Sapiro. **Planejamento estratégico fundamentos e aplicações**. Rio de Janeiro: editora elsevier, 2003

COSTA, Eliezer Arantes Da. **Gestão estratégica da empresa que temos para empresa que queremos**. 2ed. São Paulo: editora saraiva, 2007

KOTLER, Philip. **Administração de marketing**. São Paulo: atlas editora, 1996

KRAUSE, G, Donald. **Sun Tzu a arte da guerra para os executivos**. São Paulo: editora makron books, 1996

OLIVEIRA, Djalma de pinho Rebouças. **Planejamento estratégico conceitos, metodologia e praticas**. 27ed. São Paulo: editora atlas, 2010

PORTER, Michael. **Criando vantagem competitiva**. Rio de Janeiro, editora campus, 1989

PORTER, Michael. **Estratégia competitiva técnicas para análise de industrias e da concorrência**. 2ed. Rio de Janeiro: editora elsevier, 2004

MASIERO, Gilmar. **Administração de empresas teoria e funções com exercícios e casos**. São

Paulo: editora saraiva, 2009

ROBBINS, Stephen Paul. **Administração: mudanças e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2000

ANÁLISE SWOT. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em:

<[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=An%C3%A1lise\\_SWOT&oldid=45367616](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=An%C3%A1lise_SWOT&oldid=45367616)>.

Acesso em: 17 mai. 2016.

**MESA TEMÁTICA:**

**PRODUTOS EDUCACIONAIS  
PARA A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E  
TECNOLOGICA**



# GUIA ORIENTATIVO ENQUANTO FERRAMENTA PARA AUXILIAR ESTUDANTES NA COMPREENSÃO DOS EDITAIS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

**Autor(a): Carmem Betty Batista da Silva<sup>92</sup>, Orientador: Arnaldo Pinheiro  
Mont'Alvão Junior<sup>93</sup>**

Carmem.silva@ifms.edu.br, Arnaldo.montalvao@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

***Resumo.** O Produto Educacional elaborado como um guia orientativo para auxiliar os estudantes participantes da seleção da Assistência Estudantil no IFMS foi baseado nos resultados da pesquisa feita com os estudantes, participantes da seleção da Assistência Estudantil, e com as Assistentes Sociais, responsáveis pela seleção. Na pesquisa foi confirmado um problema ao qual foi relatado, como dificuldades de entendimento do item documentação do edital. Para as Assistentes Sociais os estudantes apresentam dificuldade para ler o edital e, para os estudantes, a leitura é apenas do item que interessa na seleção. O Guia em formato PDF veio proporcionar um auxílio na leitura do edital. Para tanto usou-se da linguagem visual, adotando as cores institucionais e links, no decorrer do texto, que direcionam os leitores aos documentos necessários.*

***Abstract.** The Educational Product created as an orientation guide to assist students participating in the selection of Student Assistance at the IFMS was based on the results of*

<sup>92</sup> Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

<sup>93</sup> Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.



*the survey carried out with students, participants in the Student Assistance selection, and with the Social Workers, responsible for the selection. In the research, a problem was confirmed which was reported as difficulties in understanding the item documentation in the notice. For Social Workers, students have difficulty reading the notice and, for students, reading is only the item that is of interest in the selection. The Guide in PDF format provided an aid in reading the notice. For this purpose, a visual language was used, adopting institutional colors and links throughout the text, which direct readers to the necessary documents.*

## 1 Introdução

O produto educacional, é a parte final da dissertação do mestrado profissional, possui identidade própria e característica de poder ser replicado e aproveitado por outros profissionais, se transformando em uma ferramenta de contribuição com os processos educativos, podendo ser aplicado em espaços formais e informais ligados ao ensino (MOREIRA; NARDI, 2009).

A necessidade de desenvolvimento de um produto educativo vem atrelada à proposta do Programa de Mestrado do ProfEPT<sup>94</sup>, que, no seu regulamento, datado de 2015, explicita que concomitante à realização da pesquisa, esse produto deve ser desenvolvido, testado e analisado, assim como transcritos seus resultados, em relatório de final de curso (CAPES, 2013).

Em documento, a CAPES<sup>95</sup> lista 12 possíveis produtos educacionais, quais sejam:

Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc.); 2. Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; 3. Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de

---

<sup>94</sup> Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

<sup>95</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tem o objetivo principal de subsidiar o MEC na formulação das políticas de pós-graduação, coordenando e estimulando, mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência em grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda profissional dos setores públicos e privados.



intervenção etc.); 4. Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); 5. Materiais interativos (jogos, kits e similares); 6. Atividades de extensão (exposições científicas, cursos de curta duração, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividade de divulgação científica e outras); 7. Desenvolvimento de aplicativos; 8. Organização de evento; 9. Programa de rádio e TV; 10. Relatórios de pesquisa; 11. Patentes (depósito, concessão, cessão e comercialização); 12. Serviços técnicos (CAPES, 2013, p. 53).

Portanto, diante da necessidade de apresentar um produto final para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica e atrelada ao objetivo da proposta de pesquisa, propôs-se a elaboração de um produto em formato textual de guia.

A pesquisa em questão teve como objetivo geral analisar a seleção da assistência estudantil por meio do estudo de editais desenvolvidos pelo IFMS, visando entender qual é a dificuldade para a habilitação no programa.

Para isso, seguiu-se os seguintes objetivos específicos: analisar a bibliografia que versa sobre a Assistência Estudantil no Brasil e nos Institutos Federais de Educação profissional e Tecnológica, assim como os documentos que fazem referência a AE no IFMS, traçando um breve histórico para mensurar sua relevância; levantar, junto aos editais de resultados, às Assistentes Sociais e aos estudantes, participantes da seleção, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, informações dos processos e procedimentos de seleção para a Assistência Estudantil. Elaborar um Guia para orientar os estudantes na leitura do item documentação do edital, visando auxiliar a execução dos processos necessários, referentes à inscrição na seleção anual; e, por fim, avaliar o guia orientativo junto às Assistentes Sociais, responsáveis pela seleção para que opinassem sobre sua utilidade e posterior aplicação junto com a divulgação do edital nos próximos anos.

## **2 O Produto Educacional em formato de Guia Orientativo**

O Guia partiu da identificação de item de edital que ocasiona mais dificuldades ao processo, ao qual foi destacado como a compreensão da documentação a apresentar para comprovação da situação de vulnerabilidade econômica, atestada pelo candidato.



Nesse item do edital, é solicitado que o candidato relacione e apresente a documentação que se faz necessária para que ele comprove sua situação e possa fazer jus ao auxílio ofertado.

Na seleção, lançada via edital pela PROEN-IFMS e gerido pelas NUGEDS-IFMS de cada Campus, os alunos têm prazo para entrega da documentação, e isso gera uma certa correria diante do entendimento de qual documento certo para cada caso específico. Conforme relatado nos resultados da pesquisa empreendida tanto dos estudantes quanto das Assistentes Sociais, ficou visível que essa parte do edital é a mais complexa e a que ocasiona a maior necessidade de explicações.

A elaboração do guia parte do entendimento que o conhecimento se faz de diversas formas, pois entende-se que a simples leitura de indicações de documentos em edital não é de fácil compreensão para todos, ocasionando a dúvida e muitas vezes a entrega da documentação errada.

Na confecção do guia, depois das análises, tanto dos editais de resultados quanto das respostas enviadas pelas Assistentes Sociais e pelos estudantes, procurou-se fazer um roteiro do item “Documentação” e destacar aqueles que são mais difíceis de serem entendidos. O trabalho, nesse momento, foi de apuração de detalhes acerca da linguagem empreendida no guia, para que o mesmo tivesse uma versão de fácil compreensão. Para facilitar esse processo, apoiou-se na linguagem visual, na qual as cores e os simbolismos dela remetesse a entender melhor a mensagem enviada. De acordo com Santaella (1983, p. 2), somos leitores e produtores de uma linguagem pluralizada, cheia de cores, formas, imagens, sons, enfim, segundo a autora, “seres simbólicos, isto é, seres de linguagem”. (SANTAELLA, 1983, p. 2), portanto o uso de cores e símbolos remetem a facilitar o entendimento.

No mundo atual, onde a informática e as mídias digitais tomam grande parte de nosso tempo e nos impulsionam a aprender uma nova forma de comunicação, torna-se natural entendermos textos mais complexos se os mesmos estiverem em formato que facilite aos olhos. A mensagem necessária se tornará mais fácil de ser compreendida. Mizan (2014), com relação às imagens, observa que



---

A sociedade moderna parece que está invadida pelo poder da imagem uma vez que a nossa sociedade produz e consome imagens como nunca antes. Vivemos em um período que é mais visual do que linguístico, pois a Mídia e principalmente a Nova Mídia promove a representação e a expressão visual como forma de comunicação (MIZAN, 2014, p. 271).

Diante disso, elaborou-se o guia de forma que a imagem visual fosse um algo a mais, um chamariz para a apresentação dos critérios destacados em edital, visto que, como se trata de termos técnicos, não poderíamos mudar as palavras, apenas apresentá-las de forma mais atrativas.

Usou-se dos recursos de cores e figuras, o que torna mais fácil, visualmente, a leitura, pois as cores chamam a atenção. Assim, é através da vibração das cores que podemos determinar e exprimir os sentimentos que estão na mensagem simbólica (SANTAELLA, 1983).

As cores utilizadas no Guia são as que remetem às cores da instituição. Desse modo, pretendeu-se trazer a emoção para o guia, influenciando o olhar do estudante ao perceber que essa ferramenta faz parte da instituição, conforme afirma Kotler (2013), que justifica como as cores, mesmo inconsciente, mexem com os sentimentos e emoções humanas. O ser humano faz escolhas também pela coloração das coisas expostas.

A imagem abaixo demonstrada na figura 1, traz exatamente esse contexto das cores institucionais que remetem à emoção.



**Figura 1: Capa do guia Orientativo. Fonte: Elaborado pela autora, 2021.**

Também se optou por usar letras de tamanhos maiores, pois transmitem mais comodidade à leitura, contrastando com as cores vivas da Instituição, que aqui na capa (figura 1) foi o verde-abacate, contrastando com um fundo azul, atribuindo maior visibilidade.

Outro recurso que se utilizou para deixar o Guia mais próximo à linguagem atual dos jovens foi a criação de um avatar, demonstrado na figura 2, que se apresenta com o nome de “Betty“, e se propõe a seguir o leitor nas páginas seguintes à apresentação.



**Figura 2: Apresentação do Avatar: “Betty”. Fonte: Elaborado pela autora, 2021.**

O guia veio em versão eletrônica modelado em PDF e é composto por 46 páginas e foi elaborado no programa CANVA.com. Ele inicia com uma capa trazendo o título que remete à seleção da Assistência Estudantil e logo abaixo o subtítulo que o especifica como um Guia de Orientação, buscando ser objetivo e de fácil compreensão. Na página seguinte existe um sumário, (Figura 3) onde estão listados todos os assuntos abordados no Guia. Este sumário não está numerado, porém remete aos assuntos abordados de forma que os estudantes se identifiquem e prossigam na rolagem das páginas.

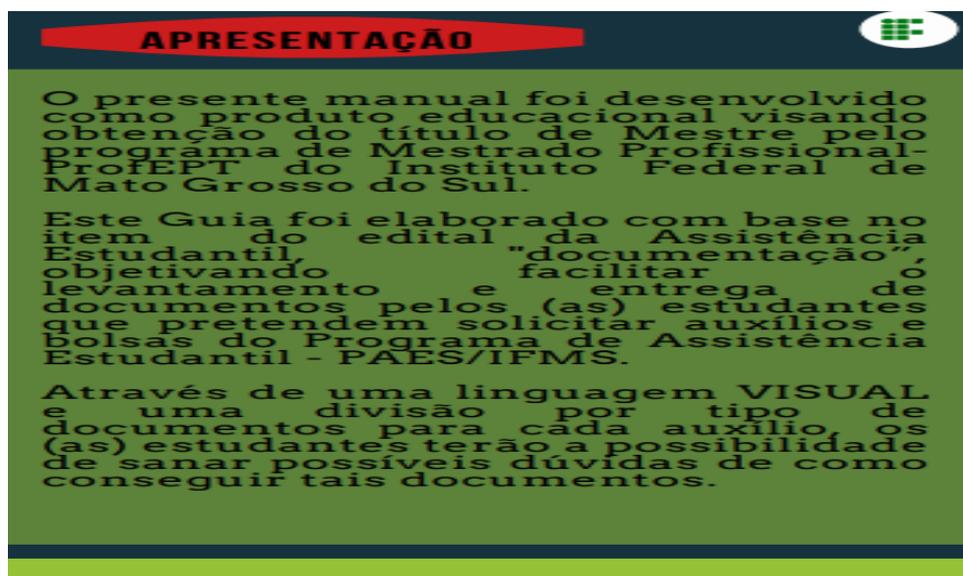


**SUMÁRIO**

APRESENTAÇÃO	DOCUMENTOS PARA RENDA PROVENIENTE DE ALUGUEL
CONSIDERAÇÕES	DOCUMENTOS PARA ESTAGIÁRIO REMUNERADO
MODALIDADES	DOCUMENTOS PARA PENSÃO ALIMENTÍCIA
DOCUMENTOS COMUNS A TODOS	DOCUMENTOS PARA ESTUDANTE E/OU MEMBRO DO GRUPO FAMILIAR, MAIOR DE 18 ANOS SEM RENDA
DOCUMENTOS PARA TRABALHADOR ASSALARIADO	DOCUMENTOS PARA PESSOAS "DO LAR"
DOCUMENTOS PARA TRABALHADOR AUTÔNOMO, INFORMAL, PROFISSIONAL LIBERAL OU PRESTADOR DE SERVIÇO	DOCUMENTOS PARA AUXÍLIO TRANSPORTE
DOCUMENTOS PARA DESEMPREGADO	DOCUMENTOS PARA AUXÍLIO INDÍGENA @ QUILOMBOLA
DOCUMENTOS PARA APOSENTADO, PENSIONISTA, BENEFICIÁRIO DE AUXÍLIO DOENÇA @ BPC (LOAS)	DOCUMENTOS PARA AUXÍLIO MORADIA
DOCUMENTOS PARA SÓCIO PROPRIETÁRIO DE EMPRESA	DOCUMENTOS PARA PRODUTOR RURAL

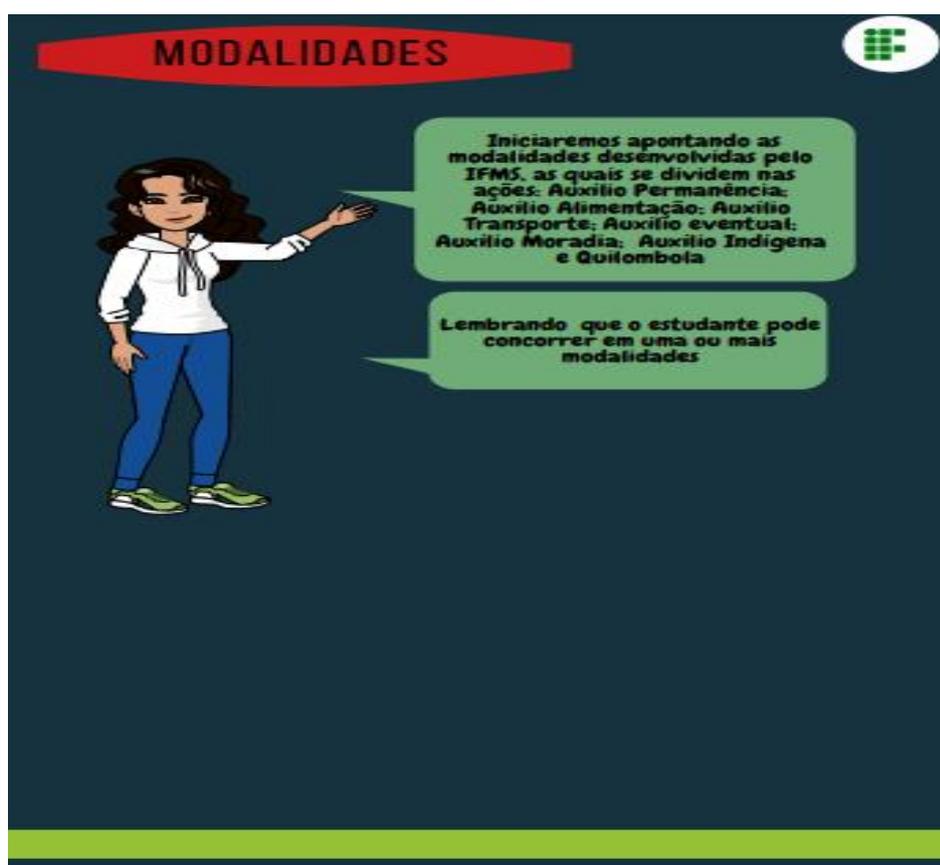
Figura 3: Sumário. Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O Guia inicia com a apresentação, conforme figura 4 abaixo, explicando o que é, e para que está sendo proposto. Logo em seguida, traz as considerações iniciais, abordando a Assistência Estudantil e seus conceitos de forma simplificada.



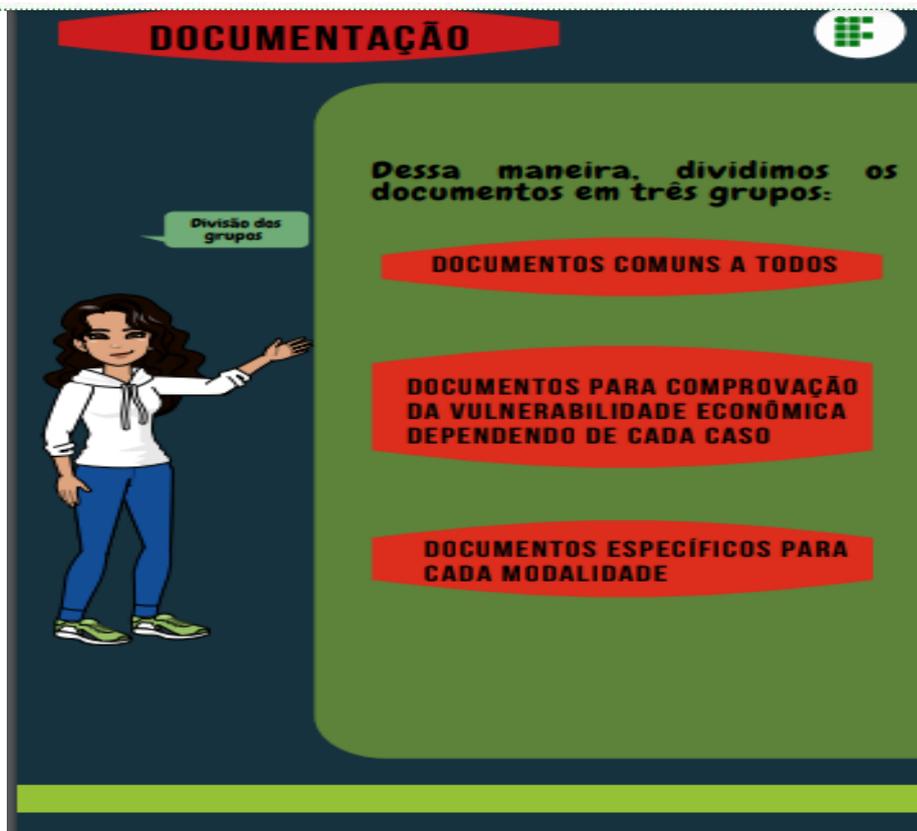
**Figura 4. Apresentação. Fonte: Elaborado pela autora. 2021**

Conforme a rolagem vai sendo feita, inicia-se a apresentação das modalidades ofertadas pelo Edital de seleção anual, a qual podemos visualizar na figura 5, e traz um resumo do que vem a ser cada Assistência.



**Figura 5. Modalidades. Fonte: Elaborado pela autora. 2021.**

Na sequência, inicia-se a apresentação do item do edital “Documentação” ao qual foi dividido em três partes, a saber: documentos gerais para apresentação por todos os participantes; a comprovação da vulnerabilidade econômica na qual cada perfil tem um documento específico a apresentar; e a documentação referente aos tipos de auxílio que requerem documentos extras para comprovação de determinadas características que não sejam a vulnerabilidade econômica (moradia, transporte e/ou indígena/quilombola), além de todo o texto conter *links* que levam aos anexos de documentos a serem preenchidos e que estão contidos nos editais. (Ver Figuras 6).



**Figura 6. Divisão dos grupos de documentos. Fonte: Elaborado pela autora. 2021.**

No final do Guia, oferecemos alguns lembretes quanto a possibilidade de existir, além da documentação, a necessidade de a Comissão de Seleção fazer entrevistas para comprovar com maior credibilidade a informação fornecida pelo estudante, conforme descrito em edital.

Esta ferramenta foi desenvolvida analisando os editais da Assistência Estudantil dos anos de 2018 e 2019. Esses Editais contemplavam todo o programa desenvolvido pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

Os Editais de 2020 não puderam ser analisados, pois foram editais tidos como extraordinários devido ao período de Pandemia decretado pela OMS – Organização Mundial de Saúde – devido à proliferação de uma doença viral, a SARS-cov-2, mas popularmente conhecida como Covid-19, e acatado por todos os entes federados do país.



Para validação, foi pensado no envio às Assistentes Sociais e aos estudantes participantes da pesquisa. Esse envio deveria ser feito na publicação do edital da Assistência Estudantil no ano de 2021, porém houve um contratempo.

O Edital da Assistência Estudantil do ano de 2021 foi publicado de forma extraordinária, contendo apenas um único auxílio, o auxílio Permanência, do mesmo modo que foi feito em 2020, ao qual também foi publicado apenas com uma única modalidade das listadas no PAES (auxílio permanência), e um outro edital promovendo o Auxílio para Acesso Digital, visando ajudar financeiramente aqueles estudantes que não dispunham de internet em casa.

Tudo isso se fez necessário devido ao não esgotamento do estado de Pandemia decretado pela OMS (Organização Mundial de Saúde) e conseqüentemente da proliferação da doença (COVID-19), visto que a vacinação ainda não chegou em patamares de segurança, ou seja, 70%<sup>96</sup> (setenta por cento) da população acima dos 18 anos, sendo necessária a continuação das aulas remotas.

Dessa forma, de acordo com a decisão RTRIA 34/2021 - RT/IFMS de 22 de fevereiro de 2021, houve a continuidade das atividades remotas até o dia 15 de julho de 2021. Diante disso, o Edital da Assistência Estudantil sofreu modificações para se adequar ao momento ímpar que vivemos. Toda a documentação que seria necessária para comprovação do principal requisito, que é a vulnerabilidade econômica, fora diminuída a apenas alguns formulários preenchidos e entregues pelos próprios estudantes na hora da inscrição.

Portanto, o guia que contempla toda a parte de documentos necessários à comprovação de vulnerabilidade econômica ficou além daquilo que o EDITAL PROEN/IFMS Nº 014/2021 exige, no seu item 4: Documentação, tornando-se inviável a testagem desse modelo de produto diretamente com os estudantes.

O Guia elaborado como produto tecnológico está com a relação de documentos para todas as modalidades previstas no PAES-IFMS (Auxílio Permanência, Alimentação,

---

<sup>96</sup>Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2020/dezembro/16/plano\\_vacinacao\\_versao\\_eletronica-1.pdf](https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2020/dezembro/16/plano_vacinacao_versao_eletronica-1.pdf)



Moradia, Transporte, Indígena/Quilombola e Eventual) e não apenas a modalidade de Auxílio Permanência como instruído no edital 14/2021-Proen/IFMS.

Portanto, diante desse imprevisto e não sendo possível adequar o guia em tempo hábil para o edital mencionado, optou-se por testá-lo junto às Assistentes Sociais, informando do acontecido e requerendo a opinião das mesmas quanto a possibilidade de o Guia ser útil para as próximas seleções. Para tanto, foi necessário adequar as perguntas sobre o Guia e explicar o ocorrido as mesmas.

Por fim foi adicionado no final do Guia um *link* que leva um pequeno formulário de perguntas as quais os estudantes poderão opinar, depois da leitura na próxima seleção, sobre sua utilidade.

### 3 Testagem do Produto

Como exposto anteriormente, devido a contratempos ocorridos na divulgação dos editais da AE no ano de 2021 a testagem que deveria ser com os estudantes foi feita com as Assistentes Sociais.

O Guia foi enviado às mesmas por e-mail institucional com um pequeno texto explicando o acontecido e informando a necessidade de obter opinião a respeito da utilidade e do seu uso nas próximas edições de editais da AE.

Foram enviados e-mails para as 13 (treze) Assistentes Sociais, sujeitos da pesquisa, durante quatro semanas seguidas. Apenas 4(quatro) Assistentes Sociais analisaram o guia e responderam ao formulário de testagem. A tabela 1 abaixo relata a opinião delas.

**Tabela 1: Testagem do Produto Educacional pelas Assistentes Sociais**

Assistent e Social	Essa ferramenta trouxe melhorias para a leitura do item do edital “Documentação”?	A linguagem empreendida no Guia foi de fácil visualização e identificação?	Você faria alguma alteração no Guia para as próximas edições?	Se você marcou "sim" no item (3) , quais as modificações.
--------------------	---	--	---	---



AS1	SIM	SIM	SIM	Fotos dos documentos.
AS2	SIM	SIM	SIM	Todo novo edital costuma ter alterações na documentação, precisa ser adequado ao edital que estará vigente.
AS3	SIM	SIM	SIM	Grafia do texto em algumas partes.
AS4	SIM	SIM	SIM	Não utilizaria texto em caixa alta

Fonte: Elaborado pela autora. 2021

Como pode-se observar, o guia na visão das AS que o analisaram tende a trazer melhorias na leitura do item mais trabalhoso do edital, que é a documentação, assim como também elas elencaram algumas mudanças pontuais no mesmo, para que ele tenha maior eficácia.

#### 4 Considerações Finais

Esse estudo evidenciou que a assistência estudantil é uma política pluralizada dentro do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, a qual foi instaurada desde o ano de 2018, pela Resolução 001 de 29 de janeiro de 2018. Nesta Resolução, guiada pelo Decreto 7.234/2010 - Lei do PNAES, elenca-se as dimensões que a política institucional irá tomar e quais modalidades ela irá trabalhar.

Diante dessas constatações e da análise dos editais, os quais cita-se os do ano de 2018 e 2019, foi possível compreender toda a estrutura legal e os critérios que são impostos para a seleção. Percebeu-se em um primeiro momento que o uso de termos técnicos é uma constante e que a lista de documentos para comprovação da vulnerabilidade econômica é bem extensa. Neste intento, foi possível pontuar a quantidade de estudantes



indeferidos na seleção, pela não apresentação de documentos nas datas solicitadas no certame. Além disso, conforme a pesquisa de campo, entendeu-se que a maioria dos estudantes não leem o edital na íntegra, constatação também apontada pelas Assistentes Sociais, que consideraram a seleção trabalhosa, principalmente porque os estudantes não têm o hábito de ler todo o edital.

Dessa forma, elaborou-se o Guia com intuito de facilitar a leitura do edital, principalmente no quesito documentação. Ele foi elaborado de forma que o estudante identifique o que é a Assistência Estudantil, o seu principal critério de seleção, as modalidades que estão disponíveis, assim como a documentação que ele precisa apresentar.

Na elaboração do guia, foram usadas cores institucionais (SANTAELLA 1983) para trazer um sentimento de pertencimento à instituição, pelo estudante, e a figura de um avatar, que o segue em toda leitura.

O guia foi testado pelas Assistentes Sociais, as quais o identificaram como de boa leitura e possível de ser incluído como auxílio aos editais nas próximas seleções.

## 5 Referências

BRASIL. **Constituição 1988. Constituição do Brasil: promulgada em 5.10.88.** Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1988.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Documento de Área-Ensino - CAPES. 2016. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/DOCUMENTO\\_AREA\\_ENSINO\\_24\\_MAIO.pdf](https://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf). Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 20 de dezembro de 2010: Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Presidência da República Federativa do Brasil. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm) . Acesso em 24/10/2019.

BRASIL. **Edital 12/2018.** PROEN/IFMS. Edital de Assistência Estudantil.

BRASIL. **Edital 16/2019.** PROEN/IFMS. Edital de Assistência Estudantil.



---

BRASIL. **Portal Institucional do Ministério da Educação – MEC.**  
<http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em abril de 2020.

BRASIL. **Política de Assistência Estudantil – PAES.** Resolução 001 de 2018  
<https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/politica-de-assistencia-estudantil>. Acesso em abril de 2020.

BRASIL. **Relatório de Gestão 2018. IFMS. 2019.** Acessado em 05 de abril de 2020.  
Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2018.pdf>

BRASIL. **Relatório de Gestão 2019.** IFMS. 2020. Acessado em 23 de março de 2021.  
Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/assuntos/gestao/transparencia-e-prestacao-de-contas/produtos-gerados>

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Regulamento. Vitória: out. 2015.**  
Disponível em: <https://www.poa.ifrs.edu.br/images/Documentos/regulamento-profsept.pdf>.  
Acesso em: 07 fev. 2020.

KOTLER, Philip. **Marketing de A a Z.** São Paulo, Editora Elsevier, 2003.

MIZAN, S. Letramento Visual na Mídia. In TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (orgs). **Letramento em Terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Editores, 2014, p. 271-282.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia.** V.2. set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549/398>. Acesso em: nov. 2019.

NASCIMENTO, C. M. *Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000.* 2013. 157 f. **Dissertação** (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 1983.



# ELETROPRATICANDO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS ON-LINE INTEGRANDO ELETRODINÂMICA E ARDUINO

Hugo Eduardo Pimentel Motta Siscar<sup>97</sup>, Dante Alighieri Alves de Mello<sup>98</sup>

hugo.siscar@ifms.edu.br, dante.mello@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** Esta pesquisa tem a finalidade de analisar o processo de ensino-aprendizagem de Física a partir da aplicação de atividades práticas on-line integrando eletrodinâmica e Arduino utilizando a ferramenta on-line Tinkercad. As atividades foram desenvolvidas com base na Teoria de Vygotsky visando proporcionar a interação entre os estudantes para a resolução de um determinado problema utilizando o recurso do chat do Google, sendo mediados pelo professor de forma síncrona e/ou assíncrona. Diante do exposto foi desenvolvido um Produto Educacional (PE), em formato Portable Document Format (PDF) interativo, denominado Guia Didático ao Docente, contendo nove atividades integrando conteúdos sobre eletrodinâmica e Arduino. Como subproduto foi desenvolvido um Caderno de Atividades do Estudante em formato PDF.

**Abstract.** This research aims to analyze the teaching-learning process of Physics from the application of practical online activities integrating electrodynamics and Arduino using the online tool Tinkercad. The activities were developed based on Vygotsky's Theory in order to provide interaction between students to solve a given problem using the Google chat feature, being mediated by the teacher synchronously and/or asynchronously. In view of the above, an Educational Product (EP) was developed in an interactive Portable Document Format (PDF), called Didactic Guide for Teachers, containing nine activities integrating content on electrodynamics and Arduino. As a by-product, a Student Activity Book in PDF format was developed.

<sup>97</sup> Especialista, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Coxim.

<sup>98</sup> Doutor, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande.



---

## 1 Introdução

O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 (LDB) e pelo Decreto nº 5.154/2004. A LDB, em seu artigo 40, estabelece que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada (BRASIL, 1996). O Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), em seu artigo 4º, parágrafo 1º, inciso I, dispõe sobre a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, que pode acontecer de forma integrada, ou seja, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio; concomitante, quando as disciplinas técnicas são ofertadas paralelamente às disciplinas do ensino médio, na mesma instituição ou em instituições de ensino distintas; ou subsequente, que é oferecida aos estudantes que já concluíram o ensino médio.

A organização curricular dos cursos técnicos integrados de nível médio segue as determinações legais previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012) estabelecidas em legislação específica pelos órgãos competentes do Ministério da Educação. A matriz curricular de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio é composta por disciplinas distribuídas em núcleo comum, parte diversificada e formação profissional.

O núcleo comum é constituído pelas áreas de conhecimento do ensino médio: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998). A parte diversificada, por sua vez, está orientada para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos. Já a formação profissional contempla as disciplinas específicas necessárias para aquisição de competências e habilidades para atuação em uma determinada área profissional. Portanto, o ensino integrado requer práticas integradoras e interdisciplinares, em contraposição às concepções fragmentadoras dos saberes (RAMOS, 2008).



Segundo Ramos (2005), a integração curricular pressupõe que a relação entre os conhecimentos gerais e específicos seja construída ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Diante da perspectiva dessa relação entre os conhecimentos, a integração presume interdisciplinaridade. Gasparin (2012) explicita que, no mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam e, frequentemente, proporcionam a perda da totalidade, busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade.

#### a. O ensino de Física

Diesel, Baldez e Martins (2017) explicitam que é muito comum a influência do método tradicional de ensino centrado no docente e na transmissão de conteúdo, em que os estudantes mantêm uma postura passiva, apenas recebendo e memorizando as informações numa atitude de reprodução.

Em julho de 2013, na *XI Conferencia Interamericana sobre Enseñanza de la Física*, em Guayaquil, no Equador, e no Ciclo de palestras dos 50 anos do Instituto de Física da UFRJ, realizada em março de 2014, Moreira (2017) afirmou que a Física está em crise na Educação Básica e aponta suas causas, sendo elas a falta e/ou despreparo de professores, as más condições de trabalho, o reduzido número de aulas e a progressiva perda da identidade no currículo, além de que o ensino da Física na educação contemporânea estimula a aprendizagem mecânica de conteúdos desatualizados. Explicita, também, que são muitos os desafios para mudar esse panorama.

Ainda segundo Moreira (2017), o ensino de Física na educação contemporânea é desatualizado em termos de conteúdos e tecnologias, centrado no docente, comportamentalista, focado no treinamento para as provas e aborda a Física como uma ciência acabada, tal como apresentada em um livro-texto. Nas palavras do autor é preciso incorporar ao ensino de Física as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), assim como aspectos epistemológicos, históricos, sociais e culturais.

Neste sentido, consta nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCEB) que “A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a



---

metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes” (BRASIL, 2013, p. 167).

#### b. **Questão de pesquisa**

Diante do exposto, buscamos responder às seguintes questões com a realização desta pesquisa: como contextualizar conteúdos sobre eletrodinâmica com a realidade do educando? Como estimular práticas integradoras no contexto de sala de aula?

Nesse cenário de transformações no modo de pensar as práticas de ensino e aprendizagem nosso projeto pretende utilizar as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação visando contribuir para o ensino de eletrodinâmica. Segundo Macêdo et al. (2014), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) designam todos os meios técnicos usados para tratar a informação e facilitar a comunicação, incluindo hardware e software.

Considerando que as aulas de Física se dividem em teoria e prática, sendo a prática realizada por meio de experimentos, e muitas vezes os laboratórios para o desenvolvimento dessas atividades práticas não são equipados de maneira satisfatória, uma forma de aproximar o estudante da prática é a para a realização de experimentos virtuais. A proposta inicial da pesquisa era que os encontros acontecessem no formato presencial utilizando o laboratório de informática para o desenvolvimento das atividades. No entanto, em virtude da pandemia da COVID-19, todos os encontros foram adaptados para serem realizados no formato virtual, utilizando a ferramenta *Google Meet*.

Neste viés, a Robótica Educacional tem demonstrado um ambiente pedagógico enriquecedor, no que tange um ensino integrado de diferentes disciplinas, e significativo, uma vez que o ensino de Ciências é visto com certa apatia por muitos alunos (SANTOS e MENEZES, 2005).

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar a aprendizagem dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Informática do IFMS Campus Coxim por meio da aplicação de atividades práticas *on-line* baseadas na Teoria de Vygotsky, integrando conceitos de eletrodinâmica e Arduino.

No desenvolvimento das atividades propostas neste projeto também foi utilizado o ambiente virtual *Tinkercad*, onde foram realizadas simulações de alguns conteúdos sobre



---

eletrodinâmica, como por exemplo corrente elétrica e resistores integrados ao Arduino.

Com base nos relatos dos autores acima citados e com vistas à superação de um problema constante no ensino de Física, que consiste em um ensino fragmentado, compartimentado e excessivamente centrado no professor, transmissor do conhecimento, espera-se que, por meio da aplicação deste produto educacional seja criado um ambiente favorável à aprendizagem e os docentes sejam estimulados a pensarem em novas estratégias de ensino, com a intenção de ensinar na perspectiva dos participantes deste processo.

## 2 Referencial teórico

Esta proposta de pesquisa tem como referencial teórico de aprendizagem as ideias do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), precursor da teoria do desenvolvimento humano.

Vygotski (2007) desenvolveu a sua proposta de psicologia com base no Materialismo Histórico-Dialético, de Marx. Este método que vai ajudar a desenvolver a teoria sobre o ser humano, trazendo para o centro do estudo a consciência. Os estudos das relações entre o pensamento e a linguagem permitiu o desenvolvimento de conceitos de mediação, interação, entre outros.

Paes (2020) esclarece que a denominação “Psicologia Histórico-Cultural” advém do sentido de que todas as atividades, compreensão e sensibilidade humanas são mediadas pela cultura produzida e acumulada geração após geração, desde que os humanos iniciaram a transformação da natureza e a significação simbólica da realidade.

Para Taille, Oliveira e Dantas (2019), as concepções de Vigotski sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que os distinguem de outros animais. Paes (2020) afirma que sem a apropriação da cultura humana produzida historicamente não seríamos humanos, mas sim animais, pois seriam mantidas as funções psicológicas inferiores.



Outro conceito da teoria de Vygotski e que será objeto de investigação desta pesquisa é denominado “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), definido por Vygotski (2007, p. 97) como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKI, 2007, p. 97).

Tendo como base o conceito de ZDP, o produto educacional foi desenvolvido para que os participantes sejam organizados em grupos e possam atuar de forma colaborativa. Vigotski, por meio de pesquisas experimentais utilizando testes com conceitos, demonstrou o papel da colaboração e imitação na aprendizagem, destacando que:

Ao trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar. Todo esse trabalho com conceitos, todo o processo de sua formação foi elaborado em colaboração com o adulto, no processo de aprendizagem. E quando a criança resolve agora a questão, o que o teste exige dela? Habilidades para imitar, para resolver esta questão com a ajuda do professor, mesmo que no momento da solução não tenhamos a situação atual de colaboração. (VIGOTSKI, 2009, p. 341).

Porque quando afirmamos que a criança age por imitação isto não quer dizer que ela olhe outra pessoa nos olhos e imite. Se eu vi alguma coisa hoje, e faço a mesma coisa amanhã, eu faço por imitação. Quando em casa uma criança resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento o professor não esteja (VIGOTSKI, 2009, p. 342).

Todas as etapas de aplicação das atividades foram mediadas pelo docente e contaram com sua interação colaborativa. Na concepção de Vygotsky (2007) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento das funções mentais superiores na interação da criança com pessoas em seu ambiente ou em operação com seus companheiros, sendo essencial na criação da ZDP. Ainda conforme o autor, quando um estudante consegue resolver um problema recebendo auxílio de uma pessoa mais



experiente, seja por meio de pistas ou da resolução de parte do problema, ao aprender ele passa por um processo de desenvolvimento.

As atividades práticas propostas neste projeto evoluem em complexidade na medida em que se avança nas mesmas. Essa evolução conceitual permitirá que o professor atue para além do Nível de Desenvolvimento Real (NDR), pois para Vygotsky (2007, p. 102) o “aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança”, sendo assim, o “bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2007, p. 102). Caso os participantes apresentem dificuldades para resolver a situação problema o professor deve realizar a mediação do processo. Paes (2020) afirma que a aprendizagem depende da mediação exercida intencionalmente por interesses externos e sociais de outra pessoa, no caso, do educador.

A mediação é um conceito central na teoria de Vygotsky (2007), pois é neste processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Para ele:

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKI, 2007, p. 56).

Para Vygotski (2007, p. 98) “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Outro ponto importante da concepção vygotskyana é sobre a interação social e o papel que desempenha na construção do desenvolvimento. De acordo Ivic (2010, p. 17):

“...certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceitual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais” (IVIC, 2010, p. 17).



Esta proposta evidencia uma metodologia diferenciada na organização do trabalho pedagógico, tendo por objetivo estimular a atividade e a iniciativa do professor, favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente, considerando os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

O processo de formação de conceitos também é um aspecto central no desenvolvimento deste trabalho, pois o ponto de partida é conhecer e valorizar o que os participantes já compreendem sobre os temas abordados neste projeto. Para apreendermos a dinâmica do processo de formação dos conceitos científicos na consciência da criança é importante distinguirmos os chamados conceitos espontâneos e os conceitos científicos, objeto de investigação de Vygotsky:

O conceito espontâneo tem origem nas relações cotidianas, não mediadas por um processo explicativo de causalidade e relação, em que as palavras significam apenas um objeto ou uma ação percebida diretamente pela experiência vital da criança. O conceito científico é a tomada de consciência sobre um objeto referido, levando-se em conta suas causas e sua relação constituinte com outros objetos, e por isso é chamado de superior. (PAES, 2020, p. 69).

Compreender a relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos é fundamental para compreensão do processo de ensino aprendizagem. A relação ensino-aprendizagem passa pelo conhecimento sobre os conteúdos que devem ser ensinados pela parte do educador e pelas possibilidades de apropriação desses determinados conhecimentos pela parte do educando (PAES, 2020).

### **3 Metodologia**

Esta pesquisa é parte integrante de um projeto de pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFMS. Considerando que a pesquisa tem como pressuposto a teoria de Vygotsky e que o método de investigação deve estar associado ao aporte teórico-epistemológico adotado, a metodologia que foi utilizada para análise dos dados é denominada de “análise



microgenética”. Para análise das interações discursivas entre os estudantes e entre estes e o professor consideramos os aspectos comunicativo e interativo da ferramenta analítica proposta por Mortimer e Scott (2002).

Wertsch (1985), com base nos trabalhos de Vygotsky, define a análise microgenética como aquela que precisa de uma supervisão detalhista da formação de um processo, descrevendo as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, em um curto intervalo de tempo. Essa duração corresponde a um ou poucos encontros, em confinamentos planejados ou a pequenos fragmentos participativos, em circunstâncias naturais. Conforme o autor, o método genético de Vygotsky pode ser resumido em cinco preceitos fundamentais:

1. Os processos mentais humanos devem ser estudados por meio de uma análise genética que examina as origens desses processos e as transições que levam a suas formas posteriores;
  2. A gênese dos processos mentais humanos envolve mudanças revolucionárias qualitativas, bem como mudanças evolucionárias;
  3. Progressões e transições genéticas são definidas em termos de meios mediacionais (ferramentas e signos);
  4. Vários domínios genéticos (filogênese, história sociocultural, ontogênese e microgênese) devem ser examinados a fim de produzir um relato completo e preciso dos processos mentais humanos;
  5. Diferentes forças de desenvolvimento, cada uma com seu próprio conjunto de princípios explicativos, operam nos diferentes domínios genéticos.
- (WERTSCH, 1985, p. 55).

Como a análise microgenética pressupõe a observação do movimento das ações dos participantes, os encontros com os estudantes foram realizados de modo síncrono via *Google Meet*, ferramenta esta que permitiu a gravação das aulas. Nesses encontros foram realizadas as aulas sobre conteúdos de eletrodinâmica, as atividades práticas orientadas pelo pesquisador, as atividades que deveriam ser realizadas em grupo e as avaliações diagnósticas e de aprendizagem.

As atividades em grupo foram realizadas no formato assíncrono onde, para cada grupo de estudantes, foi criado um grupo no *Google Chat*. Nessa ferramenta o histórico das interações fica gravado para posterior análise do pesquisador. O participante pode interagir por meio de áudio, vídeo, imagens, texto, ou mesmo realizar videochamada. Neste último



caso foi solicitado que, preferencialmente, fossem gravadas as interações de cada grupo para uma análise detalhada dos diálogos entre participantes, buscando indícios de aprendizagem e dinâmicas propostas pela utilização da sequência que favoreçam este processo colaborativo.

A escolha das ferramentas *Google Meet* e *Google Chat* se deve ao fato da maioria dos participantes já possuírem uma conta no *Google* e também possuírem uma conta de e-mail institucional utilizada na plataforma *Google for Education*, facilitando o processo de criação dos grupos e comunicação com estudantes.

O produto educacional foi aplicado pelo professor pesquisador em duas turmas do quinto período do Curso Técnico Integrado em Informática, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Coxim.

O IFMS iniciou as atividades em Coxim na sua sede provisória no segundo semestre de 2010 com a oferta de cursos técnicos a distância em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR). Em 2011 o Ministério da Educação (MEC) autorizou o funcionamento do Campus, permitindo a abertura de turmas nos cursos técnicos integrados em Alimentos, Informática e Manutenção e Suporte em Informática, o último na Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Com cerca de 7 mil m<sup>2</sup> de área construída, o prédio tem quatro blocos para atendimento aos estudantes (IFMS, 2020).

Atualmente o IFMS Campus Coxim possui uma estrutura com quatro laboratórios de informática, sendo que três deles são de uso de toda a comunidade acadêmica, mas preferencialmente são utilizados pelos docentes que precisam ministrar as aulas práticas nestes laboratórios. O outro laboratório é utilizado para as aulas de montagem, manutenção e configuração de redes de computadores.

#### **4 Resultados e discussões**

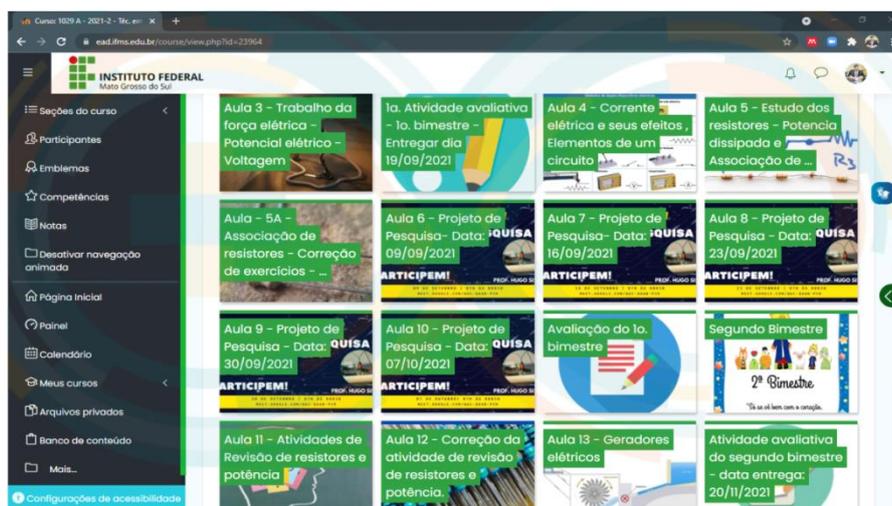
Após aprovação do projeto em Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foi realizada uma reunião com a professora regente da unidade curricular de Física 5 e apresentada a proposta de projeto de pesquisa, sendo definido, posteriormente, o cronograma de aplicação em conjunto com a professora. A partir deste momento a professora regente inseriu a aplicação do projeto no plano de ensino da disciplina.



Todos os estudantes das duas turmas do Curso Técnico Integrado em Informática foram convidados a participarem do projeto pelo e-mail pessoal, institucional e no grupo do *whatsapp* das salas, totalizando 44 estudantes. Nesta oportunidade foram encaminhados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes maiores e responsáveis pelos participantes menores, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos participantes menores.

A professora regente da unidade curricular Física 5 abordou os conteúdos sobre eletrostática e eletrodinâmica utilizando o a plataforma *Google Meet*, para as aulas síncronas, e o ambiente virtual *Moodle*, como repositório de conteúdo e aplicação de exercícios. Após a abordagem teórica sobre corrente elétrica e resistores realizada pela professora iniciou-se a aplicação do produto educacional.

Os cinco encontros aconteceram semanalmente no período de 09 de setembro a 07 de outubro de 2021. No primeiro encontro, realizado sincronamente pelo *Google Meet*, compareceram quatro estudantes. Neste momento foi apresentado o projeto de pesquisa, aplicada a avaliação diagnóstica (<https://bit.ly/3hKY3Wv>), explicado o funcionamento do ambiente virtual *Tinkercad* e da ferramenta *Google Chat*. A gravação e o conteúdo do primeiro encontro foram disponibilizados na plataforma *Moodle*, ferramenta institucional utilizada para repositório dos conteúdos educacionais (Figura 1).



**Figura 1.** Plataforma Moodle referente a aplicação do projeto: Aula 6 a 10.

**Fonte:** os autores.

Os resultados da avaliação diagnóstica foram determinantes para a formação dos

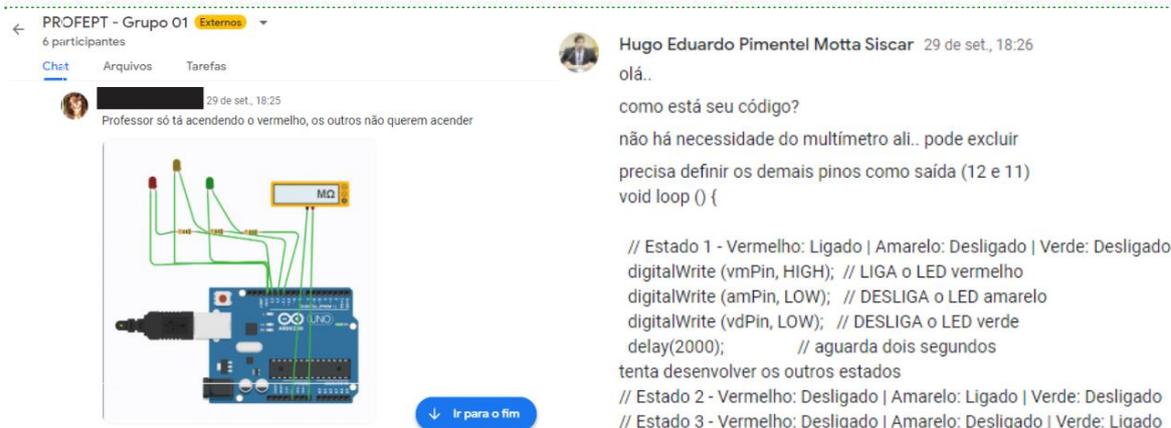


grupos, pois uma das formas de favorecer os processos colaborativos de aprendizagem na Zona de Desenvolvimento Proximal é proporcionar a interação, em um mesmo grupo, entre os estudantes que sabem menos e aqueles que dominam mais o assunto em estudo. Foi oportunizado um prazo para realização diagnóstica em face aos estudantes que não compareceram ao encontro síncrono. Dez estudantes responderam a avaliação diagnóstica e foram formados três grupos. Uma vez definidos os participantes de cada grupo foram criados os perfis no *Tinkercad* e no *Google Chat*.

No primeiro momento do segundo encontro foi realizada a correção da avaliação diagnóstica. Posteriormente foi explicado como determinar o valor dos resistores por meio da utilização da tabela do código de cores. Em seguida foram desenvolvidas as atividades 1 e 2, sob a orientação do professor pesquisador, envolvendo associação de resistores em série e paralelo, respectivamente. Após orientação dessas atividades foi realizada uma aula explicando o funcionamento do LED. A Atividade 3 foi realizada em grupo e de forma assíncrona, onde os participantes determinaram o valor do resistor para ligar o LED.

No Encontro 3 foram realizadas as correções das atividades 1, 2 e 3. Neste encontro também foi explicado o princípio de funcionamento do Arduino e a linguagem de programação utilizada na sua interface de desenvolvimento. Foi realizada a Atividade 4, orientada pelo professor pesquisador, consistindo em um Pisca Led com Arduino. A seguir foi apresentada a Atividade 5, onde o grupo deveria desenvolver e simular o funcionamento de um semáforo, desenhar o esquemático e determinar o diagrama de tempo da tensão (V).

Na execução dessa atividade foi observada uma maior interação assíncrona entre os grupos e individualmente, por meio das quais os estudantes apresentaram suas dificuldades. Neste momento o pesquisador realizou a mediação e orientou o desenvolvimento da atividade. Uma das interações pesquisador-participante pode ser observada na Figura 2.



**Figura 2.** Interação colaborativa realizada pelo pesquisador.

**Fonte:** os autores.

Foi observado que o layout do circuito estava montado corretamente, bem como foi atribuído o valor correto dos resistores. Sendo assim, foi solicitado que o participante encaminhasse o seu código para ser analisado. Também foi disponibilizada uma parte da resolução do problema para que pudesse tentar resolver o restante da codificação. No código foi identificado um erro de sintaxe ao configurar os pinos como saída: `pinMode (pino, modo)`. O pesquisador realizou a intervenção indicando a forma correta da sintaxe da instrução e orientou que deveria repetir o procedimento para os demais pinos.

Solicitamos que, após a realização dos ajustes do código, a participante realizasse a simulação do circuito no ambiente virtual e que relatasse o que aconteceu, mas a mesma não deu um feedback. No entanto, ao acessarmos o ambiente virtual, observamos que havia terminado a atividade corretamente. A partir das abordagens comunicativas interativas dialógicas e interativas de autoridade observamos diversos padrões de interação nos discursos onde houve indícios de aprendizagem (Mortimer e Scott, 2002). Neste caso, mais especificamente, o padrão interativo do pesquisador com a participante foi I-R-F-R-F-R-P (iniciação do estudante, resposta do professor, feedback do estudante, resposta, feedback..., prosseguimento), ou seja, após as respostas o pesquisador pede que prossiga sem avaliar explicitamente.

Para Vygotski (2007, p. 98) “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. A partir da intervenção realizada pelo pesquisador o participante conseguiu desenvolver o restante da



atividade. A mediação é um conceito central na teoria de Vygotski (2007) pois é neste processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Paes (2020) afirma que a aprendizagem depende da mediação exercida intencionalmente por interesses externos, sociais, de outra pessoa, do educador.

No quarto encontro foi realizada a correção da Atividade 5 e ministradas aulas sobre Potenciômetro e LDR. As Atividades 6 e 8, lendo o valor de um potenciômetro e lendo o valor de um LDR, respectivamente, foram orientadas e desenvolvidas pelo pesquisador em conjunto com os participantes. As Atividades 7 e 9 foram orientadas e disponibilizadas para realização em grupo.

No quinto e último encontro estava prevista a correção das Atividades 7 e 9 e a aplicação de uma avaliação da aprendizagem. No entanto, não houve a participação dos estudantes neste encontro síncrono. Foram realizadas tentativas para que os estudantes pudessem realizar a avaliação da aprendizagem, no entanto, mesmo diante afirmação de que iriam realizá-la, não houve participação dos mesmos.

A média de participação durante as aulas síncronas foi de três participantes, sendo esta também a média nas atividades assíncronas. A professora regente acompanhou a aplicação em todas as aulas. Durante o processo de aplicação do produto educacional houveram algumas desistências dos participantes justificando que, pelo fato da participação não ser obrigatória, estavam sobrecarregados pelo excesso de atividades, pelo estágio, pelo desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso e pelas próprias dificuldades advindas da pandemia.

## 5 Considerações finais

O propósito da realização desta pesquisa foi investigar a aprendizagem dos estudantes do Campus Coxim do Curso Técnico Integrado em Informática do IFMS por meio da aplicação de atividades práticas *on-line* baseadas na Teoria de Vygotsky, integrando conceitos de eletrodinâmica e Arduino.

A proposta do desenvolvimento de um conjunto de atividades práticas *on-line* é um suporte ao docente de Física e visa a melhoria na relação de ensino e aprendizagem. Com a realização da pesquisa e desenvolvimento do produto educacional buscamos promover a



---

integração de unidades curriculares da base comum e técnica.

O uso do Arduino e demais componentes físicos, aliados à dinâmica de aplicação do projeto proposto promoveu processos colaborativos de aprendizagem entre os participantes. No entanto, durante a aplicação do produto educacional observamos que para se promover a interação entre os participantes o pesquisador teve que provocar questionamentos nos grupos a todo instante, daí a importância da atuação atenta do professor na ZDP dos estudantes. Nesta aplicação, mais especificamente, houve mais interação entre pesquisador-participante do que entre participantes do próprio grupo.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília: MEC/Semtec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**, resolução CEB nº. 3 de 26 de junho de 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, resolução CNE/CEB nº. 6**, de 20 de setembro de 2012.

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

DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v.14, n.1, 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 08 mai. 2020.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MACÊDO, J. A.; PEDROSO, L. S.; VOELZKE, M. R.; ARAÚJO, M. S. T. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, p. 167-197, abr. 2014.

MELLO, D. A. A. **Um ambiente virtual colaborativo de ensino e aprendizagem de**



**física com base na teoria de Vygotsky.** 217 p. Tese (Curso de Pós Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MOREIRA, M. A. **Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea.** Revista do Professor de Física, v. 1, n. 1, p. 1-13, 7 ago. 2017.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. **Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002.

PAES, P. C. D. **Vigotski Fundamentos e práticas de ensino: crítica às pedagogias dominantes.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

RAMOS, M. N. **Possibilidades e desafios do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N. Ensino médio integrado: concepção e contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em:

<[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2020.

SANTOS, C. F.; MENEZES, C. S. **A Aprendizagem da Física no Ensino Fundamental em um Ambiente de Robótica Educacional.** Anais do XI Workshop de Informática na Escola, do XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. São Leopoldo, RS, 2005.

TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon [recurso eletrônico]: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind.** Cambridge: Harvard University Press, 1985.



# FORMAÇÃO DE CONCEITOS FINANCEIROS INTRODUTÓRIOS NA APLICAÇÃO DO CURSO “IMERSÃO AO CONTEXTO DO EMPREENDEDORISMO” NO IFMS

Bruno Delmondes Xavier<sup>99</sup>, Dante Alighieri Alves de Mello<sup>100</sup>

profbrunoxavier@gmail.com, dante.mello@ifms.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** O curso “Imersão ao Contexto do Empreendedorismo” foi elaborado com disciplinas introdutórias da educação para o empreendedorismo no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMS). Com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski o objetivo deste artigo é demonstrar o processo de evolução dos conceitos introdutórios de finanças de cinco estudantes participantes da quinta aula do curso. Por meio da Análise Microgenética os dados indicam que os conceitos científicos dos estudantes adultos evoluíram de forma mais concreta à realidade, possivelmente por conta das suas relações de trabalho, emprego, consumo e contexto familiar. Por outro lado, os resultados apontam que os conceitos dos adolescentes também evoluíram, porém com menos aderência à realidade, acreditamos que em virtude das suas idades, vivências e experiências ainda menores em relação às dos adultos.

**Abstract.** The course “Immersion in the Context of Entrepreneurship” was developed with introductory courses on entrepreneurship education, as a result of the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education (ProfEPT) at the IFMS. Based on Vygotski's cultural-historical theory of human development, the aim of this article is to demonstrate the process of evolution of the introductory finance concepts of

<sup>99</sup> Contador, Egresso do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do IFMS.

<sup>100</sup> Professor e orientador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do IFMS.



*five students participating in the fifth class. Through Microgenetic Analysis, we verified that the scientific concepts of adult students evolved in a more concrete way to reality, due to their work relationships, employment, consumption and family context. On the other hand, evidences indicate that the adolescents' concepts also evolved, but with less adherence to reality, due to their lesser ages, experiences and experiences compared to adults.*

## 1 Introdução

O curso *Imersão ao Contexto do Empreendedorismo* é um produto educacional resultado de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) cujo propósito foi investigar indícios de aprendizagem, conexões histórico-culturais e eventuais dificuldades de aprendizagem durante a formação.

Durante o curso, organizado em seis encontros, seguimos a estrutura do Produto Educacional, trabalhando pedagogicamente os seguintes assuntos no contexto teórico, alinhado à ferramenta plano de negócios: a) *Empreendedorismo e Inovação* b) *Mercado, Estado, Indivíduo e Sociedade*; c) *O Plano de Negócios*; d) *Produtos e Persona*; e) *Funil de Vendas* f) *Fornecedores e Parceiros*; g) *Concorrentes*; h) *Análise S.W.O.T*; i) *Ciclo de Vida dos Produtos e Matriz Ansoff*; j) *Missão, Visão e Valores*; k) *Investimentos Pré-Operacionais*; l) *Estrutura Produtiva*; m) *Pessoas e*; n) *Demonstração de Resultados*.

Os últimos temas - *Investimentos Pré-Operacionais, Estrutura Produtiva, Pessoas e Demonstração de Resultados* - abordam conceitos básicos de planejamento das finanças do negócio, ou seja, os números que hipoteticamente viabilizariam a ideia estruturada. Na Educação para o Empreendedorismo existem termos altamente técnicos, signos trazidos de culturas estrangeiras, que são comumente empregados em disciplinas da ciência social aplicada como Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Economia, Finanças Corporativas, Processos Gerenciais, dentre outras. Por conta disso, o alinhamento da linguagem, da fala, do material didático e da metodologia de ensino eram algumas das nossas preocupações.

Por conta das dificuldades na compreensão dos assuntos financeiros no fim do quarto encontro sugerimos um quinto encontro específico para tratar dos números de cada plano de negócios individualizado. Assim, o objetivo deste recorte de pesquisa é demonstrar o processo de evolução conceitual e internalização de conceitos sistematizados



introdutórios de finanças abordados no curso *Imersão ao Contexto do Empreendedorismo* e estruturado na ferramenta Plano de Negócios entregue por cada estudante presente na quinta aula.

## 2 Referencial Teórico-Metodológico

Com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), adotamos como procedimento de pesquisa a Análise Microgenética, que incorre o olhar na formação dos processos psicológicos humanos cuja gênese está na relação com o outro e com a cultura, fundadas em aspectos dinâmico-causais. A causa e efeito não possuem posições imutáveis nesta episteme, ou seja, a causa do fenômeno psicológico intra ou intersubjetivo pode se transformar em efeito, e vice versa (GÓES, 2000). Neste sentido, o recorte de análise deve ser considerado aquele que seja possível investigar, a partir da unidade que conserve todas as suas propriedades, um componente orgânico que, se fragmentado, perde seu valor semântico.

Assim, Góes (2000, p. 15) pontua que o aspecto *Micro* desta análise não se refere

[...] à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (GÓES, 2000, p. 15).

Por este método é crucial que se considere a análise discursiva e enunciativa dos participantes da pesquisa para a compreensão da formação de conceitos científicos a partir dos conceitos cotidianos dos estudantes. Por isso, utilizamos entrevistas semiestruturadas, registros e gravações das aulas ministradas e a própria ferramenta Plano de Negócios, redigida e entregue por cada estudante como condição necessária para a conclusão do curso.

### a. A dinâmica dos processos de formação de conceitos cotidianos e científicos

A plasticidade cerebral humana, em primeira vista, pressupõe uma série de funções



complexas, caóticas na sua dimensão, resultantes da própria evolução da espécie. Mas na verdade, os processos mentais possuem uma organização em sistemas funcionais trazidas ao longo da espécie que, por meio da ideia de mediação no processo sócio histórico humano, tem sua origem na cultura, que fornece sistemas simbólicos para representação e interpretação da realidade (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos da espécie humana. Como principal mediador entre sujeito e objeto de conhecimento, este instrumento provocou saltos qualitativos no desenvolvimento humano que viabilizou a representação da realidade de maneira simbólica, na ausência da realidade concreta. Isto possibilitou ao indivíduo a transcendência dos limites físicos perceptíveis, a imaginação de situações nunca antes vivenciadas e o planejamento de ações futuras (OLIVEIRA, 1992; TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Desta forma, Vigotski (2001) define a linguagem como um meio de comunicação, e a palavra com seus significados pertencente tanto ao campo da linguagem quanto do pensamento, como unidade do pensamento verbalizado, diferentemente dos animais que se comunicam por um sistema primitivo e limitado.

Vigotski (2001) reafirma o forte papel da palavra para a formação das representações mentais que simbolizam objetos do mundo real - os signos – que, por sua vez, possui papel central na formação dos processos humanos. O salto dialético entre a percepção do mundo sensível, concreto, e o pensamento é o intercâmbio entre a palavra e o seu significado.

A formação de conceitos é um processo dinâmico de aprendizado da linguagem de seu meio, de ordenamento, especificação de objetos e situações do mundo real em conceitos, simplificados a ponto de possibilitar a comunicação de ideias de modo generalizado (STEFAN, 2001). Neste entrelaçamento de pensamento e linguagem Vigotski (2001) confere três estágios básicos de caracterização específica na formação de conceitos: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento conceitual*.

No primeiro estágio, *no pensamento sincrético*, Vigotski verificou que a criança possui uma tendência a classificar subjetivamente diversos elementos, de modo a fundir suas características sem um valor objetivo, concreto. Estes amontoados de imagens, por conta de traços destacados pela criança, vão se revestindo de um significado comum pela percepção e organização da criança, que se configura com determinados elementos do



cotidiano (LOPES JÚNIOR; MORAES; GONÇALVES, 2020; VIGOTSKI, 2001). A criança, apesar de conquistar aspectos denominativos da palavra, ainda não faz relação direta entre a semântica e o aspecto fonético da palavra. Mas em alguns casos o significado da criança pode condizer com o dos adultos, o que facilitará o processo de comunicação.

No *pensamento por complexos*, as generalizações antes organizadas de modo abundantemente subjetivo pela criança dão lugar a vínculos e estruturações das unidades de classificação de modo concreto, objetivo. Embora haja o mesmo sentido funcional do primeiro estágio, esta fase suplantar o sincretismo, de forma coerente e objetiva (LOPES JÚNIOR; MORAES; GONÇALVES, 2020; VIGOTSKI, 2001). Neste estágio há um primeiro vínculo associativo, posteriormente uma combinação de objetos e impressões concretas, formando um todo a partir de partes heterogêneas, chamados complexos em cadeias, que se constituem “segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia” (VIGOTSKI, 2001, p. 185).

Em dado movimento, tem-se o pensamento por coleção, que se baseia em vínculos da experiência prática da criança, isto é, elos objetivos entre a criança e o meio social. Os processos de generalização desenvolvidos pela criança se dão pela comunicação verbal, da linguagem do adulto. Antes de dominar os conceitos a criança utiliza os aparatos socialmente praticados. (LOPES JÚNIOR; MORAES; GONÇALVES, 2020).

Ainda dentro do pensamento complexo, Vigotski (2001) define um quarto momento como complexo difuso, onde a criança adentra a um mundo de generalizações diluídas, de processos ilimitados, flutuantes. Esta fase é um caminho em direção à abstração, mas ainda se encontra no campo do pensamento não concreto e não prático.

Percorrido todo este caminho, chega à última fase do pensamento por complexos que se chama pseudoconceitos. Há nesta fase um momento transitório, que “ilumina todos os estágios de pensamento por complexos percorridos pela criança e, por outro, serve como ponte transitória para um estágio novo e superior: a formação de conceitos.” (VIGOTSKI, 2001, p. 190). Pode-se confundir facilmente os pseudoconceitos com a formação de conceitos, pois externamente há representação de um conceito, mas internamente ainda é um pensamento por complexos. No entanto, para a efetiva formação dos conceitos, Vigotski (2001, p. 226) observa que



[...] os próprios conceitos do adolescente e do adulto, uma vez que sua aplicação se restringe ao campo da experiência puramente cotidiana, frequentemente não se colocam acima do nível dos pseudoconceitos e, mesmo tendo todos os atributos de conceitos do ponto de vista da lógica formal, ainda assim não são conceitos do ponto de vista da lógica dialética e não passam de noções gerais, isto é, de complexos. (VIGOTSKI, 2001, p. 226)

A palavra possui papel decisivo na formação dos conceitos, pois com ela a criança “orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano”. (VIGOTSKI, 2001, p. 226).

O terceiro estágio, chamado *pensamento por conceitos*, é a evolução processual não mecanicista, que substitui os estágios anteriores, mas que se utiliza dialeticamente dos pensamentos por complexos para discriminar, abstrair e isolar determinados elementos (LOPES JÚNIOR; MORAES; GONÇALVES, 2020). Nesta dinâmica, Vigotski subdivide estas funções psicológicas em *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos*<sup>101</sup>.

Os *conceitos cotidianos* se caracterizam pela percepção não consciente de suas relações, orientada por semelhanças concretas imediatas e generalizações isoladas. Os atributos comuns dos objetos são determinados por tentativa e erro, sem uma clara consciência do seu domínio por parte da criança. Aqui, Vigotski reconhece o papel fundamental dos adultos na formação destes conceitos (CREPALDE; AGUIAR JR, 2013; NUNEZ; PACHECO, 1998).

Os *conceitos científicos* transcorrem por meio do processo formal de educação, mais que simples associação ou memorização. Segundo Vigotski (2001), o conceito é um ato de generalização que evolui com o significado da palavra, e esta também evolui com o tempo, por transições de estruturas de generalização.

Por isso, sob aspecto pedagógico, o professor não deve de maneira alguma, estabelecer uma prática pedagógica baseada em assimilações, ou associativismos mecanicistas. Ao se sujeitar a esta metodologia equivocada, de repetição e imitação, a criança pode não compreender o que se ensina. O processo de ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento das formas psicológicas superiores, dos verdadeiros conceitos,

<sup>101</sup> Em algumas publicações os conceitos cotidianos podem ser chamados de *conceitos espontâneos* e os conceitos científicos podem ser nominados de *conceitos sistematizados*.



---

passa pela necessidade de se considerar os conceitos anteriores da criança. Isto porque os conceitos cotidianos e científicos se interconectam, em um movimento dialético de idas e vindas (CREPALDE; AGUIAR JR, 2013).

### 3 Metodologia

Devido ao contexto da pandemia de COVID-19 as atividades aconteceram na modalidade síncrona por meio de webconferência via *Google Meet*<sup>®</sup>. Participaram dois estudantes adolescentes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e três adultos, sendo eles um servidor técnico administrativo do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e um discente de graduação e um discente do curso subsequente de línguas.

Dentre os adolescentes tivemos a Sílvia<sup>102</sup>, com 17 anos de idade, e o Donatello, com 16 anos, estudantes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Eletrotécnica e Informática do IFMS, respectivamente. Os adultos foram a estudante Sheila, servidora pública municipal, cursando formação complementar de línguas no IFMS, com 28 anos de idade, o estudante Magno, estudante de graduação em Tecnologia em Sistemas para Internet, trabalhador da iniciativa privada, com 34 anos de idade, e Honda, servidor público do IFMS na área de Tecnologia da Informação, com 40 anos de idade. As aulas foram ministradas entre os dias 14 de junho e 22 de julho de 2021 no período noturno em cinco segundas-feiras e a sexta aula em uma quinta-feira.

Para que pudéssemos abordar dinamicamente o conteúdo programado confeccionamos por meio de uma planilha eletrônica a ferramenta Plano de Negócios, organizada de tal maneira que os estudantes do curso não tivessem problemas estéticos ou de formatação para estruturar suas ideias empreendedoras. A ferramenta Plano de Negócios é uma planilha eletrônica que pode ser aberta gratuitamente pela internet por meio do *Google Planilhas*<sup>103</sup>. Com isso, buscamos proporcionar condições melhores adaptadas de solução de problemas abstratos por um formato de planejamento empresarial.

---

<sup>102</sup> A fim de preservar os estudantes envolvidos na pesquisa utilizamos nomes fictícios para identificá-los.

<sup>103</sup> Também conhecida como *Google Sheets*, possibilita ao usuário acesso online e gratuito por meio de arquitetura de armazenamento em nuvem. Fonte: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/sheets/>, acesso em 08 de dezembro de 2021.



## 4 Resultados e Interpretação

### a. A quinta aula do curso "Imersão ao Contexto do Empreendedorismo"

Na *Aula 4* abordamos os assuntos *Missão, Visão e Valores, Investimentos Pré-Operacionais, Estrutura Produtiva, Pessoas e Demonstração de Resultados*, sendo que os três últimos assuntos já continham introdutoriamente assuntos financeiros. No final desta aula os estudantes externaram a dificuldade de compreenderem os conceitos financeiros abordados, mesmo com o auxílio da ferramenta Plano de Negócios com as bases de dados automatizadas para calcular as projeções numéricas. Desta forma, suscitamos a ideia de uma quinta aula do curso.

No diálogo a seguir vimos que os estudantes externaram as suas dificuldades. Por exemplo, o estudante Donatello que achou “*complicadinho isso*” e a Sheila que falou no chat “*hoje foi f\*d\*, Deus é Pai*” evidenciaram dificuldades no aprendizado.

Ao passarmos as orientações para o próximo encontro e despedirmos da aula 4 a estudante Sílvia agradece com “*beleza, professor. Obrigado pela aula, muito boa. Ufa!*”. Acreditamos que esta verbalização - principalmente a interjeição final de desabafo, cansaço - sintetiza o sentimento de todos os presentes naquela aula. Pelos discursos e enunciações, percebemos de forma geral certa ansiedade do grupo e um pedido de disponibilização da aula gravada para revisar o conteúdo dado.

O produto educacional fora projetado para facilitar os exercícios dos estudantes, com possibilidades de articulações em valores e percentuais pela ferramenta Plano de Negócios. Os cálculos foram ilustrados graficamente, de acordo com um exemplo da Figura 1:



Figura 1: exemplo das projeções de faturamento e receita da ferramenta Plano de Negócios.



---

**Fonte:** ferramenta do produto educacional “Imersão ao Contexto do Empreendedorismo”.

Na semana seguinte foi ministrada a *aula 5*. Nos primeiros momentos esclarecemos que é realmente desafiador projetar uma iniciativa empreendedora e que o Plano de Negócios dos estudantes não iria passar por uma avaliação dos números ou subjugo das projeções. A ideia de exercitar as projeções pela ferramenta é para verificar o conteúdo internalizado e sua iminência de avançar os conceitos conforme os tópicos planejados da aula.

No início da aula abrimos espaço para saber se haviam dúvidas na confecção de cada plano de negócios. Na interação a estudante Sheila relatou que estava conseguindo fazer, porém os momentos da estrutura produtiva e da projeção das receitas operacionais foram os mais difíceis. Ela justificou falando: *“eu sou péssima com números e até inventando número eu me confundo. Difícil!”*.

Contudo, ela conseguiu realizar o plano de cargos e remuneração das pessoas: *“naquele esquema, os funcionários ganham uma merreca (risos)”*. Como princípio de iniciativa empreendedora Sheila foi prudente ao atribuir cargos e salários para as pessoas, evidenciando uma atitude conservadora, austera no planejamento. Seus conceitos científicos evoluíram a partir da sua percepção de realidade de consumo, de não se endividar no início de projeto, de receio das dificuldades que poderão surgir no futuro.

O estudante Donatello relatou que estava conseguindo fazer tranquilamente, mas esbarrou em alguns itens, como a projeção da receita operacional e demonstração de resultados. Ele disse na aula: *“eu barrei um pouquinho na parte de produtos, na hora de definir os valores deles. Porque, na hora em que começou a implementar os números, eu comecei a confundir um pouco. Não tinha uma ideia clara de valor de produtos”*.

O planejamento de Donatello foi estruturado na criação de um comércio de instrumentos musicais. Teve uma noção melhor nos instrumentos de cordas por tocar violão e estar inteirado dos preços de mercado, na posição de consumidor. Enfatizamos aqui a importância das pesquisas de preços na internet, essencialmente para aqueles que repetiriam um modelo de negócios já estabelecido. Os valores disponíveis em websites de *e-commerce* os auxiliaram para definir a segmentação de mercado. Seus conceitos cotidianos advinham de sua relação de consumidor de instrumentos musicais. Apesar da expressão de certa dificuldade, ele conseguiu fazer a classificação e precificação conforme



---

a sua experiência.

O estudante Magno não encontrou muitas dificuldades para estabelecer seu planejamento estratégico, sobretudo por estar pensando há um certo tempo em implantar um comércio de suplementos alimentares com uma plataforma da modalidade e-commerce. Em entrevista relatou que teve sua mãe como exemplo para buscar seu caminho na iniciativa privada de forma independente, por conta do trabalho por anos como revendedora autônoma. Esclareceu também sua vontade atual de trabalhar para si e não para os outros com vínculo empregatício, mas nunca teve vivência em administrar algum empreendimento antes.

Ao entregar seu plano de negócios Magno definiu os produtos entre fitoterápicos, *Whey Protein* isolado, suplementos vitamínicos, e fármacos termogênicos. Estes produtos estão diretamente vinculados à saúde e bem-estar de pessoas que realizam atividade física. Ele definiu em 40 unidades mensais de venda dos produtos com evolução de 10% ao mês na produtividade, com apenas uma pessoa operando e administrando a empresa. Porém, não conseguiu precificar os valores, definir os resultados do plano financeiro, nem estabelecer uma projeção estrutural da empresa. Não conseguimos mensurar no contexto financeiro sua evolução de conceitos por conta da ausência dos números na projeção operacional.

Já o estudante Honda estava adiantado em relação aos demais estudantes por conta da sua aplicação direta do plano ao ambiente de produção. Ele utilizou o empreendimento de sua irmã e cunhado para exercitar os conceitos em uma revenda de produtos de cama, mesa e banho. Ao ser questionado sobre o andamento da confecção do plano ele esclareceu: *“a gente conseguiu adiantar bastante. Agora é aguardar o seu retorno, professor, para sabermos o que a gente pode melhorar. Em princípio, a gente adiantou bastante! [...] por enquanto é uma semente, não há nada de novo, somente revenda”*.

No caso do estudante Honda as bases conceituais financeiras do plano de negócios estavam diretamente conectadas à realidade de um empreendimento em pleno exercício. Conseguimos evidenciar a concretude do planejamento pelas interações extra sala e o estudante validava semanalmente as estratégias e os números com os donos do negócio.

A estudante Sílvia relatou que fez seu planejamento nas vésperas da *aula 5*, mas conseguiu dar andamento nos itens financeiros, ao menos na parte introdutória. Contudo, teve dificuldades na determinação dos preços dos produtos: *“Na parte de produtos e*



*persona eu fiquei com um pouco de dúvida em relação ao preço unitário. Mas eu consegui estabelecer uma média mesmo, neh. É mais nesta parte de preço que eu demorei um pouco para ver certinho o valor que que iria colocar”.* Neste momento, enfatizamos a importância da pesquisa pela internet, para embasar minimamente os valores e adaptá-los ao planejamento financeiro, em caráter pedagógico.

A vivência e experiência da estudante Sílvia, adolescente, filha de pais comerciantes e proprietários de uma microempresa evidenciam aspectos volitivos e afetivos acerca da motivação para sua inscrição e participação ativa no curso. Embora houvesse dedicação, a ausência de um conceito financeiro anterior, atrelado aos seus produtos idealizados, limitou de certa forma a evolução dos conceitos cotidianos para os científicos. Seu planejamento descritivo de produtos foi o mais inovador, comparado aos demais colegas. Por outro lado, as bases financeiras evoluíram abruptamente, quando se trata de um novo negócio.

Os conceitos de finanças internalizados pelos estudantes possuíram fases diferentes, por conta de alguns aspectos. Sheila, Magno e Honda são adultos, com relações de trabalho, consumo e obrigações financeiras pessoais concretamente estabelecidas. Consideramos, a priori, que as vivências e experiências anteriores contribuíram para a evolução mais rápida e efetiva em direção aos conceitos científicos. Em entrevista o estudante Honda esclareceu sua educação financeira e empresarial anterior, por meio da prática:

No caso, da minha família, por parte da minha mãe, eles são comerciantes. Neste sentido, já tive muita experiência com comércio no caso. Desde criança tive contato com comércio. Meus pais trabalharam no comércio de feira, meus tios além da feira trabalharam com mercado, mercearia, sacolão. Então, tenho bastante experiência no comércio. Tenho familiares que são comerciantes. (Honda).

Percebemos traços desta vivência anterior do estudante Honda na confecção do plano de negócios em família. Seus valores afetivos-volitivos estavam diretamente conectados na estruturação da atividade do curso. Estes conceitos cotidianos, advindos de uma educação financeira proveniente de uma família de comerciantes, possibilitaram uma evolução mais efetiva e aplicada à realidade.

A projeção das receitas e custos do plano de Honda foi baseada em uma revenda de



produtos de cama, mesa e banho. Estruturado com faturamento bruto mensal de R\$3.632,00, os números do plano de negócios do estudante Honda foram projetados com custos diretos médios de 77% sobre a receita e evolução de 5% do faturamento e dos custos mensalmente a juros compostos. Com isso, a evolução projetada é exponencial, mas enquadrando o negócio como pequena empresa. Em geral, os números estabelecidos no plano foram projetados de modo coerente ao que entendemos como empresa pequena, familiar e em início de atividade. Acreditamos que os números tiveram bases reais, provenientes do modelo já aplicado em realidade por sua irmã e cunhado.

A estudante Sheila tinha exposto em sua entrevista e nas interações em aula que não tinha experiência na questão do empreendedorismo e estava no curso para perder o medo do assunto. Ela nunca pensou em abrir um empreendimento e justificou por não ter paciência para obter resultados no longo prazo:

Acho que sou muito imediatista. Não sei se é porque sempre trabalhei em serviço público, que não tem estes desafios, que há um serviço delimitado para se fazer e acabou. Então eu não consigo me imaginar, com um pouco de sanidade que me resta, ser empreendedora. Acho que eu não levo jeito. (Sheila).

Apesar da limitação exposta, ela estruturou uma empresa de revenda de passagens aéreas, hospedagens e passeios turísticos em âmbito nacional. Com faturamento bruto mensal de R\$50.175,00, projetou sua estrutura de custos diretos com aproximadamente 51,6%, com crescimento mensal progressivo entre 0,5% a 1,5% ao mês, e sua estrutura de custos crescendo a juros compostos entre os percentuais de 1,5% a 2,0% ao mês.

Acreditamos que os conceitos científicos da estudante Sheila avançaram devido ao conhecimento da área enquanto consumidora, que por gostar de viajar soube precificar seus produtos. Não foi arrojada em relação às projeções financeiras, mas estabeleceu sua estrutura produtiva enxuta, com baixos salários, condizentes com uma empresa em início de atividade. Ela relatou na entrevista que nunca administrou uma empresa, mas teve que fazer controles financeiros da comissão de formatura da turma de faculdade:

Foi minha experiência, mas não foi sozinha. Fomos em cinco pessoas fazendo sempre com suporte. Tive esta mínima experiência financeira, com um dinheiro que não era meu, tive que fazer pesquisa de preço, apresentar orçamentos, tentar negociar as coisas. (Entrevista com a estudante Sheila)



Por diversas vezes, antes do prazo de entrega, ela tinha o cuidado de perguntar por meio de um grupo de aplicativo de mensagens instantâneas se o caminho do plano financeiro estava correto. A prudência da estudante Sheila e seu cuidado em fazer corretamente o exercício de planejamento ficaram evidentes nas interações extra sala. Além da colaboração entre colegas, o canal aberto além das aulas facilitou a evolução dos conceitos ao tirar dúvidas pontuais durante a confecção da ideia empreendedora.

Cabe ressaltar que nas interações em sala de aula, ao ilustrarmos as relações financeiras com exemplos do orçamento pessoal e familiar, a compreensão foi se tornando mais clara, evidenciada pela qualidade dos diálogos. Por meio da sondagem da *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VYGOTSKY, 2001) dos estudantes buscamos estabelecer elos entre os conceitos cotidianos de suas relações com o mundo do trabalho e do consumo.

Desta forma, abordamos a curva exponencial dos juros compostos aplicados no crédito consignado e no cartão de crédito quando inadimplente para explicar a parte financeira do plano de negócios. Em nossas observações, ao ilustrar aspectos da realidade de trabalho e consumo dos adultos, a evolução dos conceitos ficava mais evidente. As próprias formulações das dúvidas evoluíam qualitativamente.

O estudante Donatello, apesar da sua idade, experiência e vivências de um adolescente, estruturou um comércio de instrumentos musicais. Seus pais foram presentes em sua criação, sendo sua mãe costureira autônoma. Toda sua vida escolar estudou em escolas públicas e teve uma experiência de administração e marketing no ano de 2017, por meio de um curso técnico, que durou aproximadamente três meses.

Com quatro grandes tipos de produtos (instrumentos de corda, de sopro, percussão e de teclas), projetou o faturamento bruto mensal de R\$124.400,00, com custos diretos médios de 49,1% sobre a receita, e evolução entre 1,0% e 1,5% ao mês do faturamento e dos custos mensalmente a juros compostos. Os números demonstraram que o plano de receita operacional líquida enquadraria o plano como uma empresa de pequeno porte.

Acreditamos que os conceitos cotidianos do estudante Donatello facilitaram a sistematização do plano de negócios, por conta do seu gosto pela música, pois toca violão e conhece na perspectiva de consumidor os instrumentos musicais. Desta forma, a precificação dos produtos de seu plano foi o conceito científico mais coerente à realidade do comércio local. Ele teve o cuidado de realizar a tomada de preços e ter como exemplo de negócio uma loja tradicional de comércio de instrumentos musicais do seu município.



A estudante Sílvia demonstrou uma estrutura de negócios bem diferente de algo convencional: confecção gráfica de mapas mentais e prestação de serviços técnicos instrucionais, com aplicação material ou em software. Sua mãe em entrevista relatou que possui uma conveniência de bebidas e sua filha demonstra interesse em saber o andamento dos negócios, inteirar-se da rotina de fluxo de pagamentos e recebimentos. Porém, sua filha não possui experiência prática na administração do negócio familiar.

O planejamento financeiro de Sílvia foi estruturado com um faturamento mensal bruto de R\$290.250,00, com custos diretos em aproximadamente 37,3% do faturamento. Entretanto, por ser um negócio inovador, não houve base sistematizada no plano de negócios que justificasse altos valores. As projeções de crescimento percentual de faturamento variaram entre 1,0 e 3,0% ao mês, sendo que a estrutura de custos diretos variou entre 2,0 e 5,0% ao mês nos três anos. Seus números projetados demonstraram a ideia de uma empresa de grande porte.

Os conceitos científicos da curva de juros compostos foram fundamentados no plano de negócios, mas a precificação dos produtos idealizados pela estudante Sílvia ficou sem uma referência na realidade concreta. O pensamento estratégico estruturado no plano atendeu ao objetivo do curso, os conceitos financeiros tiveram uma evolução satisfatória. Contudo, o aspecto inovador do plano idealizado dificultou o estabelecimento de números no tempo, baseados na realidade de uma iniciativa em início de atividade.

## 5 Considerações Finais

Com os cinco estudantes presentes na aula notamos diferenças na evolução dos conceitos financeiros entre os adultos e adolescentes. Acreditamos que a Sheila e o Honda evoluíram rapidamente os conceitos da curva de juros compostos por terem conceitos práticos anteriores, provenientes de suas relações cotidianas de trabalho, de consumo e do convívio familiar. Já o estudante Magno conseguiu desenvolver o planejamento estratégico, descreveu a quantidade de itens, mas não conseguiu precificar os produtos e, com isso, não foi possível verificar a projeção financeira da ideia empreendedora.

Os adolescentes Donatello e Sílvia desenvolveram os exercícios financeiros do plano de negócios, em certos momentos além da nossa expectativa. Donatello, com seu modelo de negócios de instrumentos musicais já existente no mercado, estruturou-o com base em sua paixão pelo violão e se sentiu à vontade para precificar, montar as estratégias,



---

realizar as pesquisas de mercado e estabelecer a curva financeira de resultados.

Já a estudante Sílvia montou um plano de negócios inovador, mesclando a indústria gráfica com serviços de tecnologia de softwares livres, sem bases anteriores, diferente dos demais planos de negócio. Apesar da precificação e da curva de juros ao longo dos anos estarem coerentemente planejadas com uma evolução arrojada para início de atividade empresarial, as bases para estabelecimento de preços para um plano de negócios inovador não foram descritas claramente. Contudo, percebemos a evolução dos conceitos de receitas e despesas, dos resultados e suas intercorrências, suficientemente internalizadas, considerando as limitações vivenciais.

Portanto, podemos dizer neste recorte de análise que o caminho evolutivo dos conceitos científicos de assuntos financeiros dos adultos se diferenciou dos adolescentes. Os adultos conseguiram resgatar um maior número de vivências e experiências do passado, que contribuíram para a evolução dos conceitos científicos. Por outro lado, os adolescentes, ainda com menos vivências e experiências do que os adultos, apresentaram os seus conceitos anteriores como pensamentos sincréticos, amontoados sem um sistema organizado.

Por isso, acreditamos que a postura de sondagem da Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes por parte do docente se faz fundamental no ensino-aprendizagem. Se, por um lado, a presença de adultos com adolescentes em um curso de Empreendedorismo pôde agregar qualidade das interações, é importante compreender que a ausência de conceitos cotidianos e até mesmo científicos anteriores por parte dos adolescentes demanda do professor constante verificação do seu nível real de desenvolvimento. Neste sentido, é importante o professor estar aberto à possibilidade do replanejamento das atividades propostas, conforme a necessidade de aprendizagem manifestada pelos estudantes em conceitos ainda não consolidados.

## Referências

CREPALDE, Rodrigo dos Santos; AGUIAR JR, Orlando G. A formação de conceitos como ascensão do abstrato ao concreto: da energia pensada à energia vivida. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 299–325, 2013. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/132>.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**,



---

Campinas, v. 20, n. 50, p. 9–25, 2000. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/abstract/?lang=pt>.

LOPES JÚNIOR, Antonio Dário; MORAES, Betânia Moreira De; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Linguagem e formação de conceitos: uma leitura a partir da escola de Vigotski. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 4895–4908, 2020. DOI: 10.5007/1984-8412.2020v17n2p4895. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2020v17n2p4895>.

NUNEZ, Isauro Betran; PACHECO, Otmara Gonzalez. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 105, p. 92–109, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/705>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 81, p. 67–69, 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/992>.

STEFAN, Heloísa. Vygotsky e o conexionismo na formação de conceitos. **Letras de Hoje - PUC-RS**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 417–424, 2001. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14596/9755>.

TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon [recurso eletrônico]: teorias psicogenéticas em discussão**. 28ª ed. São Paulo: Summus, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Atibaia: Ridendo Castigat Mores, 2001. v. 1.



# JOGANDO DE FORMA SIGNIFICATIVA: CONSTRUINDO UM PRODUTO EDUCACIONAL RELACIONANDO VIDEOGAME E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Autor 1<sup>104</sup> Éder Santos Gouveia, 2<sup>105</sup> Orientador Arnaldo Pinheiro Mont'Alvão Júnior

eder.gouveia@ifms.edu.br<sup>1,2</sup>, Arnaldo.montalvao@ifms.edu.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** Este trabalho pretende tecer reflexões acerca da construção de Produto educacional voltado para a Educação Profissional e Tecnológica utilizando o videogame em uma Sequência Didática. Tendo como referencial teórico principal a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, o objetivo é discutir e propor as possíveis formas de utilização do videogame por meio de um Produto Educacional. Para isso, o produto pretende tecer a relação entre videogames e aprendizado, evidenciando as potencialidades que podem ser alcançadas por meio do uso desta ferramenta tecnológica. Tal Produto será testado em uma turma do Ensino Médio Integrado de Informática do Campus Três Lagoas como parte integrante da pesquisa no Programa de Pós Graduação em Educação Profissional – ProfEPT IFMS..

**Abstract.** This paper aims to reflect on the construction of an educational product aimed at Vocational and Technological Education using the video game in a Teaching Sequence. Having as main theoretical reference the theory of Meaningful Learning of David Ausubel, the goal is to discuss and propose possible ways of using video games through an Educational Product. To this end, the product intends to weave the relationship between videogames and learning, highlighting the potential that can be achieved through the use of this technological tool. This product will be tested in an Integrated High School Computer Science class at the Três Lagoas Campus as part of the research for the Graduate Program in Professional Education - ProfEPT IFMS.

<sup>104</sup> Graduado em História pela UFMS, Especialista em Docência para a EPT, IFMS.

<sup>105</sup> Docente ProfEPT – IFMS; Pós Doutor em Letras UEMS; Doutor em Letras UEM.



## Introdução

O ensino sem dúvida é uma das ferramentas de evolução humana mais fascinante. O ato de ensinar algo vai além de uma mera comunicação. Através do ensino, o homem tem compreendido o papel na sociedade, conquistado o seu lugar na história e transmitido as informações compreendidas aos seus semelhantes. Desde os primórdios, ensinar ao seu semelhante tem sido uma tarefa de suma importância. Ensinar por vezes ocorre de maneira prática, a partir da observação, da reprodução de técnicas e seguindo ritos estabelecidos ao longo do tempo. No entanto, o exercício de ensinar adquiriu nuances que por vezes não aceitam “desvios” do método tradicional. As práticas solidificadas e baseadas em representações e permanências tem o lugar cativo nos espaços escolares. A educação “tradicional” adquiriu, sobretudo em nosso país, caráter formal, metódico e extremamente conservador, servindo a interesses escusos, se transformando em ferramenta de alienação nas mãos de profissionais ruins. Em suma, as salas de aula eram basicamente espaços de mera transmissão de saberes entre professores detentores do conhecimento, que não admitiam questionamentos nem interferências por parte dos alunos, que por sua vez não lhes eram facultados oportunidade de expor suas concepções e dúvidas. Sob esse aspecto, Freire, o patrono da educação brasileira, sempre refutou o que ele definiu como a “prática bancária da educação”.

As facilidades advindas da tecnologia têm atuado em vários setores da sociedade. Variadas categorias de trabalho e segmentos tem sido alcançada e sua prática transformada com as vantagens obtidas pelo uso das tecnologias. Entretanto, após muita resistência por parte das escolas, as novas concepções do processo educacional começam a ganhar força. Em parte, isso se deve aos avanços tecnológicos que permitiram a inserção de outras mídias no contexto escolar. As tão famigeradas TIC’S representam o ponto de ruptura com o passado educacional análogo.

Sobre essa inserção, Oliveira pontua que

“o mundo vivencia uma nova era, muitas atividades burocráticas, trabalhistas, educativas e de lazer perpassam pelas novas tecnologias. A escola tem tentado inseri-las no propósito de se



---

aproximar da realidade social. Porém, isso tem sido um grande desafio que está relacionado a dúvida de como fazer uso desses instrumentos dentro de uma proposta educacional. (OLIVEIRA, 2015, p.9)

Como toda transformação na sociedade, a tecnologia chega ao espaço escolar trazendo novos significados e práticas. Nesse sentido, segundo Peixoto:

o entendimento da tecnologia enquanto instrumento simbólico revela a necessidade de sua utilização no contexto escolar, devido ao tempo histórico contemporâneo, no qual as relações sociais são permeadas pelo uso dessas tecnologias” (PEIXOTO, 2011, p.7)

Em relativamente pouco tempo, esses avanços tecnológicos são aprimorados e se multiplicam abrangendo vários segmentos, sobretudo os das comunicações. O contorno assumido pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vem atender a demandas da sociedade, alcançando também o fazer do professor. Sobre isso a pesquisadora Lynn Alves define que “como crianças e adolescentes, os professores precisam imergir nos âmbitos semióticos que entrelaçam a presença das tecnologias na sociedade contemporânea (ALVES, 2008, p.8)”. Porém, se pondera o “uso pelo uso” da ferramenta sem o adequado direcionamento. Conforme Oliveira,

“A simples presença das TICs na prática pedagógica não vai promover mudanças no ensino, mas sim a maneira que o professor utiliza e integra esses recursos é que poderá provocar inovações, contribuindo assim para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2015, p.2)

As potencialidades do uso das TICs são rapidamente vislumbradas no âmbito educacional. As contribuições de seu uso, embora discutidas, são evidentes conforme nos traz Oliveira, ao relatar que “as tecnologias permitem o aprendizado individualizado, mais personalizado do que as práticas homogêneas da escola”. (Oliveira, 2015, p.9). Segundo a autora, o uso das tecnologias dá a opção de escolha dos métodos ou ferramentas as quais os sujeitos aprendem com maior facilidade. Peixoto vai mais fundo na questão ao propor que “as TIC são consideradas um sistema que coloca em relação usuário, ferramenta, conhecimento, situação e contexto” (PEIXOTO, 2011, p.6)”. Nesse sentido, a autora relata que:



---

“Se considerarmos que as TIC não são apenas objetos técnicos, mas artefatos culturais, artefatos simbólicos que se configuram por meio de relações recíprocas com os sujeitos e as práticas sociais, precisamos levar em conta que tais tecnologias proporcionam alterações significativas em nossa maneira de lidar com a informação e o conhecimento, as quais proporcionam situações pedagógicas particulares (PEIXOTO, 2011, p.6)”

Entretanto, não pretendemos discutir toda a forma de tecnologia da informação nesse texto. Tal discussão é ampla e pertinente. Porém, propomos focar em um aparato tecnológico presente no contexto dos estudantes e que cada vez mais ganha adeptos: o videogame.

Pode se afirmar que os últimos trinta anos representaram um avanço do videogame no mundo do entretenimento. Bello (2016, p. 42) aponta que a partir dos anos 1970 ocorre a criação da primeira indústria do Videogame. Entretanto, segundo o autor, os mesmos só foram se popularizar em meados da década de 1980 e somente na passagem dos anos de 1980 para 1990 que se observou um “deslocamento definitivo” para o ambiente familiar. Após a virada do milênio a indústria do videogame deu um salto vertiginoso de qualidade, produção, investimento e técnica, com a incorporação cada vez maior de elementos gráficos e muita realidade virtual. A partir dos anos 2000, juntamente com a popularização da Internet, os jogos multi-player ganharam força, sobretudo em espaços coletivos (lan-houses). Nesse mesmo período, conforme Bello, os consoles se transformam em verdadeiras “máquinas de entretenimento”, com várias opções de uso além do simples ato de jogar. Navegar na internet, interagir com outros jogadores,

As grandes indústrias do entretenimento têm movimentado amplas somas de dinheiro, faturando bilhões de dólares a cada ano, sem nenhum sinal de enfraquecimento mesmo em meio a diversas crises econômicas.

Segundo dados levantados, em 2021 o mercado de games no Brasil teve crescimento acima de 40%. É um setor que a receita tem previsão de ultrapassar US\$ 2 bilhões neste ano. A presença dos jogos eletrônicos tem alcançado uma diversidade de público alvo. Desde criança até os adultos, o videogame atrai a atenção de vários sujeitos, que não percebem o passar dos minutos quando estão diante a esta atividade que mistura entretenimento com diversão.



Quando se fala em jogos, várias interpretações surgem à tona, sobretudo de pessoas não familiarizadas com jogos, que por vezes consideram o ato de jogar um desperdício de tempo e energia. Nesse sentido, Peixoto relata que “os artefatos midiáticos podem tanto dificultar como ajudar a revelar a dinâmica da atividade comunicativa humana” (PEIXOTO, 2011, p.7). No entanto, cada dia surgem pesquisas que visam pensar a relação entre videogame e educação. Segundo Alves, “as investigações em torno da relação jogos eletrônicos e aprendizagem tem início no meado da década de oitenta”. Ao realizar uma pesquisa rápida do verbete “videogame” em portais de teses e dissertações, tem se a noção da quantidade exponencial de pesquisas que foram desenvolvidas sobre esse aspecto. O aparelho que por vezes foi apontado como “vilão” hoje pode ser um aliado nos processos de ensino/aprendizagem. Leffa (2014, p. 360) relata que “a aquisição do conhecimento necessário para executar o próprio jogo envolve o desenvolvimento de competências que já são por si só relevantes para a aprendizagem”. Ainda nessa perspectiva, o autor relata que “além da potencialidade que apresenta como recurso de aprendizagem, os games tem sido investigados pela sua capacidade de motivação” (LEFFA, 2014, p.361).

A sala de aula se constitui, nesse sentido, como o espaço ideal para a inserção desta tecnologia em específico e coloca-la à serviço da aprendizagem. É possível se valer da familiaridade que os estudantes têm pelo aparelho e pensar em submetê-lo ao âmbito da aprendizagem. Refletindo sobre o uso do videogame em sala, Alves explicita que para obter êxito, é necessário o recorte e intervenção do professor

“A intenção não é transformar as escolas em lan houses, até por que são espaços de aprendizagem diferenciados e com lógicas distintas, mas criar um espaço para os professores identificarem nos discursos interativos dos games, questões éticas, políticas, ideológicas, culturais, etc. que podem ser exploradas e discutidas com os discentes, ouvindo e compreendendo as relações que os jogadores, nossos alunos, estabelecem com estas mídias, questionando, intervindo, mediando à construção de novos sentidos para as narrativas”(ALVES, 2008, p.8)

Os teóricos da educação ao longo dos anos têm formulado pressupostos sobre métodos de ensino eficazes. Porém, todas essas suposições passam pela atitude do professor em relação aos seus alunos. Aquela concepção de professor como detentor do saber tem se mostrado defasada em relação aos novos cenários da educação o qual veem na pessoa do



---

professor, um mediador do conhecimento construído coletivamente.

Essa nova perspectiva educacional se solidifica na medida em que a informação evolui. A internet e as demais mídias eletrônicas têm permitido que grandes acervos de informação se constituíssem e estão ao alcance em apenas um clique. Esse imenso compilado de informações permite o compartilhamento de conhecimentos contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento humano. Para o campo educacional, isso significa um salto gigantesco na aquisição e transmissão do conhecimento bem como, na publicação, divulgação e aprofundamento em pesquisa

Percebe-se também uma mudança na postura dos estudantes. Os sujeitos que antes eram vistos como meros receptores hoje se expressam mais livremente, questionam, refletem e se posicionam sobre as mais diversas questões e quando estimulados, aprendem com uma facilidade incrivelmente absurda. Fato este comprovado pela facilidade deste público perante a tecnologia, operando de forma simplificada equipamentos eletrônicos e de informática. Nessa conjuntura de novos métodos, novas linguagens e tecnologias crescentes, temos a popularização dos jogos eletrônicos. Cada vez mais crianças, adolescentes e jovens têm substituído as brincadeiras de rua, atividades lúdicas e interação pessoal pelas partidas de jogos eletrônicos disputadas em rede e comunidades de jogadores no cyber espaço. Essa imersão na tecnologia pode acarretar em prejuízo educacional se utilizada de forma inadequada, se constituindo uma alternativa mais “atrativa” do que os estudos por permitir uma interação prazerosa entre diversidade cultural e entretenimento.

E a sala de aula diante dessa conjuntura? Como a prática educativa pode se aproveitar da interação entre estudantes e os videogames? A resposta estaria na inserção do aparelho em sala. Contudo, o fato de apenas inserir já traz um resultado satisfatório? A interação entre a TIC e o âmbito educacional só é possível com uma finalidade bem definida, mediada e pautada em inserções pontuais. Partindo desse pressuposto é possível formular projetos, sequencias didáticas e guias de modo que o videogame venha facilitar a aprendizagem? A resposta só se revela com o auxílio de um importante fator: a teoria de aprendizagem a qual se relacionará com o objeto.



---

## Aprendizagem Significativa

A teoria de Aprendizagem Significativa foi idealizada por David Ausubel, pesquisador americano. Ausubel tem a premissa de que o estudante aprende a partir de conhecimentos prévios em sua estrutura cognitiva. O autor define esse mecanismo como “subsunçor”. Os subsunçores são estruturas cognitivas no intelecto do sujeito, conforme relata Moreira:

em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto.(MOREIRA, 2010, p. 2)

Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa reitera que, o estudante ao se deparar com a nova informação, ela faz estabelecer a conexão com a informação que já está presente em seu intelecto. Essa informação poderá incorporar a nova, ocasionando uma aprendizagem que se estabelece e se mantém por mais tempo na estrutura cognitiva. Entretanto, existem dois pré-requisitos para que ocorra essa conexão. A interação precisa ser *não-literal* e *não-arbitrária*. Nesse sentido, conforme Moreira (2010, p. 8) resume: “Essencialmente, são duas as condições para a aprendizagem significativa: 1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e 2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender”.

Segundo a teoria de Ausubel, o elemento que faz a diferença na aprendizagem significativa são os subsunçores que podemos chamar de conhecimentos prévios. Entretanto, na ausência de tais conhecimentos, a teoria Ausubeliana sugere a inserção de “organizadores prévios”. Esse elemento pode atuar na promoção das informações primordiais que antecedem a inserção do conhecimento que se quer ensinar. Sobre isso, Moreira relata que o organizador prévio:

Pode ser um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação. Pode ser também uma aula que precede um conjunto de outras aulas. As possibilidades são muitas, mas a condição é que preceda a apresentação do material de aprendizagem e que seja mais abrangente, mais geral e inclusivo do que este. (MOREIRA, 2010, p.11)



Cabe destacar que, apesar do enfoque e objetos definidos, o projeto está em andamento. As fontes e embasamento teórico estão sendo construídos e aperfeiçoados continuamente. A teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel possui uma densidade peculiar, exigindo esforço ímpar em sua compreensão e aprofundamento metodológico para a sua aplicação em sala de aula. Entretanto, ao se aprofundar nesta teoria, fica evidente as potencialidades que esta apresenta. O seu uso em sala abre uma série de possibilidades para o trabalho docente.

Nesse sentido, utilizando o videogame, um objeto que tem boa aceitação com o público discente e com os jogos certos, aliados a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, pretendemos embasar a nossa pesquisa, que resultará em um produto educacional, o qual discorreremos a seguir.

## **O Produto Educacional no ProfEPT**

O Mestrado profissional ProfEPT é uma pós-graduação *stricto sensu* que foi pensada de modo a atender a educação Profissional. Nessa pós-graduação, o mestrando ao concluir os estudos da sua pesquisa científica, apresenta um resultado em forma de um produto educacional, com a possibilidade de ser aplicado de imediato conforme o parágrafo único do Art. 15, Regulamento Geral ProfEPT. Esse produto pode ser definido através de uma constatação prática do mestrando, aplicado e terá sua validação realizada por meio de uma banca de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso conforme o referido regulamento.

Tendo em vista a Tecnologia que é objeto de análise (videogame) para a inserção em sala e após as aulas e reflexões trazidas pelos professores das disciplinas, sobretudo em “Teorias e Práticas de Ensino e Aprendizagem” definimos o embasamento da “Aprendizagem Significativa”. Nesse sentido, após diversas reuniões de orientação, partimos para a definição de elementos cruciais para o desenvolvimento da pesquisa. No projeto em questão, após o mapeamento dos conhecimentos prévios obtidos a partir das respostas de um questionário e um mapa mental, pretendemos utilizar um jogo de videogame (Trópicos 5) como organizador prévio para a execução de uma sequência



didática sobre o conteúdo de Guerra Fria em Geografia. O jogo apresentado e que será utilizado na sequência didática, é do tipo “de Simulação”, coloca o jogador (no nosso caso o estudante) como principal mandatário de uma ilha caribenha a qual as suas decisões, políticas, sociais, religiosas, econômicas, dentre outras, inferem diretamente no seu desempenho como líder. Tais experiências permitem trazer análises pertinentes, alinhadas com os textos científicos (material potencialmente significativo) sobre o período (guerra fria) proporcionando diversas mediações e (des)construções referentes à essa temática.

A pesquisa permitirá verificar as potencialidades do uso do Videogame como ferramenta didática, por conseguinte, o desenvolvimento de organizadores prévios a partir do uso de jogos, sob o pressuposto da Aprendizagem Significativa. O Produto Educacional será aplicado em uma turma de 4º período do curso de informática do IFMS campus Três Lagoas que permitirá compreender as possibilidades de inserção desta TIC no ensino de Geografia e possivelmente em História.

O trabalho docente é um desafio cotidiano. Os desafios são a tônica dos videogames. Nesse sentido, a tecnologia com a teoria de ensino adequada, pode resultar em experiências exitosas, construindo de forma significativa, avanços educacionais coletivos.

## Referências

ALVES, Lynn (2008). Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In **Educação, Formação & Tecnologias**; vol.1(2); pp. 3-10, Novembro de 2008, disponível no URL:

<http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/bitstream/fieb/665/1/Rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20...pdf>. Acesso em 27 out. 2021.

BELLO, Robson. **O videogame como representação Histórica: Narrativa, espaço e jogabilidade em Assassin’s Creed (2007-2015)** /Robson Scarassati Bello; orientador Flávio de Campos. São Paulo, 2016. 323 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de História. Área de Concentração: História Social.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

LEFFA, Vilson J.; PINTO, Cândida Martins. Aprendizagem como vício: o uso de *games* na sala de aula. Revista **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 358-378, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/8368> Acesso em 30/10/2021.



<https://www.comexdobrasil.com/consumo-de-jogos-eletronicos-crece-mais-de-40-no-brasil-em-um-ano-e-mercado-ve-receita-aumentar/> Acesso em 30/10/2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, *Qurrriculum, La Laguna, Espanha*, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf> Acesso em 28/09/2021

OLIVEIRA, V. A. de; MOREIRA, H. As tecnologias da informação e da comunicação como mediação pedagógica no curso de pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 371–389, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7785>. Acesso em: 1 nov. 2021.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO Rose Mary Almas de. Mediação Pedagógica Mdiatizada pelas tecnologias? **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15671>. Acesso em 1 nov. 2021.



# UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO DO IFMS/CORUMBÁ

Aline Rodrigues Guedes da Silva<sup>1</sup>, Maicon Martta<sup>2</sup>, José Augusto Albuquerque  
Rabelo<sup>3</sup>

nortoneline@hotmail.com<sup>1</sup>, maicon.martta@ifms.edu.br<sup>2</sup>, jose.rabelo@ifms.edu.br<sup>3</sup>

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e uma análise nos documentos do curso de informática e metalurgia, e nos planos de ensino da disciplina projeto integrador do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul Campus Corumbá, com objetivo de compreender a integração curricular na instituição. Nos documentos analisados, a integração curricular é considerada essencial para a prática pedagógica, acontece por meio da interdisciplinaridade, transversalidade e contextualização. Nos planos de ensino verificou-se a falta da interdisciplinaridade, um aspecto fundamental para o desenvolvimento da integração curricular. Sendo assim, acredita-se na necessidade de uma melhor compreensão sobre o currículo integrado e as práticas integradoras, para alinhar a formação de aluno almejada.*

**Resumen.** *Se realizó una búsqueda bibliográfica y un análisis de los documentos del curso de informática y metalurgia, y de los planes de enseñanza de la asignatura Proyecto Integrador en el Campus de Corumbá del Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, con el objetivo de comprender la integración curricular en la institución. En los documentos analizados, la integración curricular se considera esencial para la práctica pedagógica, se produce a través de la interdisciplinariedad, la transversalidad y la contextualización. En los planes de enseñanza, se verificó la falta de interdisciplinariedad, aspecto fundamental para el desarrollo de la integración curricular. Por lo tanto, se cree la necesidad de una mejor comprensión sobre el currículo integrado y las prácticas integradoras, para alinear la formación deseada de los estudiantes.*

## 1. INTRODUÇÃO



O currículo integrado presente nos Institutos Federais possibilita ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido, para que em breve ele possa intervir nele enquanto cidadão e profissional (MOURA, 2007). No entanto, Marques (2019) considera essa organização curricular como a melhor forma para desenvolver práticas integradoras e interdisciplinares, tema central desta pesquisa, pois possibilita ao estudante uma aprendizagem significativa.

Santos *et al* (2018) perceberam que há poucas pesquisas que investigam como acontece as práticas integradoras no currículo dos Institutos Federais (IFs) e as pesquisas relacionadas a esse tema têm apresentado como resultado algumas dificuldades para efetivação deste currículo, como, por exemplo, a precarização das condições de trabalho, desinteresse dos alunos em participar de atividades após o horário de aula, sobrecarga aos estudantes, jornadas de trabalho extensas, falta de envolvimento dos docentes, hierarquização das disciplinas, entre outros (SÁ & NEIRA, 2019; SOUZA, DA SILVA & SILVA, 2017).

No entanto, por meio de uma pesquisa documental no currículo do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul Campus Corumbá (IFMS-CB) e no plano de ensino da disciplina Projeto Integrador, esta pesquisa buscou atender às seguintes indagações: Quais as orientações dos documentos norteadores do IFMS-CB para o Técnico Integrado? Como tem acontecido a disciplina projeto integrador nos cursos? Quais as práticas integradoras utilizadas nessa disciplina?

Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer a integração curricular nos cursos técnicos integrados de informática e metalurgia ofertados pelo IFMS-CB. E como objetivos específicos: identificar a importância do currículo para a instituição e para o trabalho docente; conhecer as orientações dos documentos sobre a integração curricular e a forma que os docentes planejam executá-las na disciplina “projeto integrador”; e diferenciar o Ensino Médio do IF e do ensino propedêutico, evidenciando o currículo e formação humana.

<sup>106</sup> Especialista em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica, IFMS.

<sup>2</sup> Orientador, Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços pela UFMS, IFMS.

<sup>3</sup> Coorientador, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, IFMS.



Apresentada essa breve introdução na seção seguinte abordou-se o desenvolvimento da pesquisa em que o referencial teórico e a metodologia serão detalhados. No referencial teórico dissertou-se sobre a integração curricular, as características e diferenças do currículo integrado. E na metodologia apresentou-se de forma detalhada todo o processo desta pesquisa.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1. Integração curricular**

A organização curricular dos IFs requer uma integração que está diretamente ligada à interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, flexibilidade educacional e participação coletiva (RODRIGUES & ARAÚJO, 2017; SANTOS, NUNES & VIANA, 2017; SCHNEIDER, 2013).

A integração curricular está relacionada com as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de formação do aluno. Nessas práticas integradoras há uma articulação entre as disciplinas do eixo comum e do eixo técnico (interdisciplinaridade), envolvendo saberes transversais presente no cotidiano do aluno (transversalidade), como meio ambiente, saúde, trabalho, política, e/ou saberes sociais e regionais para explicar uma determinada situação ou problema local (contextualização). (SOUZA, DA SILVA & SILVA, 2017).

Este processo acontece de acordo com as finalidades, objetivos e proposta pedagógica da instituição, entre elas é fazer o aluno compreender por meio das práticas integradoras que, “[...] além de estudante, tem outros papéis importantes na sociedade em que vive” (SOUZA, DA SILVA & SILVA, p. 61, 2017). Pois, a integração envolve um saber globalizado, um diálogo entre os assuntos escolares e os assuntos culturais, sociais, históricos e políticos (RODRIGUES & ARAÚJO, 2017)

Diante desse contexto, para a integração curricular ser efetiva é fundamental também a participação coletiva e a flexibilidade educacional. O diálogo e interação entre os saberes e os participantes envolvidos na prática pedagógica permitirá o desenvolvimento da integração. Por esse motivo, a integração curricular é considerada um



processo de ação e reflexão constante, pois o aprendizado não é limitado (RODRIGUES & ARAÚJO, 2017).

Os estudos realizados por Souza, da Silva e Silva (2017), Rodrigues e Araújo (2017) e Santos, Nunes e Viana (2017) apontam práticas integradoras satisfatórias na efetivação deste currículo. Dentre essas práticas estão: feiras interdisciplinares, aulas interdisciplinares, projetos de extensão e de pesquisa, iniciação científica, oficinas e, mais comumente e eficazes na efetivação do currículo integrado, os projetos integradores e interdisciplinares. O IFMS-CB, por exemplo, promove anualmente práticas semelhantes como a Feira de Ciência e Tecnologia do Pantanal (FECIPAN), Semana do Meio Ambiente, Semana da Ciência e Tecnologia, Festival de Arte e Cultura, entre outros.

Por esse motivo, esta organização curricular está além da elaboração formal de um documento, pois a construção deste currículo envolve estudos, pesquisas e a participação de docentes, gestores, alunos, família dos alunos, funcionários da instituição e comunidade local. Todos os envolvidos na instituição são protagonistas no processo de construção e efetivação do currículo integrado. É a partir do trabalho em conjunto que a integração acontece, pois, colocar esta proposta em prática não é uma tarefa fácil (VOLKWEISS, 2018; COSTA JÚNIOR *et al*, 2017; SOUZA, DA SILVA & SILVA, 2017; RODRIGUES & ARAÚJO, 2017).

Esses momentos são importantes devido ao ingresso de novos alunos no Ensino Médio Integrado a cada semestre no IFMS-CB. O docente precisa pensar em novas propostas de integração, visto que o currículo integrado leva em consideração a cultura e os conhecimentos que o aluno traz consigo. Assim, cada turma apresenta uma perspectiva diferente, conseqüentemente as ações integradoras podem mudar diante do contexto da turma (VOLKWEISS, 2018).

Portanto, na próxima seção apresentar-se-á as características do currículo integrado rede federal de ensino.

## 2.2. O currículo integrado



Embora o Instituto Federal (IF) seja uma instituição que vem apresentando resultados significativos em relação à formação do aluno, sendo uma referência em relação à educação profissional articulada ao Ensino Médio, o currículo integrado não é uma exclusividade desta instituição. Cada rede de ensino pode apresentar uma perspectiva de currículo, pois existem vários aspectos envolvidos como a localidade regional, perfil de estudantes, organização curricular, gestão política, infraestrutura, perfil dos docentes, legislação, participação da comunidade, entre outros (VOLKWEISS, 2018; ARAGÃO, 2019).

A organização curricular o Ensino Médio Integrado oferece uma formação geral e profissional baseada na educação integral, politécnica e omnilateral<sup>107</sup>, articulando o ensino com os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Além disso, o currículo tem a pesquisa como um dos princípios pedagógicos nas aulas regulares e nas práticas de integração curricular, através da interdisciplinaridade, contextualização e participação dos alunos (WANZELER & PRATES, 2019; VOLKWEISS, 2018; GRUMM, VIEIRA & BRITO, 2014; RODRIGUES & ARAÚJO, 2017).

Para a efetivação deste currículo a qualidade do ambiente escolar e do corpo docente é fundamental para atender as demandas dessa proposta. Para isso os IF's possuem laboratórios múltiplos, salas amplas, um espaço adequado para as atividades da instituição, visto que essa instituição foi criada justamente para atender o currículo integrado. Com relação ao quadro docente, os profissionais da rede federal possuem dedicação exclusiva e são capacitados para as finalidades desta proposta de ensino. Vale ressaltar que boa parte destes profissionais são mestres e doutores, em virtude de a instituição oferecer e estimular a qualificação profissional (ARAGÃO, 2019; WANZELER & PRATES, 2019).

Embora os IF's tenham apresentados inúmeros fatores que corroboram com o objetivo institucional, a caminhada até aqui nem sempre foi fértil, pois o currículo integrado é um desafio constante para construir um ensino e aprendizagem que garanta aos estudantes a compreensão da sociedade, sua emancipação e transformação mediada pelo

---

<sup>107</sup> Termo marxista que significa “[...] formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 86).



trabalho, não somente para o mercado de trabalho, mas para a sua vida (ARAGÃO, 2019; VOLKWEISS, 2018).

Diante dos fatos apresentados, percebe-se que todos os aspectos que envolvem a efetivação do currículo integrado, refletem na formação do aluno. Por esse motivo na próxima seção serão apresentados os processos metodológicos utilizados para apresentar a integração curricular no IFMS-CB.

### 2.3 Metodologia

Para Lakatos e Marconi (2017) por meio da pesquisa é possível a reflexão e tratamento científico para compreender uma realidade ou descobrir verdades parciais. Por isso, para conhecer a integração curricular presente no Ensino Técnico Integrado do IFMS-CB realizou-se uma pesquisa básica estratégica de caráter descritivo e abordagem qualitativa. Santos (2012) afirma que essa integração curricular:

[...] deve estar presente em todo currículo e durante todo período letivo, envolvendo o maior número de componentes curriculares possíveis. A proposta visa construir a integração conciliando duas ferramentas já empregadas no campo pedagógico: eixos integradores e projetos integradores. (SANTOS, 2012, p.65, grifo nosso)

Assim, a pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Em seguida, uma análise nos documentos que normatizam o curso de informática e metalurgia do Ensino Técnico Integrado, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Regulamento didático pedagógico da instituição. Por fim, uma análise documental nos Planos de Ensino da disciplina Projeto Integrador, disponibilizado pela equipe pedagógica da instituição.

Foram coletados e analisados os documentos vigentes entre os anos de 2019 e 2020, pois os planos de ensino correspondem há esses anos. Foi necessário analisar quatro PPCs, o documento atual do curso técnico em informática e metalurgia vigente para o ano



de 2020 e os documentos antigos, de 2010 do curso técnico em metalurgia e de 2017 do curso técnico em informática, pois estavam vigentes até o final de 2019.

A instituição disponibilizou nove planos de ensino da disciplina projeto integrador. Foram quatro planos do curso técnico em metalurgia do ano de 2019, dois correspondem a disciplina “projeto integrador 1”, um de “projeto integrador 2” e um de “projeto integrador 3”. E cinco planos do curso técnico em informática, um da disciplina “projeto integrador 1” do ano de 2019, dois planos da disciplina “projeto integrador 2” um de 2019 e outro de 2020, e dois de “projeto integrador 3”, sendo também um de cada ano.

Buscou-se primeiramente analisar as informações sobre integração curricular dos documentos bases para em seguida verificar como os docentes têm planejado desenvolvê-las. Serão apresentados os resultados e discussões na próxima seção.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1 Orientações curriculares sobre a integração curricular**

De acordo com a análise nos documentos curriculares dos cursos de informática e metalurgia do Ensino Técnico Integrado do IFMS-CB, compreendeu-se o caminho que a instituição e todos aqueles que a compõem, como o docente, precisam percorrer. Segundo Jesus (2013), o currículo é o coração da escola, pois viabiliza o processo de ensino e aprendizagem na teoria e na prática.

O currículo apresenta uma amplitude que está além daquilo que vemos nos papéis. Contudo, não podemos negar que por meio dele existe uma organização para orientar o docente em relação às cargas horárias, ementas, planos de ensino, grade curricular, ou seja, uma organização prévia dos processos de ensino e aprendizagem (SCHNEIDER, 2013). Ao analisar o PDI, os PPCs e o Regulamento Didático Pedagógico verificaram-se além dessa organização, os princípios norteadores, objetivos, conceitos e metas da instituição que serão apresentados em seguida.



---

O PDI é o documento que indica à filosofia de trabalho, missão, diretrizes pedagógicas, infraestrutura e as futuras atividades da instituição de ensino. Este documento fica válido por cinco anos, por essa razão foi analisado o PDI de 2019-2023. As informações presentes neste documento dizem respeito à prática da equipe pedagógica e administrativa.

Identificou-se neste documento a interdisciplinaridade como método para o ensino, pesquisa e extensão e a promoção da integração como finalidade. Deste modo, existem diversas formas para o cumprimento desta integralização como, por exemplo:

[...] participação em atividades complementares, eventos artístico-culturais, científico-tecnológicos ou esportivos, unidades curriculares optativas/eletivas, projetos de ensino e extensão, iniciação científica e atividades de prática profissional (IFMS, 2018, p. 53).

No Regulamento didático pedagógico encontram-se as normas e os procedimentos referentes à formação do Ensino Técnico Integrado e demais cursos oferecidos na instituição. Foi analisado o documento de 2019. Este documento se refere a parte de ensino, algumas informações encontradas no PDI estão presentes neste regulamento para normatizar e reforçar sua importância.

Entre os princípios norteadores apresentados no Regulamento, identificaram-se dois princípios que vão ao encontro com o tema desta pesquisa. No princípio III é enfatizado “a integração entre as educações básica e profissional, observando as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura” (IFMS, 2019, p. 8) e no princípio X “a prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade, com vistas à educação de qualidade” (IFMS, 2019, p.9). Dessa forma essa organização curricular buscará desenvolver o espírito científico, autonomia e a criticidade nos estudantes.

Ainda identificou-se no regulamento didático pedagógico que os cursos do Ensino Técnico Integrado possuem na carga horária as unidades curriculares das áreas de conhecimento, da matriz tecnológica que se refere ao eixo técnico e do núcleo articulador.



---

No núcleo articulador que está previsto acontecer a interdisciplinaridade e a integração da teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Neste núcleo articulador encontram-se disciplinas voltadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O TCC é um componente curricular obrigatório que permite ao estudante integrar no projeto de ensino, pesquisa ou extensão os dados ao longo do curso. Para a construção desse projeto, os estudantes são subsidiados com unidades curriculares voltadas à pesquisa científica e aplicada como, por exemplo, as disciplinas de “projeto integrador”.

No PPC dos cursos técnicos de informática e metalurgia identificou-se a matriz curricular, ementa e bibliografia da unidade curricular “projeto integrador”. O projeto integrador é uma unidade curricular obrigatória que tem como perspectiva metodológica a interdisciplinaridade e a indissociabilidade da teoria e prática. Seu objetivo é:

[...] promover a iniciação do estudante no campo da pesquisa, por meio de aprendizagens que contemplem a abordagem de problemas de ordem teórico-práticas nas áreas em que os egressos desses cursos atuarão a partir de seu perfil profissional. (IFMS, 2010, p.59).

Nos PPCs antigos, metalurgia de 2010 e informática de 2017, os cursos de Ensino Médio Técnico Integrado possuíam sete semestres, ou seja, tinham duração de três anos e meio. Verificou-se na matriz curricular que o projeto integrador estava presente no 5º, 6º e 7º período como parte diversificada com uma diferença na carga horária entre os cursos.

No curso de informática a carga horária no 5º período era de 20 hora/aula (h/a), no 6º período 60 h/a com uma complementação da disciplina de mais 20 h/a e no 7º período 60 h/a, ao todo 160 h/a destinado a esta unidade curricular. No curso de metalurgia havia uma redução na duração da carga de hora/aula, no 5º período era 20 h/a, 6º período 40 h/a e no 7º período 80 h/a, totalizando 140 h/a.

No curso de informática e metalurgia, a ementa e bibliografia indicava uma temas como a introdução do trabalho acadêmico, construção do saber, metodologia de pesquisa,



---

entre outros. Ementa voltada para a introdução a pesquisa, redação e a apresentação do TCC.

Nos PPCs atuais, aprovados em dezembro de 2019, ocorreu uma reestruturação nos cursos, como a redução da carga horária total para 3 anos (6 períodos) e o desenvolvimento da disciplina projeto integrador em apenas 2 períodos. No curso de informática a disciplina projeto integrador passou a ser chamada de projeto integrado de pesquisa, enquanto no curso de metalurgia manteve o nome. No atual documento a disciplina está presente no núcleo técnico e articulador.

A carga horária e a matriz curricular dos cursos tiveram algumas alterações. No curso de informática, a unidade curricular projeto integrado de pesquisa está presente no 5º período com 40 h/a e no 6º período com 80 h/a. Na matriz do curso de metalurgia a disciplina está presente no 2º e 5º período com 40 h/a em cada. A ementa do curso contempla os mesmos temas do documento antigo, apenas o que estava em três períodos passou para dois e retirou a apresentação do TCC desta disciplina.

Corre-se o risco que essa retirada obrigatoriedade da defesa do TCC ao término da disciplina de Projeto Integrador seja negativa, uma vez que pode prejudicar a motivação do estudante, visto que toda a disciplina é direcionada para este momento.

Assim, o docente que ministrará esta disciplina, precisa atender às orientações dos documentos curriculares para a elaboração dos planos de ensino que serão apresentados no próximo tópico.

### **3.2. Projeto integrador**

O docente, responsável pela disciplina projeto integrador, formaliza ação pedagógica num plano de ensino. Neste plano, o docente apresenta o objetivo geral, os objetivos específicos, a avaliação, informa se haverá interdisciplinaridade, a forma da recuperação da aprendizagem, as referências bibliográficas utilizadas durante a disciplina, o detalhamento da proposta de trabalho e a metodologia, onde é descrito as técnicas de ensino, recursos e instrumentos de avaliação.



De nove planos de ensino, percebeu-se que oito atenderam a ementa presente no PPC dos cursos e apenas o plano de ensino da disciplina projeto integrador 3, do curso de metalurgia não havia uma ementa prevista, o professor teve autonomia para indicar a ementa e elaborar o plano de ensino. Mas, basicamente o professor seguiu a proposta de desenvolvimento final do TCC e apresentação.

Um ponto contraditório nos planos de ensino foi o item interdisciplinaridade não estar previsto na maioria dos planos, visto que a presença da interdisciplinaridade é um dos elementos principais para ocorrer a integração curricular.

**Figura 1.** Interdisciplinaridade



**Fonte:** Elaborada pela autora (2020).

Como apresentado no gráfico acima, em quatro planos de ensino os docentes mencionaram não haver a interdisciplinaridade, em dois planos este campo estava em branco e em outros dois planos, que corresponde ao ano de 2020, não possui um campo específico para informar a interdisciplinaridade. Apenas um plano de ensino, projeto integrador 2 do curso técnico integrado em informática, o item interdisciplinaridade estava previsto, o docente descreveu da seguinte forma:

A interdisciplinaridade pode ocorrer com outras disciplinas do curso caso a proposta de trabalho do estudante esteja em consonância com a ementa da disciplina. Utiliza técnicas ensinadas em Metodologia da pesquisa em Tecnologia da Informação. (IFMS, 2019, s.p.)



Diante disso, entende-se que os elementos essenciais para a integração curricular, como a interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade, estão diretamente relacionados à pesquisa que o estudante pretende desenvolver, pois o tema escolhido irá direcioná-lo a buscar conhecimentos que estão além da disciplina projeto integrador. Como todos os planos de ensino visam a construção do TCC, pode-se considerar que a interdisciplinaridade também poderia estar prevista nos demais planos de ensino.

Esse resultado corrobora com a pesquisa de Souza, Da Silva e Silva (2017) de que há uma falta de compreensão dos docentes sobre o currículo integrado. Acredita-se que as etapas de um TCC como definição do tema, revisão de literatura, problema de pesquisa, métodos, entre outros, envolvem a integração curricular de alguma forma, pois se busca um problema social envolvendo diferentes saberes e possui uma contextualização da temática.

Pode ser que na prática a integração curricular aconteça, mas acredita-se que quando há uma compreensão maior desse assunto, os docentes conseguem prever e materializar no plano de ensino, visto que a disciplina projeto integrador têm o objetivo, como o próprio nome sugere, de integrar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Assim, no próximo tópico será apresentado os apontamentos finais desta pesquisa.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa teve o intuito de compreender a integração curricular no Ensino Técnico Integrado do IFMS-CB. Como apresentado anteriormente, o currículo integrado tem como principal objetivo a formação integral do aluno, que acontece a partir da união entre a Educação Profissional e a Educação Básica.

Moura (2007) afirma que toda a prática pedagógica precisa estar materializada no currículo para orientar todos os profissionais da instituição, principalmente os docentes. Na análise nos documentos norteadores do IFMS-CB, identificou-se que tudo que o docente precisa saber para planejar a sua prática e executá-la encontra-se nesses documentos, por



isso é fundamental o acesso e a compreensão do currículo para que a prática pedagógica seja coerente à proposta da instituição e efetivo na formação integral do aluno.

Na análise dos planos de ensino foi possível perceber que os docentes utilizam uma variabilidade nas formas de ensino e de avaliação. Foi identificado em oito planos de ensino que a interdisciplinaridade não está prevista na ação pedagógica. Um fator contraditório, visto que para acontecer a integração curricular a interdisciplinaridade é fundamental e é um aspecto apontado nos documentos curriculares. Apenas em um plano de ensino este item estava identificado, de modo a entender que a interdisciplinaridade irá acontecer a partir da escolha da temática do TCC de cada estudante.

Diante do exposto, não é possível afirmar se a integração curricular acontece de forma efetiva no IFMS-CB, pois nesta pesquisa analisou-se somente os documentos curriculares e o planejamento da unidade curricular projeto integrador, ou seja, apenas informações que antecedem a ação pedagógica. Mas a partir desta análise verificou-se a necessidade do docente conhecer a organização curricular, objetivos, princípios e demais orientações para apresentar no plano de ensino, pois a partir dos documentos é possível compreender a interdisciplinaridade como um fator essencial para o projeto integrador.

Portanto, o currículo integrado e o desenvolvimento de práticas integradoras precisam ser discutidos pelos docentes em formações continuadas ou em algum momento da rotina escolar, a partir do diálogo, essa temática pode ser melhor compreendida na instituição. Para ter uma visão sobre a prática pedagógica, aquilo que é executado no processo de ensino e aprendizado, estudos a campo podem apresentar se de fato o que está previsto nos documentos e planos de ensino está alcançando a proposta de integração curricular.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, J. P. G. de V. Entre integração e desintegração na educação profissional articulada ao Ensino Médio nos Institutos Federais: apontamentos teóricos a partir de memórias pessoais sobre a prática docente. *In*: SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L.;

RIBEIRO, E. A. W. (orgs.). **Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**: Experiência e expertises nos/dos Institutos Federais – IFs. Blumenau/SC: Editora Instituto Federal Catarinense. P. 21-34, 2019.



CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

COSTA JÚNIOR, J. G. B. da; *et al.* O currículo integrado nos documentos do IFRN: perspectivas e desafios. **Revista Labor** Edição Especial, Fortaleza/CE, Vol. 02, nº 18, p. 180-192, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38311> Acesso em: 25 maio 2020

GRUMM, C. A. F.; VIEIRA, S. F.; BRITO, L. M. de. A iniciação científica no ensino médio integrado como possibilidade de uma prática integradora: estudo de caso através do resgate da memória da vitivinicultura em Videira, Santa Catarina. **HOLOS**, v. 2, p. 143-153, 2014.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. 2019. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2019-2023.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

IFMS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática**. 2017. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-corumba/cursos/integrado/informatica/2017-projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-integrado-em-informatica-corumba.pdf> Acesso em: 22 out. 2020.

IFMS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática**. 2019. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-informatica-corumba.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

IFMS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Metalurgia**. 2010. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-corumba/cursos/integrado/metalurgia/2010-projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-integrado-em-metalurgia-corumba.pdf> Acesso em: 22 out. 2020.

IFMS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Metalurgia**. 2019. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-metalurgia-corumba.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

IFMS. **Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do IFMS**. 2019. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-da-organizacao-didatico-pedagogica-versao-publicada-em-18-11-2019-no-site-ifms> Acesso em: 22 out. 2020.

JESUS, A. R. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. 2013. Disponível em: [http://lagarto.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/11339/curriculo\\_e\\_educacao\\_0.pdf](http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf). Acesso em 05 maio 2020.



LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, N. B. de M. *et al.* **A organização curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio**: a busca por um currículo integrado. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Morrinhos, Goiás. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/665>. Acesso em: 10 maio 2020.

MOURA, Dante H. Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, 2007. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, p. 4-30, 2007.

NESSRALLA, M. R. D. **Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica**: da utopia à concretização do currículo possível. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2010.

RAMOS, M. N. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 2, p. 449-459, 2018.

RODRIGUES, D.D., ARAÚJO, M.C.P. A integração curricular na concepção dos docentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. **Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias**, v. 12, n. 1, p 13-26, 2017.

SÁ, K. R.; NEIRA, M. G. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n.1, p. 84-97, jan/abr. 2019.

SANTOS, F. A. A. *et al.* Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. **HOLOS**, v. 6, p. 185-199, 2018.

SANTOS, F. P.; NUNES, C. M. F.; VIANA, M. da C. V. A Busca de um Currículo Interdisciplinar e Contextualizado para Ensino Técnico Integrado ao Médio. **Boletim de Educação Matemática**, v. 31, n. 57, p. 517-536, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a25>

SANTOS, T. B. dos. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo do Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional Técnica no Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**, v.1, ed.2, p. 57-71, 2012.

SCHNEIDER, M.M. B. **Desatando os nós do currículo integrado no ensino médio no âmbito dos Institutos Federais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS. 2013.



---

SOUZA, M. R.; DA SILVA, M. de L. T.; SILVA, M. **FORMAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA: UMA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE INFORMÁTICA DO IFRN. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, p. 51-69, 2017.

VOLKWEISS, A. *et al.* **O currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio: saberes, desafios e possibilidades.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Matemática, PUC/RS. Porto Alegre. 2018.

WANZELER, G. O. R.; PRATES, A. E. Ensino Médio Integrado do Instituto Federal e o Ensino Médio Integral e Integrado de Minas Gerais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1.



# MESA TEMÁTICA:

## PROFESSORES DE LETRAS: PESQUISAS ACADÊMICAS EM LINGUÍSTICA E LITERATURA – INTERFACES NA EDUCAÇÃO



# POÉTICA DA CONTABILIDADE: APROXIMAÇÃO DE “LA LIBRETA DE ALMACÉN” DE MARIO HALLEY MORA

Luiz Roberto Lins Almeida<sup>108</sup>

luizrlins@hotmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
I Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG

**Resumo.** *Este trabalho consiste na apresentação de resultado parcial das investigações que venho desenvolvendo no Mestrado em Estudos de Linguagens, que visa desvelar a narrativa breve do escritor paraguayo Mario Halley Mora (1926-2003). Trata-se de analisar o conto “La Libreta de Almacén”, publicado no livro “Cuentos, Microcuentos y Anticuentos” (1987). O enfoque utilizado tem como mote a “Sobrevivência dos Vagalumes” de Didi-Huberman, em resposta à visão mais cética de Pasolini em seu “Vazio do Poder na Itália” (2012). Dessa perspectiva, surge a leitura do conto de Halley Mora, no qual o não dito, o pressuposto, o intuído exercem um papel tão importante como o dito, o expresso, o demonstrado. O conto analisado permite uma abertura interpretativa algo otimista, desvelando possibilidades para a compreensão das obras do autor paraguayo..*

**Resumen.** *Este trabajo consiste en la presentación de resultados parciales de las investigaciones que vengo desarrollando en la Maestría en Estudios de Lenguajes, que busca desvelar la narrativa breve del escritor paraguayo Mario Halley Mora (1926-2003). Se trata de analizar el cuento “La Libreta de Almacén”, publicado en el libro “Cuentos, Microcuentos y Anticuentos” (1987). El enfoque utilizado tiene como motivo la “Sobrevivencia de las luciérnagas” de Didi-Huberman, en respuesta a la visión más cética de Pasolini en su “Vazio del Poder en Italia”. Bajo esa perspectiva, surge la lectura del cuento de Halley Mora, en lo cual lo no dicho, lo subentendido, lo intuído ejercen un rol tan importante como lo dicho, lo expreso, lo demostrado. El cuento analizado permite una abertura interpretativa algo optimista, desvelando posibilidades para la comprensión de las obras do autor paraguayo.*

---

<sup>108</sup> Mestrando em Estudos de Linguagens na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).



## Introdução

Cazuza, a plenos pulmões, gritava que o poeta sentia o “perfume de uma flor no lixo”<sup>109</sup>; Carlos Drummond viu que a flor que “furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio” (2002, p. 118); Manoel de Barros buscou a flor da poesia nas “grandezas do ínfimo”; não era, portanto, de estranhar-se que também fosse possível constatar beleza entre números e notações burocráticas.

Como se vê, persiste e resiste – contra a expectativa do cineasta italiano (PASOLINI, 2012) e apesar de que possa parecer que se esteja a enfrentar o domínio da escuridão – a sobrevivência dos vagalumes.

Essa intermitência, entre sístoles e diástoles, entre sons e silêncios, entre acender e apagar das luzes naturais – metáfora para a vida de todos e de cada um de nós: luz e escuridão (con)vivendo num só corpo de personagem complexo, que ora ilumina, ora decepciona. Entre silêncios e sons, entre o dito e o não dito, entre o registrado e o intuído, inscreve-se a vida em potência e em poesia.

É nessa intermitência, sentindo o perfume da flor no lixo, que o escritor paraguaio Mario Halley Mora olha para o asfalto da burocracia e compõe um conto no qual demonstra a possibilidade de extrair poesia de livros contábeis.

É isso o que esse trabalho pretende demonstrar ao abordar o conto “La libreta de almacén”, presente no livro “Cuentos, Microcuentos y Anticuentos”, publicado no ano de 1987 (MORA, 2001).

## Uma nota dissonante e biográfica

Como este trabalho dá-se sob o signo dos vaga-lumes, na alternância entre a luz e a escuridão, o silêncio e as palavras, o presente e a ausência, faz-se necessário tecer algumas

---

<sup>109</sup> Ritual (Cazuza/Frejat): A vida é tão desconhecida e mágica/Que dorme às vezes do teu lado/Calada/Calada/Pra que buscar o paraíso/Se até o poeta fecha o livro/Sente o perfume de uma flor no lixo/E fuxica/Fuxica/Tantas histórias de um grande amor perdido/Terras perdidas, precipícios/Faz sacrifícios, imola mil virgens/Uma por uma, milhares de dias/Ao mesmo Deus que ensina a prazo/Ao mais esperto e ao mais otário/Que o amor na prática é sempre ao contrário/O amor na prática é sempre ao contrário/Ah, pra que chorar/A vida é bela e cruel, despida/Tão desprevenida e exata/Que um dia acaba



considerações sobre a (in)visibilidade da literatura paraguaia... ao menos quando vista do Brasil.

Nesse passo, no âmbito acadêmico brasileiro, não são muitas as pesquisas sobre a literatura paraguaia, que acaba sendo vista como um sistema literário periférico, o qual teria por centro, basicamente, a figura de Augusto Roa Bastos e, quando muito, de Josefina Plá. Nesse sentido, em ensaio, Eric Nepomuceno chama atenção para o fato de que, no Brasil, “ao longo dos tempos, temos demonstrado um formidável talento para ignorar a literatura paraguaia, com a exceção óbvia de Augusto Roa Bastos (1917-2005), mestre supremo” (2013).

Prova disso é que, usando o descritor “literatura paraguaia” no Repositório de Teses e Dissertações da UFRGS, constata-se a existência de apenas três trabalhos: a dissertação de Gloria Elizabeth Saldivar de Pacheco, intitulada “Augusto Roa Bastos: o fazer literário como interpelação da história paraguaia” (2006); A tese “Mobilidades culturais na contística rio-platense de autoria feminina : tracejando as poéticas da distância em Josefina Plá e María Rosa Lojo” (2015) de Maria Josele Bucco Coelho; e, por fim, a dissertação “Abraçando a escola do mundo ao avesso: aproximação entre a literatura de Eduardo Galeano e a aula de espanhol como língua estrangeira no Brasil” (2015), de Gabrielle Carvalho Lafin, na qual apenas se faz menção em passant à literatura paraguaia, uma vez que o objeto não é o estudo da literatura, mas sim da língua espanhola.

Aplicando o mesmo procedimento acima descrito ao Repositório da UFMS, constata-se a existência das dissertações: “Hérib Campos Cervera: luto e melancolia na literatura paraguaia” (2013), de Álvaro José dos Santos Gomes; e “Violência e tragicidade no silêncio feminino das personagens em La pierna de Severina, de Josefina Plá” (2013), de Andre Rezende Benatti.

O próprio Augusto Roa Bastos referia-se ao Paraguai e à sua literatura em termos metafóricos que se aproximam à ideia dos vagalumes: ora chama de literatura inexistente<sup>110</sup>, que só pode ser feita no exílio, ora diz que o Paraguai é uma ilha rodeada de

---

<sup>110</sup> "Hablo de esta literatura inexistente [la paraguaya], entendida no como carencia de algunas buenas obras del género narrativo, sino como inexistencia de un corpus de obras cualitativamente ligadas por denominadores comunes; como la falta de un sistema de obras de ficción que traducen en su variedad temática y en sus diversas entonaciones, el temple de una colectividad, los rasgos característicos de su



---

terra (1977).

Aliada à escassez de estudos sobre literatura paraguaia no Brasil, há também que considerar que sobre o próprio autor escolhido, Mario Halley Mora, há poucos estudos, embora seu nome sempre conste em manuais de literatura paraguaia, seja como contista, romancista, poeta ou dramaturgo. Pesquisando pelo nome do escritor no Google Scholar, por exemplo, constam apenas um brevíssimo artigo sobre “La Quema de Judas” e não mais que três traduções (de contos e microcontos) ao português<sup>111</sup>.

Essa invisibilidade do autor por parte da academia chama atenção, em especial pelo volume de sua obra, que abarca poesias, contos, romances, histórias em quadrinhos, literatura infantil, roteiro de filme, letra de música, além de uma vasta produção em dramaturgia, cujas peças continuam sendo encenadas até os dias atuais.

Ainda que de uma análise muito perfunctória é possível ver, na obra de Halley Mora, a abordagem de diversas temáticas caras à sociedade paraguaia: vida urbana e representação da mulher paraguaia (Los Hombres de Celina - Romance), nepotismo (Testigo Falso - teatro), influências da Guerra do Paraguai e da Guerra do Chaco (Cinta Grabada - conto), amor na velhice (Amor de Invierno - romance), burocracia (Muerte Administrativa - conto), homossexualidade (Cosme Mendonza - conto).

Nesse aspecto, é possível tratá-lo como um autor contemporâneo, articulando-se e criando na fratura entre o arcaico e o moderno (AGAMBEN, 2009), conhecedor da tradição e de seu país, intuindo o futuro, mas com olhos no presente.

Em relação ao livro “Cuentos, Microcuentos y Anticuentos”, além de explorar os três gêneros literários que vão no título, o autor – talvez por seu labor jornalístico – experimenta com contos e microcontos que emulam outros gêneros textuais, tais como transcrição de uma fita gravada (Cinta Grabada), uma conversa telefônica (La Cita), notas de um diário (Los dos diarios), um caderno de fiado (La Libreta de Almacén).

---

historia, de sus modos de ser, de su ámbito físico y sociocultural: todo eso que de una manera abstracta se suele denominar identidad nacional". En "Una cultura oral", Actas del Primer Congreso Internacional del CELCIR, París, Río de la Plata. Culturas, 45 / 46 (1986), pp. 3-33, apud Barco (2002)

<sup>111</sup> Seleção de microcontos de Mario Halley Mora traduzidos ao português (ALMEIDA e ALMEIDA, 2020); Tradução comentada do conto Cinta grabada do escritor paraguaio Mario Halley Mora (ALMEIDA, 2019); e Caderno de Fiado (BENITEZ ALMEIDA e LINS ALMEIDA, 2019).



---

É a visão do autor sobre esse gênero improvável para a poesia que causa a luminescência que este trabalho busca.

## O caderno de fiado

Em “La Libreta de Almacén”<sup>112</sup>, o escritor desenvolve um narrador mesquinho, que ao buscar vantagens econômicas de pequena monta, acaba por deparar-se com um caderno de fiado. Esse caderno é encontrado na despensa de uma casa meio abandonada, num pátio erodido, inóspito, onde já não mais havia vaga-lumes. No meio dos inservíveis trastes da despensa, o caderno de fiado. De posse desse objeto burocrático, o narrador-personagem descobre (ou inventa?<sup>113</sup>) uma história que transcende o mero registro de existência de relação comercial; inventa (ou descobre?) que, por trás de números e anotações de dívidas, há uma linha narrativa que indica que, mesmo ali, a vida pulsa.

Esse encontro com o poético no inusitado, no inesperado, no baldio – a própria descrição do local onde se dá descoberta do caderno de fiado –, faz lembrar a lição de Manoel de Barros em *Matéria de Poesia* (2007):

(...)

Terreno de 10×20, sujo de mato – os que  
nele gorjeiam: detritos semoventes, latas  
servem para poesia

(...)

As coisas que não levam a nada  
têm grande importância

Cada coisa ordinária é um elemento de estima

Cada coisa sem préstimo  
tem seu lugar

---

<sup>112</sup> Conto de Mario Halley Mora em *Cuentos, Microcuentos y Anticuentos*, disponível em: <[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-microcuentos-y-anticuentos--0/html/ff47aa76-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_5\\_>](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-microcuentos-y-anticuentos--0/html/ff47aa76-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_5_>). Acesso em: 27 outubro 2021.

<sup>113</sup> Aqui não se pode deixar de lembrar que a palavra invento tem origem latina (inventione) que aludia à “ação de achar” (NASCENTES, 1966).



---

na poesia ou na geral

(...)

Tudo aquilo que a nossa

civilização rejeita, pisa e mijá em cima,

serve para poesia

(...)

O que é bom para o lixo é bom para poesia

(...)

As coisas jogadas fora

têm grande importância

(...)

Compare-se agora o poema com o primeiro parágrafo do conto:

Cuando me mudé a aquella casa que por mucho tiempo estuvo en venta, y para la cual no apareció comprador (yo) sino cuando rellenaron una zanja carcomida por la erosión que amenazaba tragarse el patio, descubrí que en el inevitable trastero, los últimos habitantes habían dejado los también inevitables trastos inservibles. Una silla rota, un retrato con los marcos comidos y los vidrios rotos de un personaje bigotudo y de mirada triste, un montón de libros deshojados e incompletos, etc., etc.

Os inevitáveis trastes inservíveis, a cadeira quebrada, o retrato antigo encontrados em um terreno (10×20?) são matéria de poesia. Nas coisas jogadas fora, no arcaico e no marginal é que o narrador vai buscar a história transcendente (a história que poderia ter sido e não foi?). Cada um desses elementos que compõem a cena em que se desenvolve a história tem uma carga poética, que o autor soube arranjar de modo a preparar o terreno em que se desenrolaria a história.

O encontro com o caderno permite ao protagonista emergir da mediocridade de sua vida por ter mudado seu olhar em relação ao objeto analisado. Deixou de ser um livro caixa para ser um objeto poético. Aproxima-se do objeto com novos olhos, (re)pensando o que poderia considerado óbvio, o lugar comum, ultrapassando o que parece dado, o que parece sedimentado, indo além da mera experiência do cotidiano. Se há razão quando se diz que a literatura



---

deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão o único – de reservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Forçosamente temos que reconhecer que a leitura feita pelo narrador é literatura, pois “a literatura é um campo de atuação multilógico, na medida em que ela permite as mais distintas lógicas interpretativas” (ETTE, 2016, p. 195). Ele – o narrador – consegue ver a beleza subjacente nos garranchos de um dono de armazém, isto é, mantém-se aberto ao mistério, “aberto ao sentido oculto no mundo técnico” (HEIDEGGER, 2001). O protagonista aguça a vista e busca nos elementos técnicos – na descrição de uma relação comercial – disponíveis o resquício de vida, as marcas que permitam (re)escrever uma história.

Assim como a linguagem binária dos computadores se inscreve em presenças (1) e ausências (0), assim como os vaga-lumes podem ser identificados no campo pela alternância de seu estados luminescentes, também Mario Halley Mora, por meio de seu narrador, vê uma história sensível sendo escrita pela sucessão de compras fiadas no calendário. A dura materialidade matemática vertida em linguagem burocrática mostra-se como estado potencial, estágio larval, do qual emergirá a iluminação poética. O fluxo de caixa torna-se o fluxo narrativo, o sistema de partida dobrada registra mais que créditos e débitos, mais que entradas e saídas: registra a vida e suas possibilidades. Há história – e beleza e poesia e tantas coisas mais – por trás de uma notação contábil.

Das minúcias do caderno, do tipo da letra, dos erros ortográficos, das escolhas de consumo exsurge a vida – e sua inefável poesia – e uma história, que busca, para além do registrado, o sentido profundo das coisas. Pode-se dizer, na esteira de Michael Shermer (SHERMER), ecoando Stephen Jay Gould, que o narrador, como um primata que conta histórias, logra transcender o documento que tem diante de si para (re)colocá-lo num lugar de sentido, reconhecendo que aquelas notas, aquelas garatujas, correspondem a algo com o que é possível relacionar-se, algo que pode ser contado, que faz parte da vida.

E aqui sobre essa capacidade de verter poesia aludindo ao árido campo da contabilidade, o autor – contemporâneo, como já apontado acima – cria um narrador



contemporâneo, no sentido de “ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós” (AGAMBEN, 2009, p. 65). Aliás, essa citação do filósofo italiano poderia ser a síntese do conto, porque o narrador, num presente tacanho, num ambiente de abandono, imagina olhar para o passado, intui realidades e, com isso, projeta-se para o futuro, em direção a uma luz, que acaba por dar sentido ao acontecimento.

### **O conto acaba(?), o questionar não – a devoção do pensamento**

Tal vez Leminski e Manoel de Barros reconhecessem em Halley Mora aquela disfunção da palavra, aquela enfermidade dos poetas, que veem na língua mais do que mera escusa comunicativa, mas sim “amor entre sons e sentimentos” (LEMINSKI, 2013). As palavras em seu conto não estão ali meramente para narrar uma história. Cada significante, além de remeter ao significado mais imediato, contém em si fragmentos da história, quase como se as palavras utilizadas pudessem, de fato, significar a coisa em si. Ou numa visão ainda mais mística, como se as palavras pudessem transubstanciar-se em coisas, (re)criando, (re)inventando, o momento em que existiram.

No conto, articula-se a razão, que analisa o documento, e a intuição, que vê para além das limitações do presente, e “não podemos deixar de perceber uma orientação da obra de arte como produto que concilia o racional e o irracional em sua composição” (SANTOS, 2016, p. 63).

O conto acaba, fatalidade da vida, que também acaba. O artista se vê diante dessa contingência, elaborar o fim de sua obra e, paradoxalmente, esse fim constitui-se em abertura para reflexões, para análise, para o questionamento. “E a crítica é também um exercício, uma ginástica, oxalá poética, com exclamações se desenvolvendo segundo um caminho re-criador, porque interpretativo” (FAGUNDES, 2017).

Aliás, o conto encaminha-se, numa leitura superficial, para a conclusão, para o fechamento, para a descoberta. O protagonista descobriu a verdade. O leitor emociona-se com elucidação, elogia a inteligência do autor que criou esse narrador perspicaz. Porém, algo faz com que, retirando os olhos do texto e levantando a cabeça, se dê um passo atrás e se pergunte: o protagonista descobriu a verdade? Essa é a única exegese possível de se



---

extrair do texto que o narrador diz ter em mãos?

Com essas perguntas o leitor se afasta de certezas, arrisca-as a enfrentar as incertezas, a (re)construir seus caminhos, a refletir na história, em seus significados, suas possibilidades, suas aberturas. Abre-se ao questionamento, e “o questionar é a devoção pensamento” (HEIDEGGER, 2007, p. 396).

Halley Mora, sob “influência do indefinível” reconhece que “em todos os lares do espírito, há fogo e cinzas” (VALÉRY, 2000, p. 189) e reaviva as cinzas do texto burocrático, para que se convertam em fogo de poesia, questionamentos e reflexão.

## Referências

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: [s.n.], 2009.
- ALMEIDA, M. L. B. **Tradução comentada do conto Cinta grabada do escritor paraguaio Mario Halley Mora**. *Belas Infieis*, Brasília, v. 8, p. 193-206, 23 novembro 2019. Disponível em:  
<<https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/22981/24275>>. Acesso em: 27 outubro 2021.
- ALMEIDA, L. R. L.; ALMEIDA, M. L. B. **Seleção de microcontos de Mario Halley Mora traduzidos ao português**. *Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte*, Porto Alegre, v. 2, p. 629, junho 2020. ISSN 2596-0911. Disponível em:  
<<https://seer.ufrgs.br/philia/article/view/99406/57237>>. Acesso em: 27 outubro 2021.
- ALMEIDA, M.L.B.; ALMEIDA, L. R.L. **Caderno de Fiado**. *Caleidoscópio: literatura e tradução*, Brasília, v. 3, p. 80-91, 26 junho 2019. Disponível em:  
<<https://periodicos.unb.br/index.php/caleidoscopio/article/view/23346>>. Acesso em: 27 outubro 2021.
- ANDRADE, C. D. D. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002.
- BARCO, J. V. P. **Literatura y sociedad. La narrativa paraguaya actual (1980-1995)**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002. Disponível em:  
<<http://www.cervantesvirtual.com/obra/literatura-y-sociedad-la-narrativa-paraguaya-actual-19801995--0/>>. Acesso em: 22 junho 2018.
- BARROS, M. D. **Matéria de Poesia**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.
- BASTOS, A. R. **Paraguay, una isla rodeada de tierra**. *Correo de la Unesco*, 1977.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- ETTE, O. **Pensar o Futuro: a poética do movimento nos estudos de transárea**. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 18/2, p. 192-209, mai-ago 2016.
- I Seminário de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – I SEMPOG IFMS - 2021



FAGUNDES, I. **Poética do olhar em Tanussi Cardoso: um exercício do corpo inteiro.** Revista Garrafa, 2017. Disponível em:

<<https://revistas.ufjf.br/index.php/garrafa/article/view/7532>>. Acesso em: 5 novembro 2020.

HEIDEGGER, M. **Serenidade.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2001.

HEIDEGGER, M. **A questão da técnica.** Scientiae studia, São Paulo, v. 5, p. 375-398, 2007.

LEMINSKI, P. **Poesia: a paixão da linguagem.** Letras In.verso e Re.verso, março 2013. Disponível em: <<http://www.blogletras.com/2013/03/poesia-paixao-da-linguagem.html>>. Acesso em: 10 outubro 2021.

MORA, M. H. **Cuentos, microcuentos y anticuentos.** Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001.

Disponível em:

<[http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura\\_paraguaya/obra/cuentos-microcuentos-y-anticuentos--0/](http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura_paraguaya/obra/cuentos-microcuentos-y-anticuentos--0/)>.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico resumido da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro MEC, 1966.

NEPOMUCENO, E. **E, sim, literatura paraguaia existe.** Estadão, 2013. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,e-sim-literatura-paraguaia-existe-imp-989047>>. Acesso em: 30 outubro 2021.

PASOLINI, P. P. **O vazio do poder na Itália | Il vuoto del potere in Italia.** Nota do Tradutor - Revista Literária em Tradução, Florianópolis, v. 1, p. 104-117, setembro 2012. ISSN issn 2177-5141. Disponível em: <[https://www.notadotradutor.com/previas/\(n.t.\)\\_Pier\\_Paolo\\_Pasolini2.html](https://www.notadotradutor.com/previas/(n.t.)_Pier_Paolo_Pasolini2.html)>. Acesso em: 27 outubro 2020. Trad. Davi Pessoa Carneiro.

SANTOS, A. P. D. **Linguagem, forma de vida, heteronímia Pessoa e Wittgenstein (TESE).** Rio de Janeiro: PUCRJ, 2016. Disponível em: <[http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1211403\\_2016\\_Indice.html](http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1211403_2016_Indice.html)>. Acesso em: 2 novembro 2021.

SHERMER, M. **Cientistas aprendam a contar histórias.** Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/videos/cientistas-aprendam-a-contar-historias>>. Acesso em: 30 outubro 2021.

VALÉRY, P. **Variedades.** [S.l.]: Iluminuras, 2000.



# MAUD GONNE'S IRISH NATIONALIST WRITINGS 1895 – 1946 TRADUÇÃO COMENTADA DE UMA LITERATURA REACIONÁRIA

Waldir Cezaretti de Freitas<sup>1</sup>

dircezaretti@gmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

I Seminário de Pós-graduação do IFMS –  
SEMPOG

**Resumo.** *Este artigo propõe análise comentada da obra Irish Nationalist Writings de Maud Gonne, considerado como uma peça na luta do civismo na Irlanda, na busca de liberdade não só de expressão, mas também de independência e ascensão nacional frente aos ditames britânicos. Conhecido também como um manifesto nacionalista, tornou-se um autêntico representante de relatos nos acontecimentos no final do século XIX na Irlanda. Trabalhar essa obra onde consta crenças, artes, leis, e costumes proporcionam constatar o pensamento da autora e trazer para o português brasileiro como fonte de contribuição na pesquisa e na percepção mais ampla do processo de invasão britânica sob o território irlandês que se concluiu com a assinatura do Tratado de Windsor.*

**Palavras-chave:** *Irlanda; Maud Gonne; Ativista; Literatura; Liberdade*

**Abstract.** *This job proposes an annotated analysis of the Irish Nationalist Writings by Maud Gonne, considered as a piece in the struggle for civility in Ireland, in the search for freedom not only of expression, but also of independence and national rise in the face of British dictates. Also known as a nationalist writings, it became a veritable representative of accounts of events in late 19th century Ireland. To show on this work, which contains beliefs, arts, laws, and customs, allows us to verify the author's thinking and bring it to Brazilian Portuguese as a source of contribution in research and in the broader perception of the process of British invasion into Irish territory that ended with the signing of the Treaty of Windsor.*



---

*Keywords: Ireland; Maud Gonne; Activist; Literature; Freedom*

1 Mestrado – PGLETRAS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. UEMS – Doutorando PPGEL – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

## 1. Introdução

Este artigo propõe a análise comentada da obra *Irish Nationalist Writings* de Maud Gonne, trata-se de uma peça descritiva na luta do civismo na Irlanda, na busca de liberdade não só de expressão, mas também de independência e ascensão nacional, frente aos ditames britânicos. É considerado um manifesto nacionalista e tornou-se um autêntico representante de ideais na identidade irlandesa no final do século XIX que se concluiu com o Tratado de Windsor. Maud Gonne explorara a capacidade expressiva para se infiltrar em uma gama de gêneros e, ao fazê-lo, descobriu um potencial oculto na ligação entre a maternidade e a pátria materna.

O artigo está fundamentado nos relatos da literatura e Gonne e propõe ser ético, aberto e informativo, (BERMAN, 2013). Com este trabalho pretende-se não somente agregar conhecimento do *Irish Nationalist Writings* para o sistema literário brasileiro, mas também conhecer um momento da história em que o povo irlandês foi oprimido e sofreu com a divisão do país, com a perda de direitos fundamentais entre o radicalismo e o maniqueísmo.

*Irish Nationalist Writings* 1895 – 1946, escrito pela britânica Maud Gonne são marcantes em sua biografia, pois, o ativismo e o nacionalismo irlandês sobrepõe a sua própria pátria mãe. John Crowley & Mike Murphy apresentam o perfil de sufragista, atriz, ela foi também uma revolucionária e lutou pela cidadania dos irlandeses. Também trabalhou ativamente pelo governo autônomo. Ela é conhecida por ser a musa de interesse amoroso de longa data do poeta irlandês WB Yeats. Maud Gonne nascida em 21 de dezembro de 1866, em Tongham, Aldershot, Hampshire, durante a década de 1890, viajou extensivamente por toda a Inglaterra, País de Gales, Escócia e Estados Unidos em campanha pela causa nacionalista irlandesa, formando uma organização chamada "Liga Irlandesa" (L'association irlandaise).

I Seminário de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – I SEMPOG IFMS - 2021



A análise comentada dessa obra busca retratar os documentos, a memória e a cultura de um povo com sua crença, arte, leis, e costumes. A obra escolhida como objeto deste artigo é uma literatura reacionária, como também um instrumento político nacionalista em seu sentido mais amplo, afirma que o povo da Irlanda deve governar a Irlanda como um Estado soberano.

Para Charles Townshend (2013), o movimento irlandês tornou-se mais forte e mais estruturado com a literatura, políticos e os pensadores pelo ideal de libertação, o que levou a maior parte da ilha a se tornar independente do Reino Unido em 1921. Townshend afirma que os irlandeses denunciavam que o domínio estrangeiro era prejudicial aos interesses nacionalistas. Politicamente, o nacionalismo irlandês deu lugar a muitas facções que criaram conflitos, muitas vezes violentos, em toda a ilha. A principal divisão que afeta o nacionalismo na Irlanda é étnico-religiosa. Na época da divisão da Irlanda, a maior parte da ilha era católica romana e em grande parte indígena, enquanto uma porção considerável do país, particularmente no norte, era protestante e principalmente descendente de pessoas da Grã-Bretanha que chegaram como colonos durante o reinado do rei James I. A divisão seguiu essas linhas étnico-religiosas, com a maior parte da Irlanda ganhando independência, enquanto seis condados do norte permaneceram parte do Reino Unido. Desde a divisão, o nacionalismo irlandês frequentemente se refere ao apoio à reunificação irlandesa.

## **2. A Ativista**

A análise comentada tem a intenção de difundir o trabalho da ativista, preservar os registros, buscando a permanência das raízes irlandesas. Essa atenção à forma permite que este trabalho busque a autenticidade sobre a expressividade de Gonne. A importância e contribuição da britânica Maud Gonne no ativismo e nacionalismo irlandês são marcantes na sua biografia. John Crowley & Mike Murphy apresentam o perfil de sufragista, atriz, ela foi também uma revolucionária e lutou pela cidadania dos irlandeses.

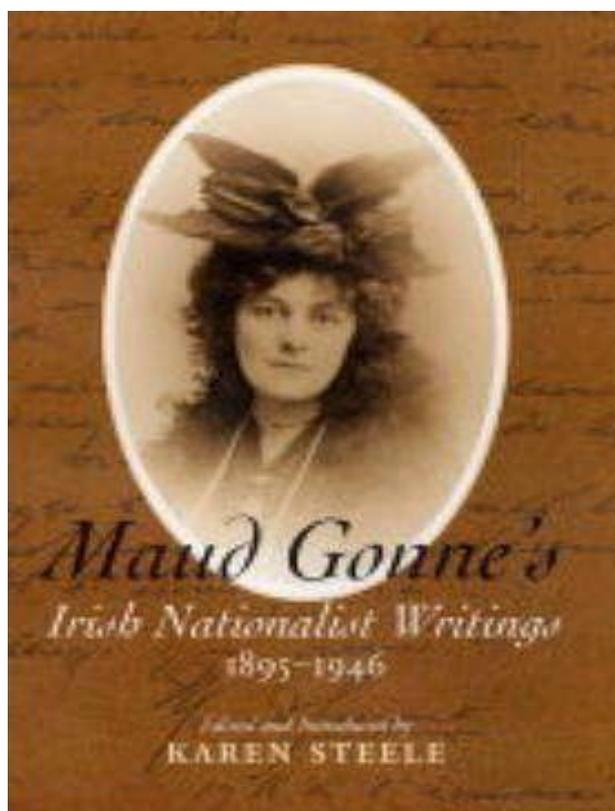
Também trabalhou ativamente pelo governo autônomo. Ela é conhecida por ser usa de interesse amoroso de longa data do poeta irlandês WB Yeats. Maud Gonne nascida em

[I Seminário de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – I SEMPOG IFMS - 2021](#)



21 de dezembro de 1866, em Tongham, Aldershot, Hampshire, durante a década de 1890, viajou extensivamente por toda a Inglaterra, País de Gales, Escócia e Estados Unidos em campanha pela causa nacionalista irlandesa, formando uma organização chamada "Liga Irlandesa" (L'association irlandaise).

Irish Nationalist Writings possui 299 páginas e encontra-se dividido em 7 capítulos denominados assim: Parte 1 Anistia, 2 A Causa Irlandesa, 3 Violados, 4 Solidariedade Transnacional, 5 Renascimento Literário, 6 As Falhas do Estado Livre, 7 A Divisão e o Norte.



(Capa do Livro, 2004)

Lorcan Collins (2019) ressalta que a obra estabelece matéria nacionalista nas quais apresenta uma literatura cívica pela causa da independência irlandesa. Entoa conotações reacionárias onde a intenção suscita ao instigante desejo de liberdade. No ano de 1900, Gonne combatia a política britânica e para ter ao seu lado os jovens irlandeses promovia reuniões.



---

Ela, juntamente com outros voluntários, lutaram para preservar a cultura irlandesa durante o período de domínio britânico, fundando Inghinidhe na hÉireann. Decidiram "combater de todas as formas a influência inglesa, que prejudicava tanto o gosto artístico e o refinamento do povo irlandês". Entre os debates para o governo autônomo da década de 1880 e o surgimento do Estado Livre da Irlanda em 1922.

Em sua autobiografia *A Servant of the Queen*, (University of Chicago Press, 1995), consta como sendo Maud Nic Ghoinn Bean Mac Giolla Bhríghde, nome de batismo, e deixa bem claro em suas narrativas que sempre odiou a guerra, diz ser pacifista por natureza, dizia: “são os ingleses que estão nos forçando à guerra, e o primeiro princípio da guerra é matar o inimigo”.

[...] no dia seguinte ao domingo de Páscoa de 1916, um grupo de mais ou menos 700 voluntários ocupou partes de Dublin, proclamando uma República da Irlanda. As tropas inglesas esmagaram o movimento em poucos dias, tendo havido condenações à morte: quinze próceres foram fuzilados, inclusive o marido de Maud Gonne (RAMOS, 1987, p. 89).

Em 1897, junto com Yeats e Arthur Griffith, organizou protestos contra o Jubileu de Diamante da Rainha Vitória. Em abril de 1902, ela assumiu o papel principal na peça de Yeats, *Cathleen Ní Houlihan*. Ela retratou Cathleen, a "velha da Irlanda", que chora por suas quatro províncias que haviam sido "perdidas" para os britânicos

### **3. Table Contents**

Gonne's *Irish Nationalist Writings 1895 – 1946* encontra-se dividido em 7 capítulos e possui 299 páginas. Em seu índice constam entre outros relatos as descrições dos assuntos: Parte 1 Anistia, 2 A Causa Irlandesa, 3 Violados, 4 Solidariedade Transnacional, 5 Renascimento Literário, 6 As Falhas do Estado Livre, 7 A Divisão e o Norte.

O período entre 1849 e 1852 foi extremamente difícil para os irlandeses, pois a fome, doenças e emigração em massa reduziu entre 20 e 25 por cento da população



inaugurando o primeiro período de crise da região. A fome provocou a morte a cerca de um milhão de pessoas e forçou mais de um milhão a emigrar da ilha principalmente para os Estados Unidos e o Canadá.

Liberd (1996) argumenta que a cultura em geral e a literatura em particular teve um forte desempenho e um papel importante na criação de novas formas de identidade nacional na Irlanda pós-colonial. Muitas representações culturais se destacaram na Irlanda em seu renascimento literário. WB Yeats (1865–1939), como líder do renascimento celta na Irlanda, o chamado Renascimento Literário, baseando-se em mitos, lendas e folclore irlandeses, ele reinventou a irlandesa celta (feminino) em termos de oposição ao anglo-saxão (masculino) e de uma forma totalmente positiva.

A Irlanda foi então reposicionada como um símbolo da cultura e a afirmação de Yeats sobre as tradições se manifestaram como uma reescrita em termos românticos e místicos com o espírito da Irlanda corporificado em figuras femininas simbólicas.

Tal pensamento é o meu que a  
ele me agarro Até pela  
meditação inteira o dominar,  
  
Nada pode deter o meu olhar  
  
Enquanto esse olhar não correr,  
mal-grado o mundo Até onde os  
danados gritam desalmadamente,  
  
E até onde dançam os  
bem-aventurados; Um  
pensamento tal, que nele  
engolfado De nada mais  
necessito,  
  
Envolto nas andanças do espírito  
  
Como envoltas estão as múmias  
em suas faixas (Yeats, p. 278).

O renascimento literário estabelece e se caracteriza pelos trabalhos de autores, bem como a difusão que Maud Gonne nos teatros e revistas durante suas diversas apresentações.



---

De morte e fome na terra dos  
hindus, Onde a fome crônica  
tem domínio eterno. Ela sabe  
que é a mesma regra cruel

Isso deixa o hindu faminto em  
seu solo fértil E faz a ilha mais  
bela de toda a terra

Um lugar para gado, mas  
nenhum lugar para homens.  
(Maud Gonne, página 48).

A coerção, a anistia e o sofrimento do povo irlandês são retratados nos capítulos da obra, onde também apresentam as limitações e restrições impostas ao povo. As experiências que Maud Gonne passou na prisão e as condições dos prisioneiros. Fome principalmente no meio infantil. Com uma crise alimentícia intensificada pelo regime colonial inglês, a população da ilha caiu foi drasticamente reduzida seja por morte ou emigrações em massa.

#### **4. Fidelidade aos Textos**

Com uma abordagem teórica que apontam características como tradições, críticas, cujo enfoque é o valor literário com os pressupostos de fidelidade ao texto, mostrando e analisando o conteúdo redigido pela autora. Desta forma compreender a natureza de sua expressividade literária buscaremos nos aprofundar em seus textos, bem como de seus contemporâneos, uma vez que para escrever segundo (HERMANS, 1999), a perspectiva e a alternativa é o prescritivismo.

Os valores gerais ou idéias compartilhadas por uma comunidade, como o que é certo e errado, adequado e inadequado, em instruções de performances apropriada para e aplicável a situações particulares, especificando o que é aconselhável e proibido, assim como o que é tolerado e permitido em uma certa dimensão de comportamentos [...] (TOURY, 1995).

A abordagem de Maud Gonne estão inseridos em um contexto sociocultural e têm sua prática influenciada por valores e ideias compartilhadas pela sociedade irlandesa. Falar em normas, portanto, é falar no comportamento de uma comunidade, esse



comportamento pode ser observado indiretamente, ou nos padrões existentes de uma sociedade, como: valores, crenças, folclore, música, danças e ideais. Instrumentos que indicam as tendências reais de um povo que por sua vez, foi oprimido e subjugado pela interferência de uma nação.

É importante mencionar que a obra, objeto desse estudo possui características a serem observadas e preservadas, pois, apresentam questões fundamentais para compreendermos a atualidade. A tradução comentada da obra de Maud Gonne atualiza o passado no presente, conforme confere Pierre Nora (1993, p. 09), compartilha dessa mesma perspectiva: A história é reconstrução do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. A história é uma representação do passado. Porque é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a conforta, ela se alimenta de lembranças telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções.

Para Nora (1993), a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e as relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.

O homem do presente olha o passado e reescreve os fatos que construíram tradições, costumes e acontecimentos, implementando em narrativas o conhecimento então encoberto pelo tempo. Na medida em que o passado é constantemente ressignificado, através de um mecanismo que Giddens (1991) denominou reflexividade. Diferentemente das sociedades pré-modernas onde a tradição atua como mecanismo de repetição que garante a indivisibilidade entre passado, presente e futuro, formando lembranças espontâneas e um “presente contínuo”, as sociedades modernas reinventam as tradições para compreender as rupturas do presente (GIDDENS, 1991).

O retorno ao passado neste caso com a referida análise comentada da obra *Irish Nationalist Writings*, não significa uma repetição do mesmo, mas uma repetição da diferença. São reações a situações novas que assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que



obrigatória. (Hobsbawn, 1984, p. 10). Portanto, opera um enquadramento do passado, contribuindo para a autenticação e construção das identidades atuais. Todo relato sobre o passado está profundamente arraigado no presente e na tentativa de construir um discurso lógico sobre os acontecimentos passados que justifiquem o presente. Por esse prisma criar uma ponte com efeitos deste artigo, fará conexões do passado/presente.

## 5. Considerações Finais

Distinguir a apresentação e mediação da autora e seu foco informativo, os traços culturais na obra proposta no corpus deste artigo é contribuir para uma maior visibilidade desses escritos nacionalistas irlandeses no cenário acadêmico brasileiro. Difundir o presente trabalho como forma de registro com o fim de manter viva sua originalidade literária é abastecer de conhecimento e aprendizagem pois, de acordo com Dayvison Irlan (2019), toda literatura é considerada um bem cultural cujo acesso contribui para o desenvolvimento da educação estética, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos. Nesse sentido, buscarei apresentar e comentar uma seleção de fraseologismos presentes na obra e sua tradução de forma integral.

Descrever o pensamento, o espírito da autora nesse manifesto, sua memória vívida na oposição, na opressão e no cárcere, suas divergências com os britânicos, suas realizações e ações na Irlanda, suas atividades laborais e a luta incansável pela independência de uma nação, será uma ação para a sociedade literária aglofona com base no conhecimento de Gonne e fortalecido por sua literatura reacionária. Realizar um estudo acerca da obra *Irish Nationalist Writings* sintetiza o nacionalismo irlandês e faz dos textos presentes na obra, um teatro de horrores estrelados pelos britânicos cujo enredo foi a opressão e suas peculiaridades diaspóricas.

Os critérios levados em consideração na construção do corpus da tradução comentada são: a relação estabelecida entre os textos (paralelo e comparável), a direcionalidade (unidirecional, bidirecional e multidirecional), o domínio (geral ou restrito), o modo (escrito ou falado, ao qual atualmente se acrescenta o multimodal), a



restrição temporal (diacrônico ou sincrônico) e o número de línguas (monolíngue, bilíngue e multilíngue) (Fernandes, 2006). No que diz respeito à descrição temporal, um corpus é considerado sincrônico quando o objeto de estudo é investigado em um ponto particular do tempo e diacrônico quando a dimensão histórica é levada em consideração na investigação feita. E, finalmente, um corpus monolíngue é aquele em cujos textos apresentam-se em apenas uma língua. Bilíngues, quando um par de línguas é envolvido e multilíngues quando mais de duas línguas estão envolvidas. É importante salientar que a variação geográfica é um aspecto importante a ser mencionado.

Depois de visitar a tipologia dos corpora possíveis em estudos da tradução, passa-se agora à apresentação dos critérios de construção do corpus a ser utilizado neste trabalho. O corpus é considerado paralelo por conter os originais em inglês britânico e suas respectivas traduções em português brasileiro (ou seja, há uma relação tradutória estabelecida entre eles) e é considerado de média dimensão (Sardinha, 2004). A tradução para o português brasileiro desta obra, formaliza uma integração de aquisição de conhecimento pela pesquisa anglofona e pela questão de investigação da literatura de Maud Gonne. Com a efetivação da obra traduzida, propor a publicação do referencial teórico para ações divulgativas.

## 6. Referências Bibliográficas

BAKER, Mona. **Corpus in Translation Studies: an overview and suggestions for future research.** *Target*, vol.7, no. 2, p. 223-243, 1995.

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica.** Tradução Maria Emilia Pereira Chanut. Bauru. Edusc, 2002.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CATFORD, J.C. **Uma Teoria Lingüística da Tradução.** Tradução, CET PUC Campinas. São Paulo; Cultrix, 1980.

COLLINS, Lorcan. **Ireland's War of Independence 1919-21, The Ira's Guerrilla Campaign.** *O'Brien Press*, 2019.



CROULEY, John. MURPHY, Mike. **Atlas of the Great Irish Famine Hardcover**, Cork University Press, 2012.

DELISLE, Jean e WOODSWORTH, Judith. **Os tradutores na História**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Editora Ática, 2003.

FERNANDES, L. **Corpora in Translation Studies: revising Baker's typology**. Fragmentos, Florianópolis, n. 30, 2006.

HERMANS, T. **Translation in Systems. Descriptive and System-oriented Approaches Explained**. Manchester: St. Jerome, 1999.

HOLMES, James S. **"Forms of Verse Translation and the Translation of Verse Form"**. *Publishing House of the Slovak Academy of Sciences*, 1970.

LAMBERT , Jose & VAN GORP , Hendrik. **"On Describing ranslations" in Theo Hermans (ed.) The Manipulation of Literature: Essays in Translation Studies**. London: Croom Helm, 1985.

MAUD, Gonne, A NORMAN, Jeffares. **The Autobiography of Maud Gonne. A Servant of the Queen**, 1995.

NORA, Pierre. "Entre memória e história: a problemática dos lugares". **Projeto História**, São Paulo, n10, dez 1993.

RAMOS, P. E. D. S. R. **Poemas de W. B. Yeats**. São Paulo: Art Editora, 1987.  
SARDINHA, T. B. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

SCHULTE, Rainer & John Biguenet (eds.). **Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

STEELE, Keren. **Maud Gonne's Irish Nationalist Writings, 1895-1946**, 2004.

TOURY, Gideon. **Descriptive Translation Studies and Beyond**. Amsterdam, John Benjamins, 1995.